

IMPLANTACIÓN DEL “FIVE-STEP MODEL” DE G. SALMON EN LA CREACIÓN DE CURSOS VIRTUALES: DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA Y ALGUNAS CONCLUSIONES DE VARIOS ESTUDIOS DE CASO DE LA UNED

Germán Ruipérez
M^a Dolores Castrillo
José Carlos García Cabrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: En este artículo se describe y analiza la implantación de un modelo instruccional basado en enfoques constructivistas para el desarrollo de cursos virtuales. Las conclusiones que se presentan están basadas en varios estudios de caso que se han llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El trabajo de campo para estos estudios lo constituyen diversos cursos virtuales de alemán como lengua extranjera, enmarcados en una modalidad de enseñanza semi-presencial con apoyo telemático.

Palabras clave: Campus virtual, Five-Step Model, e-learning, blended learning, moderador.

Abstract: *This paper reports on the research carried out to test the effectiveness of Salmon's 5-step model, which is characterized by a constructivist approach. The conclusions are based on case studies developed at the Spanish Open University (Universidad Nacional de Educación a Distancia). The field work for these case studies are online courses for German as a Foreign Language developed in a 'Blended Learning' scenario.*

Key words: *Virtual campus, Five-Step Model, e-learning, blended learning, moderator.*

1. INTRODUCCIÓN

La integración de las TIC en la Universidad ha supuesto una transformación revolucionaria¹ en el ámbito de la formación².

Los nuevos modelos de educación superior contemplan la creación de campus virtuales desde donde se imparten

cursos *online* de postgrado, especialización e incluso de asignaturas pertenecientes a diferentes Licenciaturas y Diplomaturas (Ruipeérez, 2006). Según un reciente estudio de la Universidad Politécnica de Madrid, en concreto de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, una muy amplia mayoría de universidades españolas

¹ Esta transformación formaría parte de lo que Mayor Zaragoza y Bindé (1999) califican de “tercera revolución industrial”.

² Este cambio ha afectado asimismo en el ámbito universitario a otros aspectos como la gestión y la investigación.

ofrece algún sistema de *e-learning* o de apoyo a la docencia mediante TIC e imparte asignaturas o cursos a través de Internet, concretamente un 79,59 % de las universidades encuestadas declaraba disponibilidad de acceso a campus virtuales. Por otra parte, en el informe de la CRUE “Las TIC en el sistema universitario español” se destaca que más del 65% de las universidades españolas había utilizado ya en el curso 2003 herramientas de teleformación, mientras que un 80% declaraba disponer de ofertas de *e-learning* (Gráfico 1).

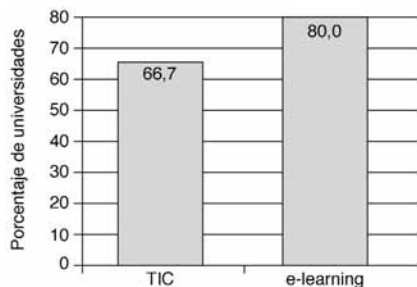


Gráfico 1: Formación TIC y e-learning: porcentaje de universidades que utiliza teleformación. (Fuente: *Informe CRUE 2004: “Las TIC en el sistema universitario español”, 106-199*).

Respecto a la cronología de implantación del *e-learning* en la universidad española, el citado estudio de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la UPM revela que la expansión se produce a partir del año 2000, año que marca claramente el despegue del uso de Internet en los entornos de aprendizaje (Gráfico 2).

El año 2000 marca también el inicio de los cursos virtuales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tras la creación de la Unidad de



Gráfico 2: Calendario de implantación del e-learning en el sistema universitario español. (Fuente: *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia”, 14-15*).

Virtualización Académica, por lo que en la Sección de Filología Alemana del Departamento de Filologías Extranjeras de dicha Universidad comenzamos a investigar ante la necesidad de encontrar modelos de enseñanza-aprendizaje *online*, siguiendo a autores como Warschauer y Kern (2000):

Network-based language teaching does not represent a particular technique, method or approach. It is a constellation of ways by which students communicate via computer networks and interpret and construct on-line texts and multimedia documents, all as a part of a process of steadily increasing engagement in new discourse communities (2000: 17).

El “Five-Step Model” de Salmon (2000: 22-37) se adapta tanto a modalidades de enseñanza íntegramente a distancia como semi-presenciales (*Blended-learning*⁸). Fue el modelo elegido para nuestros contenidos y cursos virtuales, porque es el fruto de

extensas y rigurosas investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la *Open University* (Gran Bretaña), que se constituyen en un aval para el mismo.

2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El modelo de Salmon fomenta la autonomía del alumno y se basa en enfoques de enseñanza constructivistas (Shin y Was-tell 2001; Weasenforth et al. 2002; Palloff y Pratt, 2003) en los que el alumno “aprende haciendo” y el profesor o moderador⁴ desempeña nuevos roles pedagógicos y sociales⁵, entre otros.

En este sentido, algunos autores, basándose en las conclusiones de recientes estudios de investigadores del Center for Advanced Services del Massachusetts Institute of Technology (MIT) definen con el término *Learn by Doing* el conjunto de estrategias metodológicas de aprendizaje aplicables a procesos formativos a través de Internet. Por ejemplo, Babot (2003: 81-107):

El conocimiento no se transmite, ni por Internet, ni de ninguna otra forma. La información sí es fácilmente transmisible, pero

el conocimiento lo construye cada individuo a través de su experiencia cotidiana.

Salmon contempla asimismo el aprendizaje cooperativo basado en la solución de problemas, tendencia teórica sobre la que se apoya el aprendizaje de lenguas a través de la Web, como afirman, entre otros autores, Borrmann y Gerdzen (2000):

Unterricht kann sich in der Konsequenz nicht allein mit der Instruktion des Schülers zufrieden geben, sondern muss (vor allem) auch offene Problemsituationen schaffen, in denen aktiv erworbenes Wissen angewendet wird – im Idealfall im Team (2000: 19).

El modelo consta de cinco fases o etapas (Gráfico 3), que están representadas por diferentes escalones, donde, en el margen izquierdo se indican las habilidades técnicas que los estudiantes deben desarrollar durante las mismas. Cada etapa requiere diferentes técnicas de moderación del curso por parte del profesor 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 interactividad

³ Algunos autores acuñan la expresión “*brick and click university*” para hacer referencia al sistema de enseñanza semi-presencial con apoyo de las TIC, como por ejemplo, Ardizzone y Rivoltella (2005): “La universidad tradicional está pensada a partir del ladrillo (*brick*): con ello se hace referencia al fuerte apego al lugar físico (el aula, despacho del profesor, las salas de estudio, los laboratorios) y, desde el punto de vista de la enseñanza, a un modelo del saber encomendado en gran medida a la clase presencial con ayuda de la pizarra (*chalk and talk*, tiza y charla). La nueva universidad, sin desligarse del ladrillo, se ve potenciada por los nuevos servicios que ofrecen las TIC (*brick and click university*): a los lugares tradicionales de la formación universitaria se suma una amplia gama de herramientas didácticas que comprende desde sistemas de organización y presentación de los conocimientos (sistemas de edición, sistemas de autoría, Powerpoint, etc.), a aparatos para la enseñanza a distancia o a servicios didácticos on line [...]”.

⁴ G. Collison, director académico de la INTEC (*International Netcourse Teacher Enhancement Coalition*) acuña este término y lo define de la siguiente manera (Collison, 2000): “*A person charged with fostering the culture and the learning in an online dialogue or in a netcourse discussion area.*”

⁵ El cambio de rol del profesor en los nuevos entornos de aprendizaje es una de las cuestiones más tratadas en todas las publicaciones dedicadas a la enseñanza a través de Internet desde sus inicios. Berge (1992: 22-30) ya distinguía cuatro roles diferentes del tutor *online*: “Pedagogical or intellectual roles are some of the most important for the online learning process [...]. Social roles involve the creation and comfortable social environments [...] Managerial or organisational roles [...] Technical roles [...]”.

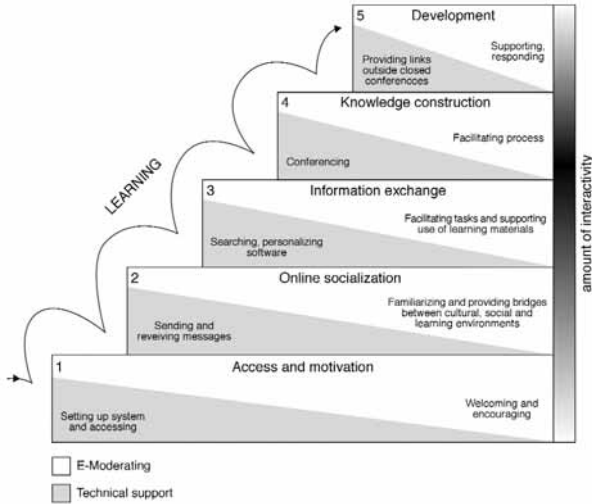


Gráfico 3: Five-Step Model de G. Salmon de enseñanza virtual.(Fuente: Salmon (2000: 26)).

que cabe esperar en cada una de las etapas durante el curso.

3. ADAPTACIÓN DEL MODELO⁶

Los cursos virtuales de lengua alemana de la UNED tratan los niveles A1 a B1 según el Marco de Referencia Europeo⁷, y forman parte del método Prim@, compuesto, además, por material impreso y digital. Estos cursos virtuales son complementarios al método de aprendizaje basado en un sistema blended-learning compuesto por fases presenciales y a distancia, en las que el apoyo y tutorización por Internet cobra

especial importancia. La plataforma de aprendizaje donde se implantaron los cursos es WebCT⁸, lo que obligó a respetar una estructura formal algo rígida de adaptación al medio telemático. Las funcionalidades de WebCT que integramos en los cursos virtuales forman parte de los cinco grupos de herramientas que ofrecen estas plataformas (en concreto, herramientas de administración del curso, relacionadas con los contenidos didácticos, herramientas de comunicación, de estudio y planificación y, finalmente, de evaluación). El gráfico 4 resume la clasificación de tareas y

⁶ El presente es un resumen de un estudio experimental desarrollado en el Laboratorio de Ingeniería Didáctica de la UNED por Germán Ruipérez, M. Dolores Castrillo y José Carlos García Cabrero (identificado como "Equipo docente" en los mensajes electrónicos), y que se plasmó en una Tesis Doctoral, que obtuvo en 2006 un "Premio Extraordinario de Doctorado" (Castrillo, 2004).

⁷ El "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" es un documento publicado por el Consejo de Europa en 2001, y donde se consensuan los diferentes niveles de conocimientos de las lenguas modernas (la versión española del "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", a cargo del Instituto Cervantes, se puede consultar en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [febrero de 2006]).

⁸ WebCT es la plataforma de e-learning utilizada por los Servicios de Virtualización Académica de la UNED.

herramientas de los cursos adaptadas al modelo de Salmon.

En la primera etapa, por parte del moderador o dependencias administrativas que corresponda, se debe facilitar al alumno el acceso al curso, ofreciéndole información sobre claves, identificadores, etc. Además, es en esta etapa inicial en la que

el equipo docente debe “captar” a sus alumnos, motivándolos e infundiéndoles ánimo.

A la vez se deben dar indicaciones sobre el uso a los que no estén familiarizados con la plataforma. En el caso de los alumnos de la UNED estas indicaciones suelen ser muy necesarias el primer año que los alumnos cursan estudios, que coincide normalmente

	Actividades y tareas	Herramientas
Fase 1 “Access and motivation”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ mensaje de bienvenida ➤ encuesta inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ correo electrónico ➤ foro principal ➤ consejos ➤ base de datos (encuesta inicial)
Fase 2 “Online Socialization”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ presentaciones del equipo docente y los alumnos ➤ orientaciones respecto al material y al curso (programación, distribución temporal de contenidos, herramientas disponibles, etc.) ➤ primera pregunta al foro 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ correo electrónico ➤ foro principal ➤ módulo de contenidos
Fase 3 “Information Exchange”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ asignación de tareas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ individuales (resúmenes, autoevaluación, etc.) ➤ colectivas (creación de grupos de trabajo y asignación de tareas) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ correo electrónico ➤ foros (principal, de gramática, etc.) ➤ chats (públicos y privados) ➤ módulo de contenidos ➤ módulo de estudio ➤ módulo de evaluación
Fase 4 “Knowledge Construction”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ elaboración y resolución de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ correo electrónico ➤ foros (principal, de gramática, etc.) ➤ chats ➤ módulo de contenidos
Fase 5 “Development”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ideas y actividades propias que comparten con los demás ➤ aprovechamiento de todas las herramientas disponibles ➤ búsqueda de recursos fuera del curso ➤ reflexión sobre el curso 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ todas las disponibles ➤ base de datos (encuesta final y formulario de autoevaluación)

Gráfico 4: Estructura de los cursos adaptados al modelo de Salmon.

con su aprendizaje de la plataforma. A continuación mostramos algunos ejemplos⁹ de los recursos y herramientas que utilizamos en la primera etapa:

- Mensaje de bienvenida (insertado en el menú de inicio):

Estimado alumno:

El equipo docente de la Sección de Filología Alemana de la UNED quiere, en primer lugar, agradecerte sinceramente tu participación en este curso virtual de Prim@ y darte la más calurosa bienvenida. Te rogamos cumplimentes la encuesta que hemos elaborado para determinar tu perfil. Así, nos ayudarás a orientar y configurar este curso, para que las expectativas que has puesto en él y expresas en la misma no se vean en ningún momento defraudadas.

El Equipo Docente de la Sección de Filología Alemana de la UNED está formado por los siguientes profesores: el Dr. Germán Ruipérez, Director de la Sección, la Dra. M^a Dolores Castrillo y el Dr. José Carlos García Cabrero (puedes visitar sus páginas personales en la dirección <http://www.uned.es/lidil/miembros/index.htm>).

En este curso virtual dispondrás de información sobre los contenidos de la asignatura, ejercicios para practicar las diferentes destrezas, actividades para controlar tu progreso y, además, te ofrecemos la oportunidad de participar en varios foros diferentes de comunicación:

[...] Y, para aprovechar esta ocasión, queremos lanzar nuestra primera pregunta: ¿Por qué te has decidido a estudiar alemán? Un cordial saludo del equipo docente.

- Correo electrónico

La plataforma WebCT prevé la utilización de un sistema de correo interno restringido a los integrantes de un curso virtual. El correo electrónico en el marco de un curso virtual adquiere cierto tinte de privacidad, aspecto que es importante preservar, por ej. Hanna et al. (2000: 9): “So you can and should establish strong connections, both personal and course related, in the online environment.” Nuestro objetivo con el uso del correo electrónico en esta primera etapa es fundamentalmente resolver problemas técnicos, así como dudas metodológicas que afectan fundamentalmente al material didáctico, al programa de la asignatura, a la evaluación, etc., tal como muestra el siguiente ejemplo:

*Asunto: Dudas sobre la asignatura
Mensaje nº 5[En respuesta al nº. 3]
Para CARMEN MERCEDES. S.*

Estimada Mercedes:

En primer lugar gracias por tu mensaje y bienvenida a la asignatura de alemán. Queremos tranquilizarte por la ausencia de tutor en tu Centro Asociado y decirte

⁹ Los ejemplos que reproducimos en este texto son literales y están tomados de diferentes cursos virtuales que constituyeron el trabajo de campo de la investigación descrita en Castrillo (2004). Aparecen sólo las siglas de los apellidos de los alumnos para preservar sus identidades. No se han corregido estilo ni errores ortográficos.

que es lo habitual al ser una asignatura nueva, por otra parte queremos animarte a participar en nuestros foros del curso virtual, pues aquí siempre encontrarás respuesta a tus dudas por parte de este equipo docente.[...]

Un cordial saludo

➤ Encuesta inicial

El cuestionario inicial se elabora con una intención de diagnóstico acerca de la situación de cada estudiante antes de iniciar el proceso de aprendizaje. El objetivo principal de estas encuestas es determinar el perfil previo de los alumnos fundamentalmente en torno a su experiencia previa en la utilización de los recursos didácticos de Internet como ayuda al aprendizaje y en torno a sus expectativas sobre el curso virtual. El análisis de los datos recogidos en estos cuestionarios determina, en parte, los planteamientos metodológicos y las líneas de actuación para sucesivos cursos, dado el seguimiento de una metodología formativa¹⁰ que se ha mostrado muy adecuada para el desarrollo y creación de cursos virtuales.

➤ Foro principal

Una de las funcionalidades básicas de los foros de debate alude al importante papel que desempeña esta herramienta asíncrona de comunicación respecto a la motivación del alumno ya que fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad

virtual, por ejemplo, Salmon (2000: 6): “We know that starting off web with good welcoming messages helps very much”. El siguiente ejemplo muestra la utilización del foro para la consecución de objetivos de la primera etapa:

Asunto: Presentación

Mensaje nº 2[En respuesta al nº. 1]

Enviado por equipo docente

Estimada Carmen:

El equipo docente quiere agradecerte sinceramente tu mensaje de presentación, esperamos que el resto de los alumnos también se presente y así poder iniciar cuanto antes nuestros foros sobre contenidos.

Para ello vamos a dejar pasar un tiempo prudencial, mientras tanto podéis ir pensando en nuestra primera pregunta: ¿Por qué alemán?

Os rogamos rellenéis la encuesta que encontraréis en el menú de inicio, pues supone una ayuda inestimable para que el equipo docente pueda orientar adecuadamente este curso.

Willkommen! ¡Bienvenida y gracias de nuevo!

Durante la segunda etapa, “Online Socialization”, los alumnos comienzan a familiarizarse con su nuevo entorno de

¹⁰ La evaluación de tipo formativo es recomendada por la mayoría de autores consultados para el análisis de desarrollos informáticos, que postulan la adecuación de esta modalidad frente a los estudios de evaluación a escala completa, por ejemplo, Salinas (2004: 189-205). Rotger (1990), entre otros, describe las características de esta modalidad de evaluación, que tiene, según él, “un carácter eminentemente procesal, orientador, no prescriptivo y dinámico y cuyo objetivo no sería tanto el de la comprobación, sino el de la mejora instruccional”.

aprendizaje. Esta fase responde a la necesidad de cada alumno de sentirse parte de un grupo con intereses parecidos. En este sentido Wellman y Julia (1995) afirman: “Even when on-line groups are not designed to be supportive, they tend to be. As social beings, those who use the Net seek not only information but also companionship, social support, and a sense of belonging.” En esta fase el papel del moderador es fundamental, ya que de él depende en gran medida la decisión de continuidad entre los participantes en el curso, por ejemplo: “[...] They recognize the need to identify with each other, to develop a sense of direction online and they need some guide to judgement and behaviour” (Salmon, 2000: 28-29).

Durante esta segunda etapa utilizamos básicamente el correo electrónico y el foro

muchos de los participantes, con lo que intentábamos crear una cierta unión entre los alumnos:

Asunto ¿Por qué Alemán?

Mensaje nº 14

Enviado por PILAR R.

Sencillamente, pasé tres meses en Alemania cuando tenía 15 años y me gustó el idioma y la cultura (¿que cosas tiene la juventud!) Posteriormente estudié 2 años pero ahora sólo tengo recuerdos mínimos (los números, los artículos, algunos verbos...) Espero “engancharme” de nuevo al idioma. Saludos.

Pilar

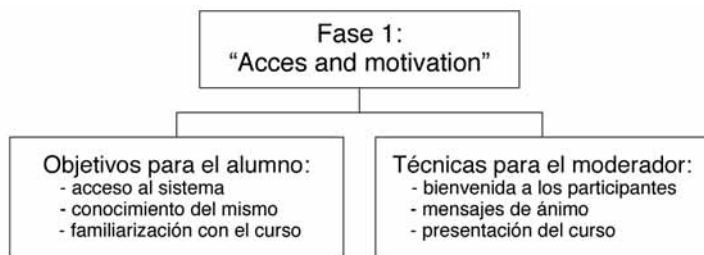


Gráfico 5: Características principales de la primera etapa.

principal, como se detalla a continuación, con el objetivo de crear una conciencia de grupo entre los alumnos. En nuestro caso, el interés común era la lengua alemana, por lo que comenzamos nuestro foro preguntando a los participantes por qué se habían matriculado en esta asignatura. Esta cuestión suscitó respuestas y presentaciones de

En este sentido Muirhead (2002) hace la siguiente reflexión: “The second step involves building the foundation for a vibrant online community by using short e-tivities that cultivate trust between students. Student relationships will grow during group and individual work as students share personal stories and ideas.”

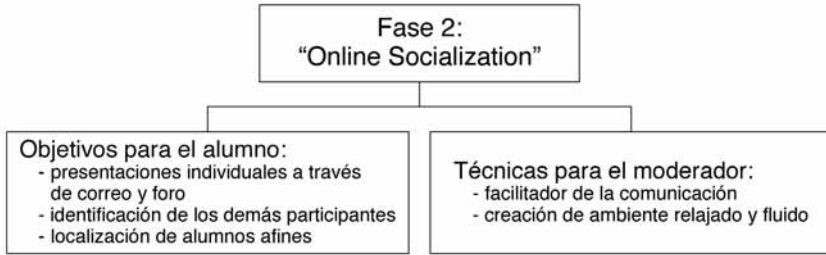


Gráfico 6: Características principales de la segunda etapa.

Durante la tercera fase, "*Information Exchange*", comienza propiamente el proceso de aprendizaje. El moderador asigna a los alumnos tareas concretas, de carácter individual o colectivo, relacionadas con los contenidos didácticos del curso. En este sentido Muirhead (2002) afirma: "Students need assignments that give them opportunities to explore and share knowledge in class discussions."

En nuestro caso hicimos uso de las herramientas de comunicación, de los módulos de contenido y también de las funcionalidades de estudio para lograr el objetivo prioritario de esta fase del curso virtual, que no es otro que el alumno comience a utilizar todas las herramientas de su nuevo entorno de aprendizaje: "At stage three, they start to appreciate the broad range of information available online." (Muirhead 2002). Durante esta fase los alumnos interactúan con todos los elementos que componen el curso: por un lado, con la totalidad de los contenidos del mismo y, por otro, con los demás participantes y el equipo docente. El gráfico 7 de Hanna et al. (2000) resume esta interactividad que se produce en entornos de aprendizaje virtuales frente a los presenciales:

TECHNOLOGY ASSISTED TEACHING AND LEARNING

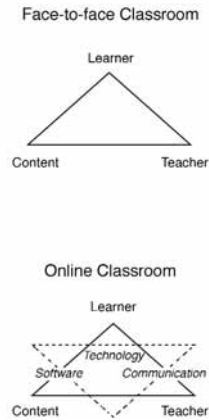


Gráfico 7: La interacción de la tecnología con los demás elementos del proceso de aprendizaje según Hanna et al (2000).

En esta fase se crean grupos de trabajo y se asignan tareas individuales con posterior puesta en común. La importancia del trabajo cooperativo en los entornos de aprendizaje virtuales basados en enfoques constructivistas, donde el alumno tiene que negociar significados y construirse su propio conocimiento, es resaltada por algunos autores, como por ejemplo Cheng y Willis

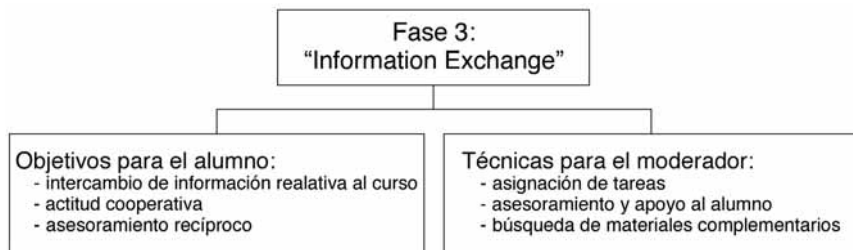


Gráfico 8: Características principales de la tercera etapa.

(2002: 168): “Human beings learn better by doing but best in a collaborative environment”.

La etapa cuarta se denomina “*Knowledge Construction*” y se caracteriza por ser la fase del curso quizás más activa en cuanto a participación se refiere. Siguiendo a Salmon, optamos por asignar tareas de respuesta abierta a los diferentes grupos, que requerían la participación activa de los alumnos, tal como opina Muirhead (2002): “Students must have projects that help them to learn how to construct their own personal knowledge. [...] Students will start moving from being merely knowledge transmitters to creators or authors of innovative ideas.”

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 nuevas tareas. Sin embargo, su papel pierde en presencia activa en los diferentes foros de trabajo, dejando que los alumnos desarrollen su conocimiento con más autonomía. En este sentido Jonassen et al. (1995) afirman: “Knowledge construction occurs when participants explore issues, take positions, discuss their positions in an argumentative format and reflect on and re-evaluate their positions”.

Una de las herramientas de comunicación más utilizada en nuestros cursos durante esta cuarta fase son los “chats didácticos”¹¹, siguiendo a autores como Pelletieri (2000: 62), quien afirma: “[...] NBC

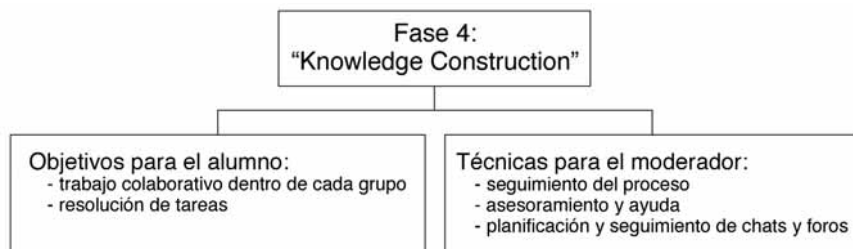


Gráfico 9: Características principales de la cuarta etapa.

chatting can play a significant role in the development of grammatical competence among classroom language learners.” El siguiente ejemplo reproduce un fragmento de un chat didáctico celebrado en un curso virtual de nivel A2:

Equipo docente-->>Bien, debemos aprovechar los últimos minutos para expresarnos en alemán. Wo seid ihr?

Nuria D.>>Ich bin gerade zu Hause, in Valencia

Susana M.>>ich bin zu Hause. ich komme aus Gijón

Equipo docente -->>Ist es heute kalt in Valencia?

Gabriela H.>>Ich bin in Wien.

Equipo docente -->>Und in Wien?

Nuria D.>>Mehr oder weniger, auf jeden Fall wärmer als gestern

Gabriela H.>>Sehr kalt, wie immer.

Inmaculada C.>>Ich bin im Florida

Equipo docente -->>Nicht schlecht: Wien, Valencia, Florida und wir in ... Madrid, leider!

Susana M.>>wieviel Uhr ist es in Florida?

Inmaculada C >>Ich war gestern am Strand!

Gabriela H.>>Tauschen wir? Ich möchte nach Madrid!!!

Durante la quinta y última etapa, denominada *Development*, los participantes en el curso requieren la mínima intervención por parte del moderador, pues dominan el nuevo entorno de aprendizaje y utilizan todos los recursos que les ofrece el curso virtual: “Students take personal ownership of their learning experiences and assist students within their study groups [...]” (Muirhead, 2002). Es en esta etapa donde se refleja con mayor claridad el carácter constructivista en el aprendizaje, pues los alumnos exploran sus propias ideas y las aplican en su proceso de creación de conocimiento (Biggs, 1995: 185-212). Los alumnos



Gráfico 10: Características principales de la quinta etapa.

¹¹ Platten (2003:145-177) analiza y describe las características del DCR (*Didaktischer Chat Raum*) y las resume en cuatro puntos: “1. Der DCR ist ein extra eingerichteter Chat-Raum für Lerner 2. Es gibt eine pädagogische Instanz, die den Raum eingerichtet hat, ihn gestaltet und beobachtet. 3. Es gibt mindestens auf einer Seite Gesprächspartner, die der Instanz bekannt sind und die einen bestimmten Auftrag erhalten haben [...]. 4. Andere didaktische Komponenten machen den Chat-Raum zu einem DCR, z.B. Themen-Vorgabe, Projektbindung, [...]”

comparten ideas y experiencias, y reflexionan sobre la tecnología y su influencia en su propio proceso de aprendizaje. Evalúan resultados y comparten ideas que pueden facilitar este proceso.

4. CONCLUSIONES

Los nuevos entornos de aprendizaje virtuales están influenciados básicamente por tres enfoques teóricos: el estructural, el cognitivo y el sociocognitivo, por ello, en el

diseño de cursos de *e-learning* es importante plantearse la inclusión de elementos de estas tres corrientes teóricas: ejercicios y explicaciones tutoriales, tareas analíticas y deductivas y, además, accesos a comunidades de debate para el fomento de la interacción. A partir de nuestra experiencia en la UNED podemos concluir que el modelo de Salmon para la creación de cursos virtuales aporta una sólida base teórica para la implantación y el desarrollo de este nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardizzone, P. y P. Rivoltella (2005). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Ediciones Aljibe.
- Babot, I. (2003). *E-learning, corporate – learning*. Barcelona: Gestión 2000.
- Berge, Z.L. (1992). "Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field". *Educational Technology*, vol. 35, nº 1.
- Biggs, J. (1995). "The role of metalearning in study processes". *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Borrmann, A. y R. Gerdzen (2000). *Internet im Deutschunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Castrillo, M. (2004). *E-learning en la enseñanza de lenguas modernas: estudio empírico basado en el curso virtual de alemán para hispanohablantes "Prim@"*. UNED (Tesis Doctoral).
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid (2004). *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia*. Documento en: <http://liti.dmami.upm.es/elearning2004> [fecha de acceso: 16.02.2006].
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2004). *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. Documento en: <http://www.crue.org/pdf/TIC.pdf> [fecha de acceso: 16.02.2006].
- Collison, G. et. al. (2000). *Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- García Cabrero, G. (2006). "Tendencias futuras del "e-learning", el m(obile)-learning", en *E-learning*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Hanna, D.E., M. Glowacki-Dudka y S. Coceição-Runlee (2000). *147 Practical Tips for Teaching Online Groups*. Madison: Atwood Publishing.

- Jonassen, D., M. Davison, M. Collins, C. Campbell y B.B. Haag (1995). "Constructivism and computer-mediated communication in distance education". *American Journal of Distance Education*, 9 (2), 7-25
- Mayor Zaragoza, F. y J. Bindé (1999). "The 21st century: A better world or a brave new world?". *Foresight – The journal of future studies, strategic thinking and policy*, Vol I. (5), 389-391.
- Muirhead, B. (2002). "E-tivities: The key to active online learning Book review". *Educational Technology & Society* 5. Documento en http://lifets.ieee.org/periodical/vol_4_2002/muirhead_book_review.html [fecha de acceso: 20.02.2006].
- Palloff, R.M. y K. Pratt (2003). *The Virtual Student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in cyberspace. The role of chatting in the development of grammatical competence", en Warschauer, M. y R., Kern (eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platten, E. (2003). "Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum—Sprachliche Hilfen und Moderation", en Legutke, M. y D. Rösler (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 145-177.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Ruipérez, G. (2003). *E-learning – Educación Virtual*. Madrid: Fundación Auna.
- Ruipérez, G. (2006). "Situación del e-learning en España: el ámbito universitario", en *E-learning*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Salinas et al. (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shin, J.E. y D.G. Wastell (2001). "A User-Centered Methodological Framework for the Design of Hypermedia-based CALL Systems". *CALICO Journal*, 18/3, 517-537.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Kogan Page, 22-37.
- Warschauer, M. y R. Kern (eds.) (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weasenforth, D., S. Biesenbach-Lucas y C. Melonil (2002). "Realizing Constructivist Objectives Through Collaborative Technologies: Threaded Discussions". *Language Learning and Technology*, 6/3, 58-86. Documento en: <http://llt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/default.html> [fecha de acceso: 17.02.2006].
- Wellman, B. y M. Gulia (1995). *Net surfers don't ride alone: Virtual communities as communities*. Documento en: <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/csoc/cinc/wellman.htm> [fecha de acceso: 16.01.2006].