

TELEFORMACIÓN: CONTRADICCIONES Y NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Este artículo analiza la necesidad de recurrir a las categorías habituales de la didáctica para analizar el diseño y desarrollo de los procesos de formación en línea y explicitar algunos de sus posibilidades y contradicciones. Con todo ello se pretende contribuir al debate general sobre la educación (o sobre tecnología y educación).

Palabras clave: Teleformación, didáctica, elearning, curriculum.

ELEARNING: CONTRADICTIONS AND NEW DIDACTICAL PERSPECTIVES

This article analyzes the necessity to resort to habitual didactic categories to analyze the design and development of the formation processes on line and to specify its possibilities and contradictions. It is tried yet to contribute to the general discussion about education (or about technology and education).

Keywords: Elearning, didactics, online training, curriculum.

ELEARNING: CONTRADICTIONS ET NOUVELLES PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Cet article souligne l'importance d'utiliser les catégories habituelles de la didactique pour analyser le design et le développement des processus de formation en ligne et pouvoir ainsi expliciter les possibilités et contradictions de ces processus. Avec tout ça on essaie de contribuer au débat général sur l'éducation (technologie et éducation).

Mots clefs: Elearning, didactique, processus de formation en ligne, curriculum.

TELEFORMACIÓN: CONTRADICCIONES Y NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS.

Carlos Rodríguez Hoyos

carlosrh@princast.es

Instituto Asturiano de Administración Pública “Adolfo Posada”

1. CONTRADICCIONES TEÓRICAS DE ALGUNOS CONCEPTOS DE TELEFORMACIÓN

El paradigma empleado de forma mayoritaria para el diseño y desarrollo de acciones de formación a distancia a través de internet ha sido el diseño instruccional, objeto de la psicología educativa (Gagné, 1985; Dick y Carey, 1996, etc.). A mi modo de ver este modelo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma rígida, como un mero entrenamiento destinado a la consecución de una serie de objetivos previamente diseñados y con una importante influencia de las tesis conductistas.

Hasta este momento se han hecho muy pocos acercamientos al mundo de la teleformación desde la disciplina didáctica (Marcelo y otros, 2002; Ardizzzone y Rivoltella, 2004; Fueyo y Lorenzo, 2006, etc.). A diferencia de Keegan (1996) considero que el análisis didáctico de los procesos de formación a distancia exige retomar aquellos conceptos acuñados en los enfoques curriculares tradicionales para, a partir de los mismos, diseñar y desarrollar experiencias adaptadas a las características propias de la virtualidad. La ausencia de una reflexión teórica fundamentada en esas categorías puede llevarnos a repetir una y otra vez los errores cometidos en los postulados de otras promesas tecnopedagógicas incumplidas (EAO, IEAO, etc.). En ese sentido considero que la aceptación acrítica del paradigma instruccional como único fundamento para el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia ha provocado una notable laxitud teórica en este campo (Evans y Nation 1999). Ese escaso desarrollo teórico se ve reflejado en un conjunto de contradicciones que, al abrigo de las categorías didácticas tradicionales, paso a detallar:

- Algunos autores (Rosenberg, 2001; Urdan y Weggen, 2000; Fernández, 2003) definen la teleformación como un sistema que permite transformar al alumnado en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Pero junto a la

declaración explícita de una intencionalidad educativa liberadora, advierten que la teleformación se encamina hacia la distribución y/ o transmisión de conocimientos.

Esa reproducción de los conocimientos resulta contradictoria con la idea de un alumnado activo ya que sólo desde una racionalidad práctica o sociocrítica (Pérez Gómez, 2005) se puede dirigir a este colectivo más allá de la mera selección de los lugares o tiempos de trabajo, orientando la práctica hacia la reconstrucción del conocimiento o la transformación de la sociedad¹.

▪ La naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje (a distancia o presenciales) exige la definición implícita o explícita de un modelo de persona y sociedad (Accino1994)². La utilización del paradigma instruccional para diseñar la formación a distancia limita su intencionalidad educativa a la verificación de de la reproducción de una serie de conocimientos seleccionados previamente (Fueyo y Lorenzo, 2006). La conformidad con ese modelo implica reconocer que, los procesos de formación virtuales, por el mero hecho de desarrollarse en el ciberespacio, se desenvuelven al margen del contexto sociopolítico en el que se insertan, limitando así las posibilidades emancipatorias para los sujetos que participan en ellos. Reducir el universo de las prácticas de esta modalidad a una tarea instructiva supone recortar las potencialidades de una modalidad de formación aún incipiente.

▪ Si analizamos bajo el prisma de la disciplina didáctica algunas de las prácticas recogidas en la bibliografía publicada sobre este tema (Pelegrín, 2003; Navarro, 2003), considero que no podemos concluir que éstas puedan calificarse como innovadoras³. Es cierto que algunos recursos (plataformas de teleformación, materiales multimedia, etc.) simplifican, en la mayor parte de los casos, la integración de las herramientas comunicacionales, materiales curriculares, etc. que median los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la red. En ese sentido suponen un salto incuestionable, aunque la mayor parte de esas herramientas (foros, chats, videoconferencias...) preexisten a la aparición de los procesos de teleformación y sus beneficios didácticos consisten, sobre todo, en la integración de las mismas en una única interfaz.

Pero si profundizamos en el concepto de educación subyacente a esas prácticas así como en los modelos que guían la interacción docente-discente descubriremos que se trata de procesos que enfatizan los efectos, siguiendo un esquema unidireccional de comunicación (Kaplún; 1998). Este paradigma⁴ ha tenido (y tiene) una presencia sustancial en muchas de las experiencias del ámbito de la tecnología educativa en las que, aquellos expertos que diseñan los contenidos, tratan de controlar todas las variables que influyen en el comportamiento de los/as discentes para que obtengan los “resultados deseados”.

Además, en el caso de la formación a distancia, ese paradigma se ha sustentando en la concepción de algunos teóricos de esta modalidad que han defendido una concepción de la educación a distancia imbuida por las tesis de la industrialización (Peters, 1983). De una forma u otra esta concepción pretende crear medios didácticos “a prueba de profesores” (que compilan y agotan todos los elementos curriculares) capaces de suplantarles, como garantía de éxito de su desarrollo (Fueyo y Rodríguez, 2006).

Considero que, si seguimos esas premisas, corremos el peligro de reproducir prácticas heredadas de la formación presencial de corte más tradicional y académica. Por contra, las características de la virtualidad (sobre todo aquellas que se encuentran relacionadas con su dimensión espacio-temporal) imponen una serie de barreras (o al menos interrogantes) a algunos de los elementos curriculares concebidos desde esa racionalidad (objetivos, contenidos, evaluación, etc.). Es decir, nos encontramos con la paradoja de idear procesos de enseñanza-aprendizaje en línea bajo un modelo que prima el control con medios incapaces de garantizarlo. Por ejemplo, ¿cómo vigilar que una persona que resuelve un test en línea no esté consultando paralelamente los contenidos sobre los que se pregunta?

- Si revisamos la bibliografía publicada sobre esta materia descubrimos que una parte importante de la misma se han dirigido a describir las características técnicas y/o informáticas necesarias para el desenvolvimiento de los procesos de formación a distancia (Ballesteros, 2002; Lucero y Acosta, 2006; Gil, 2001, etc.). Una experiencia de formación en línea puede fracasar por los problemas tecnológicos surgidos durante su desarrollo, pero esos requisitos no garantizan por sí solos el éxito de la misma.

El profuso desarrollo de los estándares de programación (AICC, SCORM) que garantizan la portabilidad y reusabilidad de los contenidos entre las diferentes plataformas de teleformación no ha ido acompañado de una paralela investigación de las categorías didácticas tradicionales aplicadas a los entornos virtuales.

Esa excesiva “tecnologización” del mundo de la formación en línea se debe a múltiples factores que, a mi modo de ver, orientan los discursos y prácticas de esa modalidad, emprendiendo una nueva y errática búsqueda de la “máquina de enseñar” (Gutiérrez, 1997):

1. El impulso ejercido por las empresas privadas del sector, orientadas hacia la producción de software que facilita la creación de contenidos multimedia y entornos capaces de “mimetizar” la formación presencial a través de la integración de múltiples herramientas comunicacionales.

2. La mutación de la información en una mercancía más del mercado globalizado (Castells, 1997; Ramonet, 1997, etc.) capaz de generar cuantiosos beneficios económicos.
3. La mercantilización generalizada del los ámbitos profesionales de la pedagogía que llega a penetrar los sistemas educativos públicos (Whitty, Power y Halpin, 1999)⁵.

Desde mi punto de vista, el análisis crítico de esta modalidad debe llevarnos a no reproducir errores pasados valorando que los medios didácticos siempre deben construirse pedagógicamente, yendo más allá de su naturaleza genético-constitutiva (Romero, 2001). Así pues, un material multimedia estará impregnado de las concepciones (implícitas o explícitas) que el autor, empresa, etc. manifiesta sobre su forma de entender la enseñanza. Pero eso no impide que la persona que lo emplee pueda y deba adoptar decisiones curriculares fundamentadas sobre las intencionalidades perseguidas al desenvolver un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia concreto.

- El acercamiento del mundo de las ciencias de la educación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación ha venido acompañado de discursos que han construido un imaginario de mitos (Accino, 1999; Fueyo y Rodríguez, 2000) aplicados, de forma más específica, al mundo de la formación a distancia (Aparici, 1999).

Ese universo mitológico viene a dificultar el desarrollo teórico-práctico de los diferentes ámbitos de estudio de la tecnología de la educación. Ésas imágenes se construyen a partir de la deificación de las ventajas inherentes a la aparición de una nueva tecnología aplicable a la esfera educativa. Y, en el caso de la teleformación, se ha producido ese efecto por el cual algunas de esas ventajas se sostienen más en la ficción y en la costumbre discursiva que en un análisis didáctico riguroso de las verdaderas potencialidades que, hasta este momento, ha apuntado esta modalidad de formación a distancia (Fueyo y Rodríguez, 2006).

2.- NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Para finalizar, considero que, después de apuntar algunas de las contradicciones y límites de la teleformación, es pertinente apuntar algunas de las perspectivas hacia las que, a mi modo de ver, urge dirigir esta modalidad de formación:

- El propio desarrollo histórico de la formación en línea se encuentra muy ligado al desenvolvimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje cercanos a la esfera de la formación continua u ocupacional (cursos de postgrado en universidades, másters, etc.). Incluso quedándonos en ese tamiz profesionalizante que

algunas personas atribuyen a la teleformación, hemos de tener en cuenta varias paradojas que, a mi modo de ver, ponen en entredicho algunos de los fundamentos del actual estado de la formación en línea:

1. La propia sociedad postmoderna en la que nos encontramos inmersos hace que nos veamos abocados a bailar permanentemente con la incertidumbre y la pérdida de referentes (Angulo, 2000). Y esa falta de superficies a las que asirse afecta también al ámbito laboral que, entre otras muchas inseguridades, se caracteriza por la mutabilidad de los conocimientos necesarios para el desempeño profesional.
2. Vivimos en una sociedad que genera una superabundancia de información que no somos capaces de digerir (Roszak, 1988). La imposibilidad de retener los ingentes volúmenes de datos generados nos obliga a concebir la formación profesional (y de cualquier tipo) desde perspectivas alejadas a una concepción bancaria de las misma (Freire, 1969).
3. Los nuevos modos de producción de corte toyotista de la cosmovisión neoliberal (caracterizados por la flexibilidad, el fomento del trabajo en equipo, rotación de puestos, etc.) demandan profesionales formados desde una perspectiva diferente a la rigidez que subyace al paradigma del diseño instruccional.

Algunas personas pueden criticar que el objeto de estudio tradicional de la didáctica ha sido el ámbito escolar. En ese sentido considero que es necesario rescatar esas referencias para, a partir de ellas, estudiar el papel las figuras formativas que intervienen en los procesos de teleformación, independientemente del ámbito en el que se desenvuelvan los hechos educativos (o formativos si queremos circunscribirlo al ámbito laboral). De esa forma, además de ampliar el universo de las intencionalidades de los procesos de formación a distancia estaremos ahondando en aquellos factores socioculturales, (insuficientemente valorados) que influyen en los modos de aprendizaje del alumnado de las experiencias de teleeducación.

- Uno de los temas “clásicos” de estudio de la teleformación es la interacción entre los diferentes actores y actrices que intervienen en estos escenarios (Marcelo y Perera, 2007; Duart, 2000, etc.). Considero que el nivel y tipos de interacciones no depende de las potencialidades inherentes, disposición... de las herramientas comunicacionales del aula virtual sino de la intencionalidad pedagógica (explícita o tácita) que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje desenvuelto.

Es decir, no podemos pretender que aquellos procesos concebidos desde el paradigma instruccional tengan un nivel alto de interacción docente-discente porque

sus prácticas, instrumentos de evaluación, etc. se dirigirán a la constatación de la reproducción de los contenidos seleccionados previamente. En ese sentido, un proceso será exitoso en la medida en que un gran número de discentes reproduzcan fielmente los saberes definidos en la fase de diseño, independientemente de sus niveles de participación en el mismo. Por ello, considero que debemos apostar por enfoques curriculares más críticos y dialógicos orientados hacia la reconstrucción y transformación de la sociedad.

3.- CONCLUSIONES

En ningún caso pretendo demonizar una modalidad de formación que se encuentra en pleno proceso de estudio y desarrollo. Pienso que todas aquellas prácticas desarrolladas hasta este momento deben servirnos para reflexionar y reconceptualizar aquellas categorías insuficientemente tratadas hasta este momento. Para ampliar el universo de las prácticas desarrolladas, no podemos obviar las referencias de los enfoques tradicionales de la disciplina didáctica, empleados en la modalidad de formación presencial. A partir de las mismas podremos establecer procesos de análisis críticos que orienten las líneas de investigación hacia diferentes recorridos:

- Definición un corpus de conocimiento que nos lleve a configurar prácticas adaptadas a características de la sociedad en la que nos encontramos inmersos.
- Reconceptualización de las contradicciones teóricas que, a la luz de la didáctica, se han mantenido hasta este momento en la bibliografía sobre la teleformación.
- Investigación del papel del personal docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la intencionalidad educativa perseguida. De esta forma se superaría uno de los sesgos fundamentales de la concepción teórica de la teleeducación que consiste en su enfoque desde la perspectiva del aprendizaje y muy pocas veces de la enseñanza.

En general, las propuestas de formación en línea no han tenido como referencia los enfoques críticos del curriculum dado que, en general, se han desarrollado en contextos y con intenciones alejadas de la transformación social y la emancipación de los discentes. En ese sentido creo que estas referencias deben ayudarnos a fundamentar nuevas prácticas y enfoques de investigación en torno a las nuevas tecnologías, en general, y a la teleformación, en particular.

4.- BIBLIOGRAFÍA

ARDIZZONE, PAOLO Y RIVOLTELLA, PIER CESARE (2004). *Didáctica para e-learning*. Málaga. Ediciones Aljibe.

ACCINO, J. A. (1999): *El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la comunicación*. HEURESIS Vol. 2, Nº 3.

ÁNGULO, F. (2000): *Reconsiderar el proyecto de la modernidad en educación*. Revista Kikirikí Nº 53.

APARICI, R. (1999): *Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías*. En Martín, E Y Ahijado, M. (Coord.) (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid. Ediciones de la Torre.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001): *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona. Granica.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Volumen I. Madrid. Alianza.

DICK, W. Y CAREY, L. (1996): *The systematic design of instruction*. New York. Harper Collins Publishers.

DUART, J. Y SANGRÁ, A. (Comp.) (2000): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.

EVANS Y NATION (1999). En Martín, E Y Ahijado, M. (Coord.) (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid. Ediciones de la Torre.

FERNÁNDEZ, E. (2003): *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid. Editorial RA-MA.

FUEYO, A. y RODRÍGUEZ, C. (2000): Progreso, libertad, igualdad y fraternidad: las Nuevas Tecnologías en el discurso publicitario. Quaderns digitals Nº 24

FUEYO, A. Y LORENZO, Y. (2006): Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning. En Santamaría, M. y otras (2006): *Principios teóricos y prácticos del e-learning*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FUEYO, A Y RODRÍGUEZ, C. (2006): *Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Volumen 5. Número 2.

http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

GAGNE, R. Y BRIGGS, L. (1985). *Principles of instructional design*. Journal of education for Library and Information Science, 25, 190-199.

GIL, P. (2001): *E-formación*. Bilbao. Ediciones Deusto.

GIMENO, J, Y PÉREZ, A. I. (2005): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid Ediciones Morata. Undécima edición.

GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid. Ediciones de la Torre.

KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

KEEGAN, D. (1996): *Foundations of distance education*. Londres. Roulledge.

MARCELO, C. ET AL. (2002): *E-learning-Teleformación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

MARCELO, C. (coord.) (2006): *Prácticas de elearning*. Barcelona. Octaedro.

MARCELO, C. Y PERERA, V. (2007) *Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje*. <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/La%20investigaci%F3n%20educativa%20en%20los%20nuevos%20ambientes2.pdf>. Consultado en abril de 2007

NAVARRO, F. ET AL (2003): *e-Learning: visión y tendencias*. Formateca. Génesis XXI. Albacete.

PELEGRÍN, C. (Coord.) (2003): *e-Learning: Las mejores prácticas en España*. Madrid. Pearson Educación.

PETERS, O. (1983): *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation*, en D. Stewart, D., Keegan, D. y Holrnberg, B. (1983): *Distance Education : international perspectives*. Croom Helm. Londres.

RAMONET, I. (1997): *¿Más información, más libertad?* Revista El Sur, Nº 5, Diciembre. Medicus Mundi. Navarra.

ROMERO, J. (2001): *La clase artificial*. Madrid. Akal.

ROSENBERG, M. (2001): *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá. McGraw-Hill Interamericana.

ROSZAK, T. (1988): *El culto a la información*. Barcelona. Crítica.

WHITTY, G. POWER, S. y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Morata. Madrid.

Notas:

¹ Estos enfoques enlazan con la figura del emerec (Cloutier, 1975) o del hiperlector crítico (Burbules y Callister, 2001).

² Accino señala que “si admitimos que toda actividad relacionada con la enseñanza supone la existencia, más allá de normativas académicas y legales, de un proyecto de persona y sociedad, explícito en algunos casos, tácito en la mayoría, pero siempre vinculado a las propias expectativas del docente, resulta sorprendente la ausencia casi total de reflexiones críticas sobre las consecuencias que para tales proyectos puede tener la sociedad de la información”.

³ Siguiendo a Romero (2001) considero que una innovación didáctica está relacionada indefectiblemente con la transformación cualitativa de las prácticas educativas.

⁴ De hecho el alumnado se encuentra ante prácticas con una “apariencia de participación” ya que los elementos decisivos de este enfoque (objetivos y contenidos) se encuentran programados y cerrados previamente. Los destinatarios/as se limitan a visualizarlos a través de la selección de, en el mejor de los casos, un camino de navegación.

⁵ En ese sentido considero que, lejos de establecer un discurso maniqueísta a hora de establecer una relación entre la racionalidad pedagógica y la de mercado, resulta imprescindible entender que, algunos de los discursos que justifican en carácter innovador de las TIC, se encuentran más cercanas a estrategias de marketing que a la renovación cualitativa de las prácticas educativas.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

RODRÍGUEZ HOYOS, Carlos (2007): Teleformación: contradicciones y nuevas perspectivas didácticas. GARCÍA CARRASCO, Joaquín & SEOANE PARDO, Antón M (Coord.) Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº 2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_rodriguez_hoyo.pdf>
>
ISSN 1138-9737