

REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA
Volumen 5. Número 2

Para citar este artículo:

Fueyo, A. y Rodríguez, C. (2006). Teleformación: Enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2),513-524. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]

Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado

Aquilina Fueyo Gutiérrez
Carlos Rodríguez Hoyos

Facultade de Ciencias de la Educación
Calle Aniceto Sela s/n
33005 – Oviedo – España

Email: queli2@telecable.es; carlosrh@princast.es

Resumen: Este artículo profundiza en la concepción de los procesos de teleformación desde la disciplina didáctica y cuestiona el actual e insuficiente enfoque psicologicista conferido a esta modalidad de formación en línea. La ausencia de un análisis didáctico sobre los componentes que intervienen en estos procesos contrasta con la fabricación de discursos encaminados a sobrevalorar la importancia de otros elementos que integran estas nuevas experiencias educativas (plataformas, estándares, etc.) y que no pueden garantizar el éxito de una acción formativa. Con la intención de entender qué factores intervienen en esta nueva modalidad de formación a distancia, realizamos un proyecto de investigación, empleando la metodología del estudio de caso, sobre un curso de teleformación. Así, recopilamos y analizamos aquellos datos que nos pudieran ofrecer información sobre el comportamiento de docentes y discentes durante ese proceso: correos, chats y foros. En base a los resultados obtenidos intentamos dirimir cuáles son las verdaderas innovaciones y ventajas que, hasta este momento, experimentan los actores y actrices de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las experiencias de teleformación. A la luz de las conclusiones extraídas realizamos algunas propuestas encaminadas a introducir mejoras en los cursos de formación en línea.

Palabras clave: Teleformación - Mitos – Ventajas- Didáctica – Ciberespacio.

Abstract: This article analyzes the conception of the e-learning processes from the point of view of didactic discipline and calls into question the present and insufficient psychologist approach to this training modality. The lack of a didactical analysis of the components that take part in these processes is in contrast with the exposition of speeches that overvalue the importance of other elements of these new educative experiences (platforms, standards, etc.) and that can not ensure the success of the training process. With the final aim to understand what are the critical factors that take part in this "new" modality of open learning, we developed an investigation project, leaned against on the case study methodology, in concrete, in an e-learning course. Thus, we collected and we analyzed those data that could offer information about the behaviour of teachers (etutors) and learners (etrainees) along the process: mails, chats and forums. On the basis of the collected results, we tried to deduce which are the actual innovations and advantages that, until this moment, experiment the process actors and actresses of the e-learning experience. These conclusions made us able to elaborate some proposals to introduce improvements in the e-learning courses.

Keywords: E-learning – Myths- Advantages- Didactics- Cyberspace

1. Introducción

Las NTIC¹ penetran todos los sectores de una sociedad globalizada promoviendo nuevos esquemas de comportamiento y trabajo desconocidos hasta este momento. Las ciencias de la educación no quedan al margen de todas estas transformaciones, mostrando su permeabilidad a las innovaciones que pueden transformar las modalidades de formación existentes. Sin lugar a dudas, una de las grandes novedades de esa intersección entre la formación y las TIC fue la aparición de una nueva forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje denominada teleformación.

Algunas personas han conceptualizado esta modalidad de formación a distancia tratando de destacar sus aportaciones al mundo educacional así como sus características más definitorias. Un análisis exhaustivo de esas nociones sobre la teleformación nos lleva a determinar que, hasta el momento actual, muchos/as autores/as han defendido una concepción excesivamente psicologicista del concepto. Esa percepción convierte al alumnado en una entidad pasiva, reproduciendo un modelo comunicativo que ofrece una "*apariencia de participación*" y basado en un concepto de educación que enfatiza los efectos (Kaplún, 1998). Del análisis del concepto de teleformación manejado por diferentes autoras/es (Marcelo, 2002; Rosenberg, 2001; Ruipérez, 2003; Fernández, 2003; Mir, Reparaz y Sobrino, 2003) podemos extraer las siguientes conclusiones:

¹ Las siglas NTIC hacen referencia a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. A lo largo del presente trabajo también aparecerán como TIC (tecnologías de la información y comunicación).

- Muchos autores/as que estudian esta modalidad formativa subrayan la importancia de los requerimientos informáticos o telemáticos que posibilitan el intercambio de información entre los actores y actrices de estos procesos para garantizar el éxito de los mismos.
- En las definiciones de este campo de la educación a distancia existe una acusada ausencia de reflexiones sobre aquellos aspectos pedagógicos implicados en el diseño y desarrollo de estas acciones formativas.
- El descuido de los componentes pedagógicos de la praxis de estos procesos de enseñanza aprendizaje da como resultado la aparición de profundas contradicciones didácticas. Para algunos/as la teleformación es una metodología que convierte al alumnado en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje mientras que advierten que su finalidad básica es la mera transmisión de información.

Por eso, abogamos por reconceptualizar este término señalando la importancia de la mediación de la figura docente en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje para lograr la adquisición de aprendizajes significativos. Así, teniendo en cuenta esas concepciones consideramos que la teleformación es una *modalidad de la educación a distancia que permite desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por la necesaria utilización de las TIC y las redes telemáticas y que necesariamente implica la selección y definición de un enfoque didáctico-curricular.*

2. Cuando las ventajas de la teleformación se convierten en mitos.

La sonora irrupción de la teleformación en el escenario de la educación a distancia ha venido fundamentada por las hipotéticas ventajas de esta modalidad para las instituciones que asumen este modelo formativo. En este sentido defendemos que muchas de esas promesas vienen a engrosar el conglomerado de mitos que acompañan la utilización de las TIC en los diferentes escenarios educativos (Aparici, 2003; Fueyo y Rodríguez, 2000; Accino, 1999):

- a) *Mito de la comunicación inmediata.* Los autores/as que describen las ventajas de la teleformación señalan que una de las principales es la posibilidad de establecer una comunicación más rápida entre el colectivo discente y docente. Frente a este mito advertimos que la inmediatez en la comunicación se fundamenta en la disminución de los tiempos de respuesta, no en las mejoras que puedan aportar *per se* las herramientas comunicacionales de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Es decir, si la persona que tutoriza una experiencia no responde diariamente a los mensajes enviados por el alumnado de nada servirá que los mensajes lleguen de forma inmediata a su buzón de entrada.
- b) *Mito del aprendizaje colaborativo en red.* Otra de las ventajas advertidas para señalar la pertinencia de esta modalidad formativa es que facilita el desarrollo de trabajos de grupo. Ante este mito, la realidad nos demuestra que, hasta el

momento, la mayor parte de las experiencias se fundamentan en prácticas individuales que apuestan por un estilo de aprendizaje autónomo que se aleja de las premisas marcadas por la teoría sociocultural del aprendizaje. El trabajo grupal depende del concepto de educación que sustenta un proceso formativo y no de las cualidades inherentes de esta modalidad de educación a distancia.

- c) *Mito de la actualización de la información.* Algunas personas señalan que una de las ventajas de la teleformación es la permanente actualización de los contenidos por parte de los/ las docentes. En primer lugar habría que señalar si la actualidad de la información es una característica que legitime *per se* la inclusión de la misma en un proceso formativo. En segundo lugar, defendemos que la continua actualización de los contenidos de un proceso de enseñanza-aprendizaje depende más del interés y reciclaje de la figura docente que de las herramientas de comunicación o digitalización que tenga a su disposición. Consideramos que la permanente actualización de los contenidos no garantiza la calidad de la formación impartida en un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) *Mito de la interactividad de los contenidos.* Con frecuencia se señala que una de las ventajas de la aplicación de las TIC a la enseñanza es la elaboración de contenidos interactivos. Si entendemos la interactividad como la capacidad de las máquinas de establecer con la persona usuaria un cierto tipo de relación comunicativa (Gutiérrez Martín, 1997) llegamos a la conclusión de que el concepto manejado por muchas entidades que comercializan o crean contenidos educativos reproducen un esquema comunicativo unidireccional y excesivamente reduccionista del mismo. Esta expresión mínima de interactividad se convierte así en una simple elección de rutas de navegación, a través de las que las personas discentes deben dirigir el ratón a una opción u otra ya preestablecidas por el equipo de diseño del mismo.
- e) *Mito de la facilidad de uso.* Otra de las ventajas-mito consiste en defender que el manejo de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y las TIC, en general, resulta sencillo. Esto choca frontalmente con la existencia de una brecha (o brechas, según se mire) digital que marca profundas diferencias entre las personas que habitan un contexto u otro o que, incluso habitando un mismo entorno, pertenecen a clases sociales o colectivos diferentes. Muchas personas han visto limitada su posibilidad de acceso a la sociedad de la información, habiendo sido excluidas del proceso de alfabetización digital, algo que se extiende a esta nueva modalidad de formación a distancia.
- f) *Mito de la pertinencia de los contenidos.* Para muchas personas Internet se ha convertido en el principal motor de búsqueda a la hora de localizar información sobre un tema determinado. La digitalización de los contenidos que integran las experiencias de teleformación no implica que éstos sean necesariamente rigurosos si no han sido convenientemente filtrados. En este sentido es imprescindible desarrollar estrategias encaminadas a comprobar la credibilidad (Burbules y Callister, 2001) de aquellos contenidos recogidos en la

Web. Al mismo tiempo la presencia de unos contenidos pertinentes no garantiza el éxito de una acción formativa.

Esta mitificación de las ventajas inherentes de la teleformación no implica que dejemos de reconocer que nos encontramos ante nuevos entornos virtuales con múltiples potencialidades pedagógicas. Pero eso no significa que debamos asumir que la *contextualización genético-constitutiva* (Romero Morante, 2001)² de los medios empleados en esta modalidad de formación a distancia determinen el éxito de los procesos de e-a desarrollados en estos entornos. Creemos necesario, por tanto reconceptualizar el universo de las ventajas de la teleformación incidiendo en el papel del colectivo docente a la hora de realizar la *contextualización práctica* (Romero Morante, 2001) de los recursos empleados en esta modalidad de formación a distancia. Para proceder a esa reconceptualización es necesario conocer qué tipo de dinámicas se desarrollan en algunas de estas experiencias para extraer los puntos fuertes y débiles de las mismas. Por eso vamos a describir algunas de las conclusiones extraídas de un estudio de casos realizado sobre uno de esos procesos de e-a virtuales.

3. Investigando sobre la teleformación

Con la intención de profundizar en las implicaciones didácticas de una acción formativa desarrollada a través de esta modalidad, realizamos un estudio de caso sobre una experiencia de capacitación para gestionar centros de acceso público a Internet. A continuación vamos a señalar algunos de los rasgos esenciales del proceso formativo objeto de estudio:

- Las personas destinatarias de la acción formativa fueron profesionales que realizaban la labor de gestionar puntos de acceso público a Internet así como aquellas que estuvieran interesadas en adquirir ese nuevo perfil profesional con un nivel alto de conocimientos informáticos.
- El curso se desarrolló durante tres meses en la modalidad de teleformación pura. Eso implicó que la labor de tutorización se ejerció a través de las herramientas de comunicación (síncronas y asíncronas) de la plataforma empleada.
- El curso estaba estructurado en unidades didácticas que se complementaron con documentación sobre cada una de ellas. El alumnado trabajaba de forma autónoma los contenidos y podía plantear sus dudas, problemas, sugerencias, etc. al equipo de tutorización y al resto de compañeros/ as a través de la mensajería, chat o foros.

² Este concepto señalado por Romero Morante (1997) alude a que la utilización de cualquier recurso didáctico exige la recolocación del mismo en un nuevo entorno en pos de la consecución de una serie de intencionalidades educativas. Cualquier medio didáctico, por el mero hecho de serlo, se encuentra impregnado de concepciones (implícitas o explícitas) acerca de lo que es o debería ser la enseñanza. Eso significa que la contextualización genético-constitutiva no es suficiente para determinar la utilización que el colectivo docente haga de un recurso didáctico.

- Para superar con éxito la acción formativa el alumnado se vio obligado a realizar una serie de tests así como varias prácticas que versaban sobre el contenido de las unidades didácticas.

El estudio comenzó con una revisión teórica de lo que, en la bibliografía sobre el tema, constituye el universo teórico de la teleformación: definiciones, ventajas, inconvenientes, entornos virtuales de aprendizaje, etc. Tomando como referencia ese análisis, adoptamos la decisión de acercarnos a la experiencia desde el enfoque cualitativo para escuchar las voces del alumnado y profesorado que formó parte del estudio de caso, profundizando así en las implicaciones didácticas del diseño y desarrollo de esta experiencia de formación en línea. Para proceder a la recogida de datos contamos con el apoyo del equipo de tutorización que nos permitió registrar todos los mensajes recibidos y enviados al alumnado, así como las opiniones y líneas de diálogo abiertas en los diferentes foros habilitados en el aula virtual de enseñanza-aprendizaje. Además, realizamos una entrevista a las personas que se encargaron de tutorizar y diseñar este proceso. Al mismo tiempo, desarrollamos tres grupos de discusión virtuales con el alumnado del curso en los que tratamos de profundizar en sus ideas y reacciones ante el proceso formativo en el que se encontraban inmersos y procedimos al análisis de contenido de los materiales que integraron esta acción formativa. A continuación detallamos las técnicas e instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos:

- Análisis del contenido de las interacciones entre el equipo de tutorización y el alumnado en los diferentes espacios comunicacionales: foros, chats y mensajería.
- Evaluación de los materiales curriculares que formaron parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Análisis de contenido de la información generada en grupos de discusión desarrollados durante el curso formados por aquellos/as discentes que, de forma voluntaria, expresaron su deseo de participar en los mismos.
- Análisis de contenido de entrevistas realizadas a las personas encargadas de diseñar y desarrollar esta acción formativa.

4. Perfilando un enfoque didáctico de la teleformación

Tal y como hemos defendido a lo largo del artículo consideramos que el mundo de la teleformación exige una revisión desde la disciplina didáctica para superar algunos de los problemas con los que se encuentra en la actualidad. En este apartado trataremos de exponer algunos de los hallazgos de nuestro estudio de casos para, a continuación, realizar propuestas de mejora de algunos de los aspectos clave de esta modalidad formativa. De nuestra revisión teórica sobre la formación en línea extraemos que, hasta este momento, muchos autores/as han concebido la teleformación desde una perspectiva excesivamente psicologista. Esta modalidad de formación a distancia se ha asentado en un concepto de

educación de producto (diseño instruccional), en el que los contenidos alojados en un entorno virtual u otro espacio web sustituyen la comunicación unidireccional de la figura docente.

Por eso consideramos que es necesario abandonar ese paradigma, recurriendo a las aportaciones de la teoría sociocultural que señala la importancia de la mediación docente para alcanzar unos determinados objetivos de aprendizaje. Eso exige investigar el papel de aquellas personas que ejercen las tareas de tutorización en estas experiencias con la intención de perfilar cómo mejorar la calidad de las interacciones, cómo motivar al alumnado en estos entornos, etc. evitando así la sensación de soledad que, aún siguen mostrando muchas de las personas que participan en estas experiencias. En nuestro estudio de casos constatamos que la naturaleza virtual del ciberespacio plantea interrogantes a la hora de establecer los procesos de evaluación, debido a la distancia que existe entre la persona que evalúa y la que realiza las pruebas destinadas al efecto. ¿Cómo se puede controlar que la persona que envía una práctica o realiza un test es realmente quien dice ser? ¿Cómo podemos saber si el alumnado realiza las autoevaluaciones ayudado por el contenido de una unidad didáctica o un tema sin haberse apropiado del mismo?

Las dificultades para controlar esas variables nos llevan a proponer que es necesario apostar por procesos de teleformación en los que las pruebas de evaluación se realicen de forma presencial, salvo en aquellos casos en los que existan herramientas que permitan controlar esos elementos exógenos al propio proceso evaluativo. Del análisis de los materiales curriculares, entrevistas, grupos de discusión e interacciones entre equipo de tutorización y alumnado podemos aseverar que existe un paradigma de teleformación de mercado. Este modelo se caracteriza por el diseño e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por entidades públicas o privadas en los que se prima la racionalidad económica, apoyados en una concepción técnica del curriculum y en un modelo de comunicación centrado en los efectos (Kaplún, 1998). A diferencia de las opiniones de algunos autores que teorizan sobre la teleformación, en nuestro estudio advertimos que en este paradigma el alumnado desempeña un papel secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no podemos verificar que, hasta este momento, este paradigma suponga una innovación pedagógica desde el punto de vista cualitativo (Romero Morante, 2001).

En el estudio de casos comprobamos que el comportamiento del colectivo discente no es uniforme en los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea. Así, podríamos establecer una triple diferenciación en función de su nivel de actividad a lo largo del proceso: activos/ as, pasivos/ as y "alumnos/ as tipo". El problema de esta modalidad de formación radica en que la ausencia el/ la docente no puede establecer un seguimiento fiable del alumnado que mantiene una actitud silenciosa a lo largo de todo el proceso. Por eso proponemos que es necesario establecer hitos fiables durante el proceso que permitan a las personas que desarrollan la labor de

tutorización conocer el progreso del colectivo discente. Con relación a los foros constatamos que se constituyeron como una buena herramienta para la resolución de dudas o el debate de temas de forma asíncrona. Pero vimos como a medida que avanzó el proceso, las personas redujeron bruscamente su nivel de participación en estos espacios, ya que los percibieron como una actividad secundaria del curso. De hecho, en este trabajo observamos que algunos de los espacios de comunicación quedaron desiertos después de tres meses de trabajo y que, incluso, algunas personas se mostraron durante la mayor parte del curso en una actitud de “*silencio virtual*” (Rodríguez Gonzalves, 2003). Para evitar estos espacios de comunicación fantasma consideramos necesario definir con claridad cada uno de ellos al inicio de la experiencia, señalando líneas de debate y estableciendo niveles mínimos de participación en los mismos. Además, consideramos que la poca participación en estos espacios se encuentra ligada, en muchos casos, a dos elementos esenciales. Por un lado, a la falta de familiarización con este tipo de herramientas y, por el otro, al concepto de formación que subyace a las propias experiencias.

En el estudio comprobamos que el desarrollo de charlas en línea en esos procesos puede verse dificultado por la falta de coordinación entre las personas que participan en una conversación. Para evitar el fracaso de estas experiencias, proponemos que es necesario citar a un número predeterminado de personas (no más de cinco) sobre una temática previamente conocida y trabajada por ellos/ as y con una dinámica de actuación claramente definida a la hora de interactuar en la charla. El papel del tutor/ a del curso es esencial en estas charlas ya que tendrá que actuar como moderador de las mismas, reconduciéndolas siempre que se deriven hacia aspectos inadecuados o alejados de los objetivos que motivan el desarrollo de las sesiones síncronas. Al mismo tiempo defendemos que, para lograr los objetivos perseguidos por la figura docente, es imprescindible que el alumnado prepare previamente la sesión de chat conociendo claramente las metas seguidas por el/ la docente, debido a:

- La falta de experiencias previas del alumnado en las charlas virtuales con una orientación educativa.
- El reducido número sesiones de chat que, habitualmente, se desarrollan en las experiencias.

De esa forma, el alumnado puede construir previamente su conocimiento a partir de actividades sobre el tema a desarrollar en las sesiones, enriqueciéndose de las aportaciones de aquellas personas que participen en las mismas. Además, en nuestro estudio comprobamos que es conveniente estructurar reuniones virtuales para tratar expresamente todos aquellos aspectos referidos a cuestiones puramente organizativas o administrativas del curso, ya que, de otra forma, estas temáticas suelen aparecer en chats no convocados para ello.

En este proyecto de investigación hemos podido comprobar que la teleformación no facilita *per se* el trabajo colaborativo en red. Es cierto que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje ofrecen una serie de potentes instrumentos que permiten el intercambio de información entre el alumnado y profesorado pero, tal y como hemos constatado, esa dotación no fue suficiente para que los grupos de trabajo en línea se organizaran adecuadamente y desarrollasen una práctica grupal. En el estudio de caso presentado la alternativa adoptada por los diferentes grupos fue dividir el ejercicio en bloques que, de forma inconexa, cada alumno/ a realizó aisladamente. Así, encontramos comentarios como el transcribimos a continuación, en el que una alumna señala las dificultades para “localizar” al resto de compañeros/ as a través del entorno virtual: “*Lo entiendo y eso mismo es lo que echo en falta. Me siento muy sola sin poder hablar de mi trabajo con ningún compañero que estea en la misma rama. Por lo tanto no se que hacer. ¿Que me aconsejas?*”³. A continuación realizamos algunas propuestas que, desde la perspectiva docente, pueden ayudar al alumnado a organizar el trabajo grupal:

- Definir una figura que coordine el trabajo grupal para intercambiar información sobre el proceso de desarrollo de las prácticas. Esta figura pueden determinarla las personas que constituyan cada uno de los grupos de trabajo.
- Determinar un calendario de entrega de borradores o aspectos clave de los ejercicios convirtiendo así el trabajo en algo circular, procesual.
- Desarrollar chats con cada uno de los colectivos para ofrecer indicaciones claras sobre el proceso de elaboración de los ejercicios.
- Habilitar espacios asíncronos (foros) específicos para que cada uno de los grupos pueda alojar mensajes destinados a sus compañeros/ as, facilitando así el intercambio de información.
- Ofrecer modelos ya resueltos de las prácticas para orientar a los grupos sobre los aspectos más relevantes de las mismas.
- Convocar sesiones síncronas de tutorización específicas para la resolución de dudas sobre el trabajo grupal así como para la definición de directrices para la organización del mismo.

Del análisis de los discursos que los diferentes actores y actrices del proceso mantuvieron sobre la teleformación en los grupos de discusión organizados pudimos observar cómo las razones que motivaron la elección de esta modalidad formativa estaban más cercanas a un ahorro personal que a la búsqueda de experiencias educativas innovadoras. Es decir, las personas que seleccionaron esta modalidad buscaron la obtención de una credencial de forma sencilla, rápida y sin realizar ningún tipo de desplazamiento. Reflejamos algunas de las opiniones vertidas por las personas que participaron en los grupos de discusión: “*positivos muchos, principalmente, ahorro de tiempo, dinero en transporte, la gente que vive en zonas*

³ Intervención recogida en el chat desarrollado el 15-12-2005

rurales mas alejadas elimina barreras, poder acceder al curso las 24 horas.” (GD1⁴). “De acuerdo de nuevo, hoy en día que todos tenemos un monton de obligaciones es difícil sacar tiempo para compaginar trabajo, familia, formación, ocio, [...] y la teleformación te permite eso exactamente quitando un poquito de aquí y otro de allá para poder hacerlo.”(GD2⁵).

Por su parte, de los discursos vertidos por el alumnado en los grupos de discusión extraemos que para ellos y ellas una de las grandes limitaciones o desventajas de esta modalidad formativa es su carácter impersonal. El colectivo discente manifestó claramente la importancia que conceden a las relaciones sociales constituidas en los entornos formativos. La soledad del teleformando/ a se convierte así en un verdadero reto a superar por parte de aquellas personas que diseñan y desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje en el ciberespacio. Al preguntar al alumnado que integró los grupos de discusión sobre las desventajas de esta modalidad señalaron lo siguiente: *“es por lo de impersonal por lo que creo que una tutoría o una charla en persona siempre es mejor, ayuda a conocer a las personas y no solo a conocer la información” (GD2). “...negativos el no poder ver a los compañeros, las relaciones personales” (GD1).*

Por otra parte hemos de señalar que, debido a la naturaleza virtual en la que se desenvuelven estos procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta especialmente relevante la importancia de la alfabetización digital (Gutiérrez Martín, 2003) para conseguir las metas de aprendizaje. En nuestra opinión, esa alfabetización va mucho más allá del mero manejo de herramientas ofimáticas para llegar a convertir a los/ as discentes en verdaderos/ as hiperlectores/ as (Burbulles y Callister, 2001), capaces de generar información veraz y fiable en la web. En este proyecto descubrimos que algunas de las personas tenían dificultades a la hora de interactuar con el resto de personas a través de las herramientas habituales de comunicación de los entornos virtuales de e-a. Así, no podemos desdeñar que la interacción entre los diferentes actores y actrices de esta modalidad se encuentra mediatizada por la expresión escrita, que puede dificultar la construcción de los aprendizajes por parte del alumnado: *“Aparte del tiempo y la constancia mi “problema” está en plantear mis dudas y problema a traves de la maquina, estoy acostumbrada al trato personal. No tengo soltura en los chats, me cuesta expresarme a traves de ellos.” (GD2)*

5. Consideraciones finales

La teleformación se constituye como una modalidad de formación a distancia especialmente atractiva para muchas personas debido a que supera el condicionante espacio-temporal que mediatiza la formación presencial. En nuestra opinión, el actual desarrollo de la formación en línea se encuentra profundamente ligado a su relación con el desarrollo de procesos de e-a en los departamentos de formación y desarrollo de muchas empresas. Eso ha provocado que muchas de

⁴ GD1: Intervención recogida en el grupo de discusión 1

⁵ GD2: Opinión recogida en el grupo de discusión 2

esas experiencias se basaran en las premisas marcadas por el diseño instruccional, manejando una concepción conductista del aprendizaje y convirtiendo al alumnado, de nuevo, en una entidad pasiva destinada a reproducir una información previamente seleccionada por personas expertas.

Si queremos superar los problemas surgidos en estas experiencias así como saltar las barreras impuestas por la naturaleza virtual de estas acciones formativas es imprescindible conocer esas prácticas y no demonizarlas, ya que pueden ofrecernos información relevante para impulsar la calidad del diseño y desarrollo de esos procesos. A través del estudio de esas experiencias debemos ahondar en aquellos enfoques curriculares que se ajusten mejor a las características del ciberespacio y definir dinámicas verdaderamente innovadoras desde el punto de vista cualitativo.

Aunque reconocemos la importancia de aquellos elementos que intervienen necesariamente en estos procesos (entornos virtuales de e-a, materiales, estándares, etc.) consideramos que son insuficientes para garantizar el éxito de los mismos. Es decir, este tipo de condicionantes exógenos a las decisiones didácticas pueden dilapidar una acción formativa pero no garantizan, *per se*, el éxito de la misma. Por eso, abogamos por la apertura de un nuevo paradigma de proceso para el estudio de estos cursos que nos lleve a comprender qué sucede durante el desarrollo de los mismos para evitar reproducir los mismos errores y entender las características propias de un nuevo espacio formativo: el ciberespacio.

6. Bibliografía

- Accino, J. A. (1999). *El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la comunicación*. <http://www.ati.es/novatica/1999/141/josacc141.html>
- Aparici, R (2003). *Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías*. <http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/mitos/nuevastecnos.htm>
- Burbules, N y Callister, T (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica. Barcelona.
- Fernández I., E (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Editorial RA-MA, Madrid.
- Fueyo, A y Rodríguez, C (2000). Progreso, libertad, igualdad y fraternidad: las Nuevas Tecnologías en el discurso publicitario. *Quaderns digitals* nº 24
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid, Gedisa
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Marcelo, C. et al. (2002). *E-learning-Teleformación*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000

- Mir, J. I., Reparaz, C. y Sobrino, A. (2003). *La formación en Internet*. Ariel educación, Madrid.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial*. Akal. Madrid.
- Rodrigues, M. I. (2003): *Educación en el ciberespacio*. Tesis doctoral. Madrid. UNED.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.
- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y eLearning*. Madrid, Fundación Auna.