

ARTÍCULO

Aprendizaje en el entorno del *e-learning*: estrategias y figura del e-moderador

Diana Benito Osorio

Fecha de presentación: febrero de 2009

Fecha de aceptación: mayo de 2009

Fecha de publicación: julio de 2009

Resumen

La integración de las universidades españolas en este nuevo EEES supone un cambio conceptual y metodológico en lo que se refiere no sólo a la estructura de los estudios universitarios, sino también a lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las condiciones en las que se desenvuelven. Las estrategias didácticas que apliquemos redundarán en la calidad de la acción educativa e implicarán un fuerte repertorio de las mismas por parte del profesorado. Este proceso de cambio va a inferir un paradigma docente en el que el estudiante sea el centro de todo el proceso educativo, lo que va a hacer necesario la redefinición del papel del profesor y la función del tutor *on-line* o e-moderador va a ser crucial en el éxito del *e-learning*.

Palabras clave

EEES, *e-learning*, estrategias de aprendizaje, e-moderador

Learning in the e-learning environment: strategies and the figure of the e-moderator

Abstract

The integration of Spanish universities in the new European Space of Higher Education implies a conceptual and methodological change not only in the structure of university studies but also in the processes of teaching and learning, and the conditions in which they develop. The didactic strategies which we apply have an impact on the quality of educational activities and require a major repertoire on the part of lecturers. This process of change leads to a teaching paradigm in which the student is the centre of the whole education process, causing the role of the teacher to be redefined, with the role of online tutor or e-moderator becoming crucial for the success of e-learning.

Keywords

ESHE, e-learning, learning strategies, e-moderator

1. Introducción

La universidad española, y en general la europea, se halla en una situación especial en estos momentos. Antes del año 2010, debe acontecer la convergencia del sistema universitario español en el que ha sido denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hecho que va a suponer la introducción de una serie de transformaciones tanto en la estructura como en el funcionamiento de todas las enseñanzas universitarias actuales (ANECA, 2005). Las reformas educativas pueden generar tres tipos de transformaciones: estructurales, curriculares y organizativas. Las transformaciones estructurales afectan a la división y duración de las etapas educativas, las curriculares a la definición, diseño y desarrollo del currículo y las organizativas a las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y dependen directamente de la institución (Mateo, 2000). De modo que si queremos incorporar el *e-learning* en la enseñanza tendremos que tener líderes académicos que se desenvuelvan en la sociedad del conocimiento y que jueguen con la innovación, la creatividad y el riesgo como principios de gestión (Caberg, 2006). Al mismo tiempo, esta estructura organizativa e institucional debe lograr la movilidad virtual de los estudiantes, reto que se debe asumir para la utilización de la teleformación dentro del EEES (Caberg, 2006).

Por lo tanto, la integración de las universidades españolas en este nuevo EEES supone un cambio conceptual y metodológico en lo que se refiere no sólo a la estructura de los estudios universitarios, sino también en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las condiciones en las que se desenvuelven (por ejemplo, LOU, 2001; Pagani, 2002; González y Wagenar, 2003; MECD, 2003; R. D. 1125/2003; R. D. 55/2005; R. D. 56/2005; ANECA, 2005), tal y como recoge (García Sanz, 2006). Este proceso de cambio va a inferir un paradigma docente en el que el estudiante sea el centro de todo el proceso educativo, lo que va a hacer necesaria la redefinición del papel del profesor, pero también del alumno (ANECA, 2005). Las estrategias didácticas que apliquemos redundarán en la calidad de la acción educativa e implicarán un fuerte repertorio de las mismas por parte del profesorado, que irá desde el estudio de casos hasta los círculos de aprendizaje, pasando por la enseñanza basada en problemas (Caberg, 2006).

En definitiva, las e-actividades nos ayudarán a que los alumnos sean verdaderamente activos y a que se lleve a cabo el proceso de *e-learning*, no el *e-reading* en el que puede llegar a convertirse.

2. El *e-learning* como modalidad de enseñanza-aprendizaje a través de la red

Con el objeto de entender qué caracteriza los nuevos escenarios formativos, lo primero es señalar que el *e-learning* como modalidad de enseñanza-aprendizaje a través de la red se configura como un espacio que facilita la interacción tanto entre profesores-alumnos como entre alumnos-alumnos. Los autores McIsaac y Gunawardena (1996) describen cuatro tipos de interacción:

- Estudiante-profesor: proporciona motivación, retroalimentación, diálogo, orientación personalizada, entre otros.
- Estudiante-contenido: acceso a los contenidos instruccionales, a la materia de estudio.
- Estudiante-estudiante: intercambio de información, ideas, motivación, ayuda no jerarquizada, entre otros.
- Estudiante-interfase comunicativa: toda la comunicación entre los participantes del proceso formativo y el acceso de éstos a la información relevante se realiza a través de algún tipo de interfase (generalmente varias) sea material impreso, teléfono, redes informáticas o videoconferencia vía satélite. El uso de las distintas interfases viene determinado por diversas variables (como el coste de oportunidad, la eficacia o la disponibilidad).

Cabero y Gisbert (2005), basándose en esta primera clasificación, presentan estas interacciones gráficamente, cuyos elementos más significativos los mostramos a continuación en la figura 1:

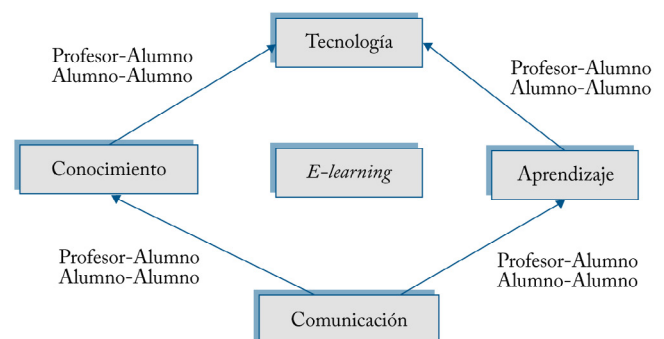


FIGURA 1. Interacción en el *e-learning*

Fuente: Cabero y Gisbert (2005)

Sin embargo, otra de las características de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje es que los papeles del profesor y del estudiante se modifican y el alumno pasa a ser el responsable de su aprendizaje guiado por el profesor o tutor. En definitiva, el tutor ya no es un mero transmisor de conocimiento sino más bien un facilitador del mismo. Esto supone que tendrá que utilizar técnicas y asumir competencias hasta ahora desconocidas.

3. Las estrategias de aprendizaje en el entorno del *e-learning*

El concepto de estrategia se ha incorporado recientemente a la psicología del aprendizaje y a la educación como una forma más de resaltar el carácter procedimental que tiene todo aprendizaje. Sin embargo, el concepto de estrategia es antiguo. Los generales de la Antigua Grecia ya dirigían sus ejércitos tanto en las conquistas como en la defensa sus ciudades. Cada tipo de objetivo requería un despliegue distinto de recursos, por lo que los generales no sólo tenían que planificar, sino también actuar. Por lo que, ya desde la Antigüedad, el concepto de estrategia tenía tantos componentes de toma de decisiones como de acciones, conceptos que constituyen la base para cualquier estrategia.

La incorporación del término *estrategia* al aprendizaje supone la asunción de que los procedimientos usados para aprender son una parte muy decisiva del resultado final de ese proceso. Las estrategias de enseñanza han sido definidas por Rodríguez Diéguez (1993, pág. 77) como «el proceso reflexivo, discursivo y meditado que tiende a la determinación de prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje». Lo que no significa que se ignorese tradicionalmente la importancia decisiva de las técnicas y otros recursos aportados por el alumno, pero no existía una formulación y conceptualización tan explícita y con términos específicos sobre esas tales operaciones cognitivas del que aprendía (Esteban, 2003). Por lo que, el concepto de estrategia aplicado al *e-learning* conecta adecuadamente con los principios de la psicología cognitiva y con la perspectiva constructivista del conocimiento y aprendizaje que resalta la importancia de los elementos procedimentales en el proceso de construcción de conocimientos.

Toda estrategia debe ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por lo tanto, de la aplicación de una técnica concreta, sino que se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas —que el alumno, en este

caso, debe poseer previamente— y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas que se deben desarrollar. Por lo que, desde el punto de vista del aprendizaje, lo más relevante viene representado, por un lado, por la tarea que va a desarrollar el alumno y las decisiones que va a tomar sobre las estrategias que debe aplicar y, por el otro lado, por los propios recursos con los que el alumno cuenta, es decir, tanto sus habilidades, capacidades, destrezas y recursos como capacidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes. En nuestra opinión, estas dos condiciones son necesarias para que pueda darse cualquier plan estratégico.

De modo que, en la planificación de las actividades, es necesario reflexionar sobre qué pretendemos conseguir y definir aquellas tareas más adecuadas. Es importante que exista una variedad metodológica, y existen diferentes puntos de vista a la hora de clasificar las estrategias metodológicas (Fandos y González, 2005). Atendiendo al criterio de Esteban (2003) clasificaremos las estrategias en: asociativas, de elaboración y de organización, aunque nosotros también incluiremos a esta clasificación las estrategias de apoyo definidas por Danserau (1985). Así:

- 1) Las estrategias asociativas implican operaciones básicas y elementales que no promueven en sí mismas relaciones entre conocimientos, pero que pueden ser la base para una posterior elaboración, ya que incrementan la probabilidad de recordar literalmente la información sin introducir cambios estructurales en ella.
- 2) Las estrategias de elaboración constituyen un paso intermedio entre las estrictamente asociativas, que no trabajan la información en sí misma, y las de organización, que promueven nuevas estructuras de conocimiento. En la elaboración se pueden producir operaciones más simples donde se establecen algunas relaciones, por lo general extrínsecas, entre elementos de la información que pueden servir de «andamiaje» al aprendizaje mediante la elaboración de significados y otras, más complejas, cuando se produce una elaboración basada en la significación de los elementos de la información.
- 3) Las estrategias de organización consisten en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y con los conocimientos previos que posea el sujeto. Éstos operan de una doble manera: primero porque depende de los que el aprendiz posea (cantidad y calidad) el que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y, en segundo lugar,

porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de esos conocimientos previos. Entre las estrategias consideradas de organización se suelen citar las clasificaciones, la construcción de redes de conocimientos (*networking*), estructuras de nivel superior (covariación, comparación, colección, descripción y respuesta) cada una de las cuales implica una técnica cognitiva específica, los mapas conceptuales o la V de Gowin.

- 4) Las estrategias de apoyo no contribuyen directamente al logro del fin propuesto pero lo posibilitan al crear las condiciones que hagan posible la puesta en marcha del plan previsto e incluso la misma posibilidad de establecer el plan. Según Danserau (1985), las estrategias de apoyo son aquellas que, en lugar de dirigirse directamente al aprendizaje de los materiales, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje y mejorar las condiciones en las que se produce. Entre ellas se suelen referir estrategias para incrementar la motivación, la atención, la concentración y en general el aprovechamiento de los propios recursos cognitivos. Así pues, vendrían a ser autoinstrucciones para mantener unas condiciones óptimas para la aplicación de las estrategias y, en el caso del aprendizaje escolar, pueden ir dirigidas a incrementar la motivación, la autoestima y la atención (Esteban, 2003).

Finalmente, cabe decir que, según ciertas hipótesis y teorías, el uso y la combinación reiterada de ciertas estrategias, la frecuentación de cierto tipo de tareas cognitivas (como solución de problemas, razonamiento lógico, análisis, clasificaciones o seriaciones) así como cierta disposición personal (orientación y estilo personal, estilos cognitivos, estilos perceptivos, entre otros) van conformando un perfil del alumno que tiene disposición y orientación a usar ciertas estrategias, a percibir y organizar la información de una determinada manera, lo que confiere un estilo de aprender (Esteban, 2003).

3.1. Selección de estrategias de aprendizaje

La selección de una estrategia de aprendizaje supone determinar previamente la actividad cognoscitiva que implica el aprendizaje o, lo que es lo mismo, el tipo de habilidades, destrezas y técnicas que se van a desarrollar. Esta selección dependerá de dos factores: la situación sobre la que se debe operar (el tipo de problemas que se van a resolver, los datos que se van a analizar, los conceptos que se van a relacio-

nar) (Fandos y González, 2005) y de los propios recursos cognitivos o *metacognición* (Esteban, 2003) de los alumnos (habilidades, capacidades y destrezas, entre otros).

El abanico de actividades que un profesor puede seleccionar es de gran amplitud y obliga a una exhaustiva reflexión sobre cuáles son las más apropiadas según el propósito planteado en la secuencia didáctica. No olvidemos que para la estrategia, más importante que la actividad en sí, lo es el objetivo que ésta pretende (Fandos y González, 2005). Así, según estos autores, podemos seleccionar entre distintos tipos de actividades: trabajo en grupo, trabajo cooperativo y trabajo autónomo.

- Trabajo en grupo: las técnicas grupales sugieren que el trabajo en grupo mejora el modo de percibir los obstáculos y determina el grupo como factor de ayuda y motivación para enfrentarse al aprendizaje. Se han desarrollado un número importante de técnicas para el desarrollo de la enseñanza grupal, como explicaciones en la red, diálogo o lección socrática, videoconferencia de expertos profesionales, argumento y refutación, crítica en grupo o debate activo, equipo de oyentes, discusión o debates en grupo.
- Trabajo cooperativo: el trabajo cooperativo promueve no sólo el conocimiento de tipo conceptual, sino también las habilidades de tipo social, afectivo y profesional. De su correcto uso, depende tanto el entrenamiento de los estudiantes como del profesor. Bajo este enfoque pueden desarrollarse y diseñarse las actividades como el intercambio grupo a grupo, la investigación guiada, el juego de rol, el juego didáctico, el rompecabezas, la simulación o el estudio de casos.
- Trabajo autónomo: distinguimos aquí dos tipos de actividades, las de autoevaluación (que permiten múltiples formatos) y las de seguimiento (por ejemplo, el estudio de casos, el análisis o indagación guiada o el rastreo de información)

4. El tutor en entornos de *e-learning*: el e-moderador

4.1. Aproximación a la figura del tutor

En la educación y formación tradicional el profesor ha dirigido la instrucción, ha formulado las preguntas y ha marcado el ritmo de la clase. Sin embargo, este nuevo modelo de aprendizaje, centrado en el alumno, requiere un papel diferente del profesor. Para este último «el én-

fasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración» (Harasim *et al.*, 2000, pág. 198). Por lo que, en estos nuevos escenarios formativos, aparecen nuevos papeles docentes que se deben asumir, tanto por parte del profesor como por parte del equipo docente que sean partícipes de un proceso formativo *on-line*, los cuales podrán considerarse variables determinantes que garanticen la calidad y la eficacia del proceso formativo que se lleve a cabo a través de la red (Llorente Cejudo, 2006). En relación con el papel del tutor, Paulsen (1992) afirma que el papel del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, que proporcione experiencias para el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento. Estas funciones se organizan en: relaciones entre tutor y alumno, relaciones intergrupales, preparación específica del tutor, control de la información y conocimientos, así como evaluación. Las dos más importantes serían las dos primeras, que se refieren a las relaciones entre el participante y el tutor y entre los propios participantes, que son las dos funciones que permiten mantener «viva» la comunicación, que es la base para la construcción de conocimiento (Silva Quiroz, 2004). Por lo tanto, uno de los cometidos más importantes del tutor será actuar de organizador y facilitador de la participación de los estudiantes.

En este sentido, podemos encontrarnos una primera clasificación de los cometidos esenciales del formador en la educación *on-line*. Existen tres papeles complementarios en su tarea como dinamizador (Mason, 1991):

- Papel organizativo: establece la agenda (objetivos, horarios, reglas de procedimiento, normas) y debe actuar como líder impulsor de la participación del grupo al pedir contribuciones regularmente, proponer actividades en las que se deba dar una respuesta, iniciar la interacción, variar el tipo de participación o no monopolizar la participación.
- Papel social: crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los alumnos y haciendo un seguimiento positivo de todas las actividades que realicen y pidiendo que expresen sus sentimientos y sensaciones cuando lo necesiten.
- Papel intelectual: como facilitador educativo debe centrar las discusiones en los puntos cruciales, plantear preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Por su parte, Berge (1995) realiza también una clasificación sobre las diferentes funciones que debe librar un tutor en un entorno virtual de formación, las cuales «no tienen por qué ser llevadas a cabo en su integridad por la misma persona, de hecho, es raro que esto suceda así». Estas funciones se pueden sintetizar en cuatro:

- Pedagógica: el tutor utiliza cuestiones e indaga en las respuestas del estudiante, guiando las discusiones sobre conceptos críticos, principios y habilidades.
- Social: creando un entorno amigable y social en el que el aprendizaje que se promueva resulte a su vez esencial para una tarea de tutorización exitosa.
- Gestión: esta función consiste en el establecimiento de unas directrices sobre los objetivos de la discusión, el itinerario o la toma de decisiones, entre otros.
- Técnica: el tutor debe conseguir que los participantes se encuentren con un sistema y un *software* comfortable. El objetivo principal del tutor consiste en hacer que la tecnología sea transparente.

De modo que, partiendo de esa primera clasificación y siguiendo a Ryan *et al.* (2000), varios autores acuerdan caracterizar los papeles y responsabilidades del moderador en la conferencia computacional en cuatro categorías: papel pedagógico, social, de dirección y técnico, tal y como aparece en la figura 2. De manera que, en lo pedagógico, el tutor es un facilitador que contribuye con conocimiento especializado, focaliza la discusión en los puntos críticos, plantea las preguntas y responde a las contribuciones de los participantes, mientras le da coherencia a la discusión y sintetiza los puntos destacando los temas emergentes. En segundo lugar, para desempeñar la función social, necesita habilidades para crear una atmósfera de colaboración que permita generar una comunidad de aprendizaje. Y por último, tanto en el aspecto técnico como de dirección debe establecer normas de funcionamiento y orientar sobre aspectos técnicos de los recursos disponibles, garantizando que los participantes se sientan cómodos con el *software* y si es necesario apoyarlos.

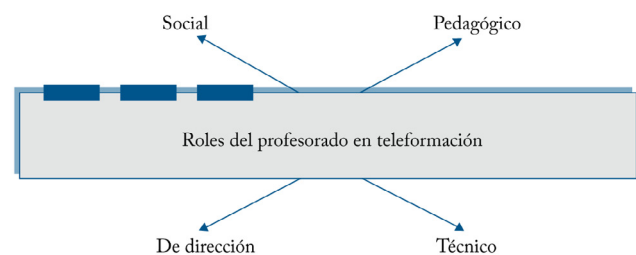


FIGURA 2. Papeles básicos del profesorado

Fuente: Ryan *et al.*, 2000, pág. 110

Por otra parte, desde una perspectiva más amplia, Gisbert (2002) realiza otra clasificación de los papeles, funciones y repercusiones, tanto en el ámbito individual como en el grupal, que deberán tener en cuenta los docentes de entornos virtuales. Éstas son:

- 1) Consultores de información: buscadores de materiales y recursos para la información que apoyarán a los alumnos para el acceso a la información y que serán utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
- 2) Colaboradores en grupo: favorecedores de planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales. Será necesario que los tutores asuman nuevas formas de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a una colaboración no presencial marcada por las distancias geográficas y por los espacios virtuales.
- 3) Trabajadores solitarios: la tecnología tiene más implicaciones individuales que grupales, ya que las posibilidades de trabajar desde el propio hogar (teletrabajar) o de formarse desde el propio puesto de trabajo (teleformación) pueden llevar asociados procesos de soledad y de aislamiento si no se es capaz de aprovechar los espacios virtuales de comunicación y las distintas herramientas de comunicación.
- 4) Facilitadores del aprendizaje, que se subdividen en:
 - Facilitadores del aprendizaje: las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos). Es decir, el tutor no es un mero transmisor de la información sino un facilitador, un proveedor de recursos y un buscador de información.
 - Facilitadores de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo. El tutor debe ayudar al alumno a decidir cuál es el mejor camino, el más indicado, para conseguir unos objetivos educativos.
- 5) Desarrolladores de cursos y materiales:
 - Poseedores de una visión constructivista del desarrollo curricular.

- Diseñadores y desarrolladores de materiales dentro del marco curricular pero en entornos tecnológicos.
 - Planificadores de actividades y entornos virtuales de formación.
 - Diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos de formación.
- 6) Favorecedores del cambio de los contenidos curriculares a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo.
 - 7) Supervisores académicos: los tutores deben diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. Además, tienen que ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales (cuando llegue el momento). En definitiva deben «dirigir» la vida académica de los alumnos, realizando un seguimiento y supervisión de los mismos y devolviéndoles los correspondientes *feedbacks* que les ayudarán a mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

En definitiva, podemos decir que es un proceso de orientación, ayuda o consejo que realizamos sobre el alumno para alcanzar diferentes objetivos como son: integrarlo en el entorno técnico-humano formativo, resolverle las dudas de comprensión de los contenidos que se le presenten, facilitarle la integración en la acción formativa o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo y que es motivo determinante del alto abandono de los estudiantes en estas acciones formativas (Llorente Cejudo, 2006). Sin embargo, aunque la mayoría de los autores abordados hasta el momento coinciden en muchos de los aspectos fundamentales sobre qué papeles deberá desempeñar el profesor en el *e-learning*, es necesario ir más allá y concretar qué tipo de funciones será necesario desempeñar a la hora de tutorizar un proceso formativo a través de la red en un área determinada.

De este modo, el tutor en Ciencias Jurídico-Sociales se convierte progresivamente en un agente técnico, facilitador de información, analista crítico de su propia área de conocimiento, guía de estudio, revisor y evaluador de la capacitación del alumno en un marco social no restringido y evidentemente sobredimensionado (López Andrés, 2006).

TABLA 1. Características y habilidades del e-moderador

Cualidades/ Características	Seguro	Constructivo	De desarrollo	Facilitador	Compartir conocimiento	Creativo
Comprensión de los procesos <i>on-line</i>	Seguro en proveer un enfoque para la conferencia, juzgar el interés de los participantes, experimentar con diferentes acercamientos y siendo un modelo del papel.	Capaz de construir confianza y propósito en línea para saber quién debe ser en línea y lo que ellos deben estar haciendo.	Habilidad para desarrollar y activar a otros, actuar como catalizador, sostener la discusión, resumir, reiterar el desafío, monitor en la comprensión y equivocación, dar <i>feedback</i> .	Saber cuándo controlar los grupos, cuándo permitirles ir, cómo llevarse con los no participantes, saber cómo marcha la discusión y usar el tiempo en línea.	Capacidad para explorar ideas, desarrollar argumentos, promover las líneas valiosas, cerrar las líneas improductivas, escoger cuándo archivar, construir una comunidad de aprendizaje.	Capacidad para usar una gama de CMC, desde actividades estructuradas hasta libres, generación de discusiones y evaluar y juzgar el éxito de la conferencia.
Habilidades técnicas	Comprender a nivel de usuario el uso del <i>software</i> , habilidades razonables en el uso de las TIC, buen acceso.	Capaz de apreciar las estructuras básicas de CMC e Internet y el potencial de la red para el aprendizaje.	Conocimiento del uso de las características especiales de <i>software</i> para e-moderador como el control o los archivos.	Capacidad para usar las características del <i>software</i> para explorar el uso de los aprendices, por ejemplo: historia de mensajes.	Capacidad para lazos entre CMC y otros elementos del programa de aprendizaje.	Capacidad para utilizar las facilidades del software para crear y manipular conferencias y para generar un ambiente de aprendizaje <i>on-line</i> .
Habilidades comunicativas <i>on-line</i>	Debe ser cortés, educado y respetuoso al escribir las comunicaciones <i>on line</i> .	Capaz de escribir mensajes <i>on-line</i> de forma concisa, enérgica y atractiva.	Capacidad para comprometerse en el trabajo <i>on-line</i> con la gente (no la máquina o el <i>software</i>).	Capacidad para interactuar a través del correo electrónico y la conferencia y lograr la interacción entre los demás.	Capacidad para la diversidad con sensibilidad cultural.	Capacidad para comunicarse agradablemente sin la señal visual.
Contenido experto	Seguridad de poseer conocimiento y experiencia para compartir y disposición y capacidad de agregar contribuciones propias.	Capaz de animar las legítimas contribuciones de otros.	Capacidad para activar debates proponiendo y cuestionando.	Tener autoridad para otorgar normas a los estudiantes para sus participaciones y contribuciones en CMC.	Conocer la disponibilidad de recursos (por ejemplo en Internet) y enviar a los participantes a ellos.	Capacidad para avivar conferencias a través del uso de recursos electrónicos y multimedia.
Características personales	Seguro de ser decidido y motivador como e-moderador.	Capaz de establecer una identidad <i>on-line</i> como e-moderador.	Capacidad para adaptarse a nuevos contextos de enseñanza, métodos, audiencias y papeles.	Mostrar sensibilidad para relacionarse y comunicarse <i>on-line</i> .	Mostrar una actitud positiva, compromiso y entusiasmo para el aprendizaje <i>on-line</i> .	Saber crear una comunidad de aprendizaje en línea útil y pertinente.

Fuente: Salmon (2001)

4.2. El e-moderador

Una de las principales funciones del tutor, como hemos visto en el apartado anterior, es la de moderador. El papel del tutor *on-line* o e-moderador es crucial en el éxito del *e-learning* (Ryan *et al.*, 2000; Salmon, 2000). En relación con la moderación, Salmon (2001) resume las características y habilidades del e-moderador en la tabla 1, que en definitiva muestra que, para ser un buen moderador, hay que dominar ciertas estrategias y habilidades pedagógicas y de comunicación, ya que la capacitación técnica no lo es todo.

La esencia de un buen moderador está en el entusiasmo, el compromiso y la dedicación intelectual que ponga en la dinámica, es decir, en su propia actitud ante el curso, más que en sus habilidades. De esta manera, sirve de modelo para la creación de ese clima de aprendizaje que se necesita para la participación activa del grupo. Cada formador puede tener un estilo pedagógico determinado (más centrado en el alumno o más centrado en sí mismo), por lo que cada uno debe identificar y definir su propio estilo pedagógico y así desarrollar su papel como formador, según el modelo educativo por el que se oriente (Paulsen, 1995).

Bibliografía

- ANECA (2005). *Libro blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación social* (borrador) [en línea].
<<http://www.aneca.es>>
- BERGE, Z. (1995). «Facilitating computer conferencing: recommendations from the field». *Educational Technology*. Vol. 35, n.º 1, pág. 22-30.
- CABERO, J. (2006). «Bases pedagógicas del e-learning» [en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 1. UOC.
<<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>>
- CABERO, J.; GISBERT, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales formativos*. Sevilla: MAD.
- ESTEBAN, M. (2003, febrero). «Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje» [en línea]. *Revista de Educación a Distancia*. N.º 7, pág. 1-4.
<<http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>>
- GARCÍA SANZ, M. P. (2006). *Elaboración de guías docentes e instrumentos para su evaluación*. ICE Universidad de Murcia. Documento inédito.
- GISBERT, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*. Vol. 11, n.º 1, pág. 48-59.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FANDOS GARRIDO, M.; GONZÁLEZ SOTO, A. P. (2005). *Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC* [en línea].
<<http://www.formatex.org/micte2005/227.pdf>>
- HARASIM, L.; HILTZ, S.; TUROFF, M.; TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa / Ediuoc. Versión en inglés: *Learning networks. A field guide to teaching and learning online*. Cambridge (MA): MIT Press, 1995.
- LLORENTE CEJUDO, M. J. (2006). «El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N.º 20.
- LÓPEZ ANDRÉS, J. M. (2006). «La tutoría virtual telemática en la formación de los profesores de ciencias sociales» [en línea].
<<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12937622008074859643624/art17.pdf>>
- M.E.C.D. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* [en línea].
<<http://www.um.es>>
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE / Horsori.
- MCISAAC, M. S.; GUNAWARDENA, C. N. (1996). «Distance education». En: D. H. JONASSEN (1996). *Handbook on research for educational communications and technology*. Nueva York: MacMillan. Pág. 403-437.
- PAGANI, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Edición electrónica: <http://www.um.es>
- PAULSEN, M. F. (1992). «The hexagon of cooperative freedom: a distance education theory attuned to computer conferencing». En: M. F. PAULSEN (ed.). *From bulletin boards to electronic universities: distance education, computer-mediated communication, and online education*. University Park (PA): The American Center for the Study of Distance Education.
- PAULSEN, M. F. (1995). «Moderating educational computer conferences». En: Z. L. BERGE; M. P. COLLINS (ed.). *Computer-mediated communication and the online classroom in Distance Education*. Cresskill (NJ): Hampton Press.
- Real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE de 18 de septiembre de 2003.
- Real decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE de 25 de enero de 2005.
- Real decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE de 25 de enero de 2005.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1993). «Estrategias de enseñanza y aprendizaje». En: M.L. SEVILLANO; F. MARTÍN-MOLERO (coord.). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- RYAN, S.; SCOTT, B.; FREEMAN, H.; PATEL, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.
- SALMON, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- SALMON, G. (2001). «E-moderating: turning the e-learning fantasy into reality». *Malaysian Journal of Educational Technology*. Vol. 1, n.º 1, pág. 19-27.
- SILVA QUIROZ, J. (2004). «El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por comp utador». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N.º 20.

Cita recomendada

BENITO, D. (2009). «Aprendizaje en el entorno del *e-learning*: estrategias y figura del e-moderador» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre la autora

Diana Benito Osorio

Profesora titular de Escuela Universitaria

Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Paseo de los Artilleros, s/n
28032 (Vicálvaro) Madrid, España
diana.benito@urjc.es

Profesora titular de escuela universitaria interina de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid en el Departamento de Economía de la Empresa (Administración, Dirección y Organización). Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por dicha universidad, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado de Dirección y Administración de Empresas. Sus líneas principales de trabajo e investigación versan sobre la estrategia corporativa, el estudio de la conciliación de la vida familiar y laboral y la innovación educativa. Es coautora y autora de diferentes comunicaciones y pósteres presentados en congresos y talleres de ámbito nacional e internacional, así como de diferentes publicaciones, como por ejemplo «The Benefits of Home-Based Working's Flexibility» para la *Encyclopedia of Human Resources Information Systems: Challenges in e-HR*, en el año 2008. Además, es miembro activo de diferentes proyectos de investigación. Se destaca el premio recibido en el ámbito del periodismo económico, el Premio Ebro Puleva, Periodismo Económico para Jóvenes del año 2007, y haber resultado finalista en los II y III Premios Universitarios Concilia al proyecto empresarial más conciliador, en 2006 y 2007.



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu