

Las posibilidades de la racionalidad sociocrítica en los procesos formativos de *blended learning*. Una investigación con estudio de caso a propósito de un curso sobre intervención educativa y bienestar social

CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS
ADELINA CALVO SALVADOR

Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España

1. Introducción. La educación virtual y su análisis didáctico

La educación virtual (ya sea en combinación con la presencial o de forma independiente) tiene, en la actualidad, una presencia importante en la formación inicial y permanente, tanto en el ámbito de la administración pública y la universidad, como en el de la empresa privada. En el año 2004, Santillanaformación publicó un informe sobre la demanda y expectativas del mercado de la formación en línea, en el que participaron grandes empresas e instituciones públicas y privadas españolas, que reflejaba que el 80% de las organizaciones estudiadas ya habían tenido alguna experiencia formativa a través de la *web*. Por su parte, en el ámbito universitario, el informe elaborado por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) en el año 2008, sobre la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema universitario español, revelaba que en torno al 96% de las instituciones ya tenían en marcha un plan de docencia virtual, y que el 98% de las mismas empleaban *Learning Management Systems* (sistemas de gestión de aprendizaje) para desarrollar esa tarea. Así pues, la importancia que está adquiriendo tanto el *e-learning* como la enseñanza mixta (*blended learning*), debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de considerar la educación virtual como un ámbito de estudio emergente en el terreno de la educación.

En el análisis realizado en un trabajo anterior (Rodríguez-Hoyos, 2009), pudimos identificar los presupuestos que subyacen a la definición y caracterización que gran parte de los autores especializados han realizado sobre el *e-learning* (entre ellos Fundesco 1998; Urdan y Weggen, 2000; Egaña, 2000; Gil, 2001; Rosenberg, 2001; Marcelo et al., 2002; Ruipérez, 2003; Fernández, 2003; Cabero, 2006; etc.). Este estudio nos llevó a determinar que el actual estado de la formación desarrollada a través de Internet se asienta en tres ideas básicas (implícitas o explícitas) sobre esta modalidad, que podríamos resumir así: la importancia que se da al aprendizaje en detrimento de la que se da a la enseñanza, el uso de la Psicología de la Instrucción como fuente hegemónica de inspiración desde la que diseñar o concebir la educación virtual y, finalmente, una visión básicamente tecnofílica sobre las herramientas informáticas empleadas para el desarrollo de la educación en línea.

La primera de estas ideas nos lleva a determinar que la visión mantenida por estos autores sobre la modalidad de teleformación supone una ruptura o, al menos, un desplazamiento sustancial de la tradicional

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/7 – 10/10/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



relación didáctica entre la enseñanza y el aprendizaje, de forma que el primero de los términos pierde peso en favor del segundo (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003). De esta forma, se entiende que en los procesos educativos lo verdaderamente importante es el papel activo del estudiante (aprendizaje), pasando a un segundo plano las actuaciones del profesorado (la enseñanza), dado que los medios técnicos facilitan el autoaprendizaje y la autorregulación del alumnado (siendo en buena medida prescindible la mediación del docente).

Frente a esta posición mayoritaria, entendemos que es necesario establecer una relación más equilibrada entre los dos componentes básicos de cualquier hecho educativo, como son la enseñanza y el aprendizaje (sin establecer una relación causa-efecto entre los mismos), dado que si bien el aprendizaje autónomo de los estudiantes es importante, le corresponde al profesor diseñar el proceso educativo y proponer un uso de las tecnologías que favorezca el papel del alumnado como productor de la cultura y la educación, y no sólo como "consumidor" de la misma. De esta forma, creemos que los medios tecnológicos no deben ni pueden suplantar la figura del docente y su actividad, la enseñanza, dado que estos medios siempre van a estar diseñados y seleccionados por alguien y con ello, al servicio de una determinada finalidad educativa. Así pues, el hecho de desposeer al docente de esa toma de decisiones puede suponer dos fenómenos, la desprofesionalización docente y el ocultamiento de los intereses y dinámicas de poder que se dan en el uso de las TIC.

La segunda de las ideas que pudimos analizar en la citada investigación es que esta forma de entender el *e-learning* se fundamenta en una visión psicologista del mismo, lo que sin duda se apoya en el excesivo peso dado al alumno (como un sujeto estándar) y a su proceso de aprendizaje, que habitualmente se concibe como algo homogéneo para todos los estudiantes. Esto supone que la Psicología de la Instrucción se erige como la única fuente de inspiración para estos procesos educativos, porque de esta forma no parece necesitarse un conocimiento de las variables que influyen en los mismos -dado que éstas no son tenidas en cuenta-, más allá de conocer las características de un alumno medio o alumno-a estándar, porque todos ellos aprenden igual. A su vez, todo ello contribuye a pensar que en un proceso de formación en línea pueden controlarse todas las variables que intervienen en él, dado que éstas han sido reducidas a las particularidades del alumnado. Desde este punto de vista, es a través de la elaboración de una serie de contenidos de calidad como se garantizaría el éxito de dichas acciones de formación (Salinas, 2007), pasando a un segundo plano el papel del docente en el proceso educativo, lo que en otros contextos se ha denominado la creación de "materiales a prueba de profesores" (Fueyo, 2004).

Entendemos que haber recurrido de forma casi exclusiva a la disciplina psicológica ha supuesto una limitación a la hora de entender cómo se desarrollan los aprendizajes en los entornos virtuales, por lo que se hace necesario establecer nuevos procesos de diálogo con otras disciplinas académicas que nos lleven a enfocar la teleformación, ante todo, como un proceso complejo donde se ponen en juego diferentes intereses, algunos de ellos contradictorios, lo que a su vez nos lleva a reconocer la existencia de diferentes visiones sobre los elementos curriculares y los agentes que intervienen.

Otra de las constantes que aparece en la revisión de los conceptos acuñados por diferentes autores para definir esta modalidad de formación, nos lleva a determinar que la visión que mantienen sobre la misma se encuentra profundamente condicionada por los requerimientos técnicos o informáticos que posibilitan el intercambio de datos entre los diferentes actores que participan en ese tipo de experiencias, convirtiéndose estos en uno de los requisitos que llegan a determinar la puesta en marcha de los procesos

de educación virtual. En ese sentido, parece que esta modalidad sigue la misma dinámica que el propio desarrollo histórico de la educación a distancia (Aparici, 1999; García Aretio, 2002), en el que son los desarrollos tecnológicos los que convulsionan los procesos de transformación de las prácticas pedagógicas desarrolladas a través de la *web*.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos necesario revisar la formación a través de Internet desde una perspectiva alejada de una visión "tecnofílica" (San Martín, 2004), que trate de debatir sobre las posibilidades, límites, ventajas y desventajas de la misma, manteniendo un punto de vista que tenga en cuenta todos los elementos que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo al sujeto que aprende -como tradicionalmente ha hecho la Psicología- o las hipotéticas ventajas que conlleva la utilización de los medios tecnológicos para el desarrollo de este tipo de experiencias. Así, consideramos necesario recurrir a la disciplina Didáctica, dado que nos proporciona una serie de categorías de análisis que permiten revisar los presupuestos sobre los que se ha asentado la teleformación. En todo caso, la utilización de esta disciplina para el estudio del *e-learning* es aun emergente, por lo que carece de una perspectiva propia, con un recorrido independiente al que ha seguido hasta el momento la investigación sobre la enseñanza presencial. Esto implica que, en ocasiones, resulte necesaria la revisión de algunas categorías de análisis ya trabajadas en la modalidad presencial para aprovechar ese desarrollo teórico, procediendo a su adaptación a los procesos de formación mixtos o virtuales.

Todas estas cuestiones han ido conformando nuestra perspectiva de investigación que ha sido aplicada al análisis de un caso de *blended learning*. Dado que se trata de un proceso de educación mixta, para su análisis nos hemos inspirado en las conclusiones de varias investigaciones que provienen, tanto del ámbito de la educación presencial, como del ámbito de la educación virtual.

1. Descripción del caso objeto de estudio

El caso analizado en esta investigación fue uno de los módulos de un curso de postgrado semipresencial de la Universidad de Oviedo (España), titulado "Los medios y las nuevas tecnologías como herramientas en el trabajo socioeducativo". Esta formación se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la citada Universidad, en el marco de un curso denominado "Especialista Universitario en Pedagogía Social: Intervención Educativa y Bienestar Social", durante el año académico 2007-2008, y estaba concebido como un proceso de formación continua en el ámbito laboral de la intervención socioeducativa en contextos formales y no formales. La metodología de trabajo estuvo compuesta por enseñanza virtual y presencial.

Por lo que respecta a su estructura, el módulo se dividió en dos unidades didácticas que estaban orientadas al estudio y la utilización de las nuevas tecnologías como herramientas para el trabajo socioeducativo. La primera se denominó "Currículum Paralelo y Alfabetización Audiovisual: nuevas y viejas pantallas" y perseguía la reflexión sobre los medios de comunicación como educadores sociales y la realización de una necesaria lectura de sus contenidos orientada por una alfabetización audiovisual crítica. Al mismo tiempo, la unidad ahondaba en la necesidad de desarrollar una alfabetización que fuera más allá de los medios y lenguajes clásicos empleados en la difusión cultural, trabajando aspectos relacionados con los nuevos lenguajes y medios tecnológicos desde una perspectiva crítica. Esto suponía reflexionar sobre las

representaciones audiovisuales, el componente ideológico de los contenidos, la perspectiva EMIREC (emisor-receptor) o los medios de consumo masivo como la publicidad y la televisión.

La segunda de las unidades didácticas que compusieron el caso se denominó, "Las nuevas tecnologías para la educación en un mundo globalizado" y en ella, conectando con los contenidos de la anterior, se profundizó en la necesidad de establecer una reflexión sobre el papel que, en el marco de una sociedad globalizada, están jugando las nuevas tecnologías y que generan nuevas formas de exclusión social. Desde esta perspectiva se analizaban las prácticas educativas desarrolladas con las nuevas tecnologías para determinar si, verdaderamente, están forjando prácticas novedosas o, simplemente, se emplean esos medios para el desarrollo de modelos pedagógicos continuistas o preexistentes. Junto a estos aspectos, en la unidad se cuestionó el papel del *software* privativo como un medio que puede provocar nuevas formas de exclusión sociodigital, al tiempo que se expusieron una serie de nociones básicas en torno a la filosofía y potencialidades del *software* libre como herramienta para el trabajo socioeducativo. Estos recursos se presentaron como una posibilidad para reducir la denominada "brecha digital" (Demunter, 2005; Light, 2001), en la medida en que evitan que los usuarios de las clases sociales más desfavorecidas se vean en la necesidad de adquirir las licencias del *software* privativo.

2. Metodología de investigación. Estudio de caso inspirado en la *netnografía*

Nuestro enfoque de investigación hunde sus raíces en el paradigma cualitativo, siguiendo con ello la línea de otros trabajos que ya han señalado sus potencialidades a la hora de estudiar los nuevos ámbitos de formación a través de Internet (Fandos, 2003; Puente, 2005; Ruiz, Anguita y Jorrín, 2006; Cebrian y Vaín, 2008) y que estuvieron dirigidos a comprender en profundidad la realidad estudiada y a elaborar propuestas de mejora.

El hecho de utilizar como metodología el estudio de caso nos llevó a contextualizar la investigación en el marco general de las organizaciones en las que se desarrolló: la universidad española en particular y de forma más general, la sociedad de comienzos del siglo XXI. Entre nuestros intereses se encontraba entender cómo interpretaban las personas que participaron en el diseño y desarrollo de la experiencia los significados generados en sus instituciones y cómo construían la visión que tienen sobre su propio ejercicio profesional. Entendemos así que la planificación y puesta en marcha de este tipo de acciones de formación no puede desligarse, en ningún caso, de los centros que las impulsan dado que, explícita o implícitamente, mantienen una posición propia y en parte original -en consonancia con la cultura de la organización- sobre la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de formación en línea. Esto supuso que, como investigadores, tuvimos que estar presentes en los "dos escenarios" que formaban parte del caso investigado (el virtual y el "real").

De manera más concreta, nuestra metodología de investigación puede definirse como un estudio de caso de corte etnográfico o *netnográfico*. La etnografía y su adaptación al entorno virtual, que recibe el nombre de etnografía virtual (Hine, 2002) o *netnografía* (Turpo, 2008), nos permitió realizar una descripción y posterior interpretación de cómo proceden los grupos y sujetos que participaron en el diseño y desarrollo de la experiencia de formación virtual que investigamos, lo que necesariamente nos lleva al análisis de sus valores, interpretaciones, expectativas, opiniones, etc. sobre la temática estudiada. De la misma manera, la

etnografía virtual nos ha permitido estudiar las interacciones generadas en la plataforma de teleformación entre los colectivos docente y discente.

Finalmente, cabe señalar que hemos empleado diferentes técnicas de "producción" de datos que, tradicionalmente, se han incluido en el paradigma cualitativo: observación participante, notas de campo, análisis de documentos institucionales, entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios. Hemos preferido utilizar la denominación "producción" de los datos en lugar del término "recogida", dado que entendemos que los datos no se encuentran dispersos en una realidad objetiva y externa al investigador, reconociendo con ello el papel interactivo entre el "objeto" y el "sujeto" de la investigación (Díaz de Rada, 2003).

3. Temática de estudio y categorías de investigación

El tema general de estudio de nuestra investigación fue el análisis de las fases de diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación en línea, teniendo en cuenta que estos pueden concebirse y desarrollarse desde diferentes racionalidades educativas¹ como son: la técnica, la práctica o la sociocrítica (Carr, 1996; Zabalza, 1997; Bolívar, 1999), aunque el análisis de la bibliografía generada hasta el momento nos llevaba a anticipar que una de ellas era la dominante, la técnica, lo que la hacía más visible en las investigaciones y experiencias desarrolladas hasta ese momento en España (algunos ejemplos se encuentran en los volúmenes coordinados por Landeta, 2003 y Pelegrín, 2007).

Particularmente, estábamos interesados en conocer el tipo de procesos formativos que se podrían generar desde las racionalidades que hasta el momento tienen menos visibilidad en la práctica y en la investigación educativa pero que, sin embargo, aportan elementos importantes para imaginar procesos formativos donde el uso de la tecnología no sea considerado como un fin en sí mismo. Por otro lado, nos parecía importante evidenciar que la perspectiva mayoritaria, la técnica, es sólo una de las posibles y que su existencia no debe impedir el desarrollo de procesos formativos concebidos desde otros enfoques.

El estudio de las diferentes racionalidades educativas, que estaban en la base del proceso de formación en línea investigado, fue posible a partir del análisis de los elementos curriculares que lo conformaron. De manera particular, procedimos a estudiar aquellos elementos curriculares más desarrollados en la bibliografía sobre la modalidad de educación virtual como son los contenidos, la evaluación, las actividades y la metodología, dejando al margen la revisión de los objetivos dado que, a pesar de que se trata de un elemento curricular estudiado tradicionalmente en la modalidad presencial, apenas ha sido desarrollado en la formación en línea (Rodríguez-Hoyos, 2009).

Al mismo tiempo, incluimos en nuestro marco de análisis el papel que jugaron, en el caso estudiado, los dos agentes tradicionales del currículo: el profesorado y el alumnado. Así, además de revisar el papel desempeñado por el colectivo discente o los conocimientos profesionales puestos en juego por los docentes, tratamos de inferir las concepciones subyacentes sobre estos agentes en la experiencia analizada.

¹ Por racionalidad educativa entendemos una concepción general de la enseñanza que orienta la visión sobre los diferentes elementos curriculares empleados en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, a su vez, responde a una determinada manera de entender al ser humano y a la sociedad.

Teniendo en cuenta los presupuestos señalados hasta el momento, presentamos a continuación las categorías de investigación que hemos utilizado y la interpretación que hicimos de las mismas. En el apartado titulado "Resultados de la investigación" tendremos oportunidad de analizar el caso a partir de estas categorías de análisis.

CUADRO 1.
Categorías de análisis empleadas en la investigación

| CATEGORÍAS | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| Planificación, diseño y desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones sobre el diseño y desarrollo de la experiencia. Relación entre estas fases. |
| Actividades y estrategias metodológicas | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de su concepción y desarrollo. |
| Contenidos y materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Selección y tipos de materiales empleados. |
| Procesos e instrumentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos evaluados e instrumentos empleados. • Concepción de la evaluación |
| Profesorado | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de la función docente y noción de profesional. |
| Alumnado | <ul style="list-style-type: none"> • Papel del alumnado y concepción sobre el discente. |

4. Resultados de la investigación

Como punto de partida hemos de destacar que, en el caso descrito, encontramos elementos de las diferentes racionalidades educativas, aunque tuvo una gran presencia la racionalidad sociocrítica, lo que revela las potencialidades de la misma para el desarrollo de procesos de formación en línea. A continuación, vamos a ir desgranando algunos de los rasgos de la racionalidad sociocrítica presentes en la experiencia, para lo que seguiremos la descripción y análisis de las categorías de investigación presentadas en el cuadro 1.

En primer lugar, las fases de diseño y desarrollo fueron llevadas a cabo por el profesorado del módulo y fueron concebidas como un solo proceso. De esta forma, el profesorado tuvo plena autonomía para adoptar decisiones sobre los diferentes elementos curriculares: contenidos, actividades, evaluación, etc., sin que existiera un agente externo encargado de diseñar el proceso educativo y un agente interno encargado de desarrollarla, o lo que es lo mismo, sin que la planificación y la acción fueran ejecutadas por personas diferentes). Esta concepción sobre el diseño y desarrollo curricular se enmarca en la línea del enfoque sociocrítico, el entender que son los docentes quienes están capacitados para tomar las decisiones educativas de diferente orden (Gurpegui, 2001), unas decisiones que, en este caso, tenían como objetivo general realizar un análisis crítico sobre el papel de las tecnologías en diferentes procesos sociales y con ello, llegar a imaginar otros usos de estas tecnologías en dinámicas que ayudaran a la inclusión sociodigital.

Las actividades y estrategias metodológicas fueron pensadas y diseñadas por parte del personal que desarrolló las labores docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ambas unidades didácticas se incluyeron estrategias metodológicas en las que se combinó el trabajo grupal con el individual. Las actividades empleadas se dirigían a promover una alfabetización digital crítico-reflexiva, en la línea de lo señalado en otras investigaciones y experiencias (Gutiérrez Martín, 2006; Susinos y García, 2006; Calvo y

Rojas, 2007). Esta forma de concebir las actividades se encuentra cercana a los presupuestos de la racionalidad sociocrítica, ya que la finalidad de las mismas no se dirigía a reproducir construcciones culturales cerradas (artículos, programas de televisión, anuncios publicitarios, etc.), sino a reflexionar en clave ideológica sobre las mismas, dado que el profesorado entendía que se trataba de definiciones preestablecidas y necesariamente interesadas de los grupos de poder, en este caso de las industrias culturales. Las actividades y estrategias trataron de poner los medios y las nuevas tecnologías en manos del alumnado para que éste analizara críticamente su realidad social y pudiera concebirla de otra manera, esto es, emprender el camino para su transformación a través de cuestiones como el estudio de programas de televisión, promoviendo el uso de herramientas de *software* libre, etc.).

En cuanto a los contenidos y materiales, si tenemos en cuenta las opiniones vertidas por el profesorado de esta experiencia en las diferentes entrevistas realizadas, y el análisis sobre la naturaleza de los contenidos y materiales, podemos concluir que los contenidos fueron seleccionados de la cultura (entendida en sentido amplio), y tanto éstos como las actividades fueron los elementos curriculares más relevantes. Esta forma de entender ambos elementos se sitúa en la línea de la racionalidad sociocrítica, desde la que se entiende que los elementos rectores del currículo son tanto las actividades, que en este caso promovieron un análisis crítico de los medios y de las nuevas tecnologías, como los contenidos educativos, extraídos del análisis sobre problemas sociales relevantes, en concreto: las desigualdades generadas por el acceso a los medios y nuevas tecnologías o la búsqueda de alternativas al *software* propietario. El eje estructural del currículo no fue un cuerpo de conocimientos tecnológicos, sino que el profesorado abogó por trabajar contenidos organizados de forma interdisciplinar, que provenían de ámbitos culturales diversos (Pérez Gómez, 1994).

Por lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, las actividades individuales y grupales fueron los instrumentos que se emplearon para valorar en qué medida este colectivo era capaz de reflexionar críticamente sobre la utilización de las nuevas tecnologías en el trabajo socioeducativo. El hecho de que los docentes de la experiencia diseñaran actividades de grupo estuvo directamente relacionado con su concepción del aprendizaje, que podríamos enmarcar en la corriente sociocultural, en la medida en que consideraron que éste se construye a través de la relación con los demás.

Por otro lado, la evaluación no se centró exclusivamente en el rendimiento del alumnado, sino que también fueron objeto de valoración otros elementos del proceso formativo: contenidos, desarrollo de la tarea docente, metodología, etc.

A su vez, la práctica de la evaluación presentó una orientación con rasgos democráticos (Simons, 1999), ya que se solicitaba al colectivo discente que reflexionara críticamente sobre las prácticas realizadas por el resto de participantes (co-evaluación y autoevaluación) y se negociaron con ellos los criterios de evaluación para hacerlos públicos, algo que se viene considerando propio de la teoría crítica de la enseñanza (Gimeno Lorente, 2001).

Por lo que respecta a la concepción de la figura docente proyectada en la experiencia, conviene destacar, como ya hemos señalado, que los profesionales que participaron tuvieron plena autonomía para realizar, tanto la selección de los contenidos, como la definición de las actividades o estrategias metodológicas. Esta imagen del docente nos remite a la tradición crítica desde la que se concibe al enseñante como un intelectual comprometido (Giroux, 1990), no sólo con la transformación de la práctica

educativa, sino también de la propia realidad social en la que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso estudiado, esta búsqueda de la transformación social se vio reflejada, entre otras cuestiones, en la promoción y utilización de herramientas de *software* libre como estrategia para luchar contra las desigualdades de acceso y uso de las herramientas informáticas.

Al mismo tiempo, en las entrevistas realizadas, el profesorado participante se mostró crítico ante las facilidades que las TIC debían aportarles en el proceso de organización de su trabajo como docentes -dado que los mismos trabajaban en el ámbito de la enseñanza presencial y virtual, es decir, tenían otras tareas además de las derivadas del caso estudiado-. Esas dificultades nos llevan a revisar críticamente los argumentos de aquellos autores que apuntan que una de las grandes ventajas de la modalidad de la teleformación es siempre su flexibilidad, entendida como la posibilidad de desarrollar la práctica docente en cualquier momento y lugar, siempre que se disponga de una conexión a Internet (Rosenberg, 2001; Gil, 2001; López Meneses, 2008). Por el contrario, parece más bien que esta supuesta flexibilización puede suponer una intensificación de la carga de trabajo y un empeoramiento de las condiciones laborales de los docentes virtuales al difuminarse las fronteras entre el tiempo de ocio y el de trabajo.

Por lo que respecta al alumnado, conviene apuntar que la imagen que se proyectó sobre este colectivo, al analizar los diferentes elementos curriculares presentes en la experiencia y las entrevistas realizadas al equipo docente, nos ofrece una visión sobre los futuros profesionales del ámbito socioeducativo (estudiantes en el caso analizado) asentada en el dominio de una serie de conocimientos amplios y útiles sobre las múltiples aristas que presenta la utilización de las tecnologías en los ámbitos educativos formales y no formales. Para ello, el profesorado del módulo propuso algunas prácticas discursivas propias de la racionalidad sociocrítica, como la reflexión en torno a las nuevas formas de "apartamiento" que traen aparejadas las nuevas tecnologías para algunos colectivos en riesgo de exclusión. De hecho, esta visión sobre el colectivo discente proyecta una concepción de la formación continua que podríamos calificar como general y pedagógica (Zabalza, 2000), algo que enmarcaría esta experiencia en una visión sobre la educación permanente global y abierta a múltiples dimensiones (Fernández, 2000; Martí, 2007) y que va más allá de la mera preparación para el desempeño profesional -entendido en un sentido restringido- en el ámbito socioeducativo. Esta forma de ver al alumnado de los procesos de formación continua resulta especialmente interesante en un momento histórico que se caracteriza por la rápida obsolescencia de los conocimientos puestos en juego en el mercado laboral. De ese modo, además de ofrecer una formación crítica e integral a las personas, se las estaría dotando de una serie de estrategias que les permitiría adaptarse con facilidad a los cambios de una realidad en permanente proceso de transformación.

5. Conclusiones

Si bien tal y como se deriva del análisis realizado sobre las investigaciones y experiencias de la formación virtual en España, la racionalidad dominante hasta el momento parece ser la tecnológica (Rodríguez-Hoyos, 2009), este trabajo ha tratado de demostrar que se están desarrollando otras experiencias que manifiestan que es posible inspirarse en los enfoques curriculares prácticos y sociocríticos para diseñar procesos de formación en el marco de la modalidad de teleformación (Fueyo y Lorenzo, 2006; Fueyo y Rodríguez-Hoyos, 2008). De hecho, los resultados del estudio reflejan que es necesario huir de la rigidez que impone la racionalidad técnica dado que, como pudimos constatar, en realidad no existe una

relación lineal entre la enseñanza y el aprendizaje y no se pueden prever con exactitud los resultados de los procesos de formación en línea planificados. Ante esta visión sobre la formación virtual, el enfoque sociocrítico parece ofrecer una mayor flexibilidad didáctica, entendida como la posibilidad de readaptar la práctica pedagógica a las circunstancias siempre cambiantes de los procesos educativos virtuales, posibilitando que el profesorado pueda reflexionar e investigar sobre su propio trabajo, abriendo caminos para el cambio educativo y con ello, para el cambio social. Conviene matizar que la racionalidad sociocrítica cuenta con una menor tradición en la formación presencial y a distancia, por lo que sus formas de entender la educación virtual son todavía emergentes, mucho más difusas y con mayores dificultades para su puesta en marcha.

En segundo lugar, los resultados obtenidos nos llevan a señalar que la formación virtual es una modalidad adecuada para proponer actividades y estrategias metodológicas que establezcan y promuevan un uso práctico o crítico-transformador de los medios (Bautista, 1994). Esta visión sobre los mismos se asienta en una concepción crítica de la alfabetización digital que se orienta a analizar los contenidos generados por las industrias culturales, revisar en clave ideológica la imagen de neutralidad que acompaña a las nuevas tecnología y capacitar para su utilización en una permanente lucha por la igualdad y la inclusión sociodigital.

Bibliografía y otras fuentes

- APARICI, R. (1999): *Teorías del aprendizaje para el diseño de material pedagógico*. Madrid, UNED (CD-ROM).
- BAUTISTA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.
- BOLÍVAR, A. (1999): "El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno". *Revista Enfoques Educativos*, n. 3
<<http://www.bibliotecas.uchile.cl/docushare/dsgi/ds.py/GetRepr/file.1176/html>>
[Consulta: abril 2008].
- CALVO, A. y ROJAS, S. (2007): "Exclusión social y tecnología." *Comunicar*, n. 29. Vol. XV, pp. 143-148.
- CABERO, J. (2006): "Bases pedagógicas del e-learning". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 3, n.º 1 <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> [Consulta: octubre 2008].
- CRUE (2008): "Las TIC en el sistema universitario español (2008). UNIVERSITIC. Evolución". <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/informe_universitic_2008.pdf> [Consulta: mayo 2009].
- DIAZ DE RADA, A. (2003): *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid, UNED.
- DEMUNTER, C. (2005). *The digital divide in Europe*. European Communities, Eurostat. [http://www.idt.unisg.ch/org/idt/ceegov.nsf/0/98a29dbfaaa77a4bc12570b60029f307/\\$FILE/KS-NP-05-038-EN.pdf](http://www.idt.unisg.ch/org/idt/ceegov.nsf/0/98a29dbfaaa77a4bc12570b60029f307/$FILE/KS-NP-05-038-EN.pdf) [consulta: febrero 2008]
- FANDOS, M. (2003): *Formación basada en las Tecnologías de la información y Comunicación: análisis didáctico el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgill <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0318105-122643/>> [Consulta: marzo 2009]
- FERNÁNDEZ, E. (2003): *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid, RA-MA.
- FUEYO, A. (2004): "¿Nuevas formas de entender cómo se enseña y cómo se aprende? Las nuevas tecnologías en la práctica educativa" <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/segundo/modulos/proyecto-fin-master/Nuevas_formas.pdf> [Consulta: mayo 2005]
- FUEYO, A. y LORENZO, Y. (2006): "Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning". APARICI, R. (coord.): *Principios teóricos y prácticos del e-learning*. Madrid, UNED, pp. 31-71.

- FUEYO, A. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2008): "A la búsqueda de enfoques pedagógicos críticos en las experiencias de teleformación". XVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Madrid, Julio.
- FUNDESCO (1998): Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua. Madrid, Fundesco.
- GARCÍA ARETIO, L. (2002): La educación a distancia. Barcelona, Ariel.
- GIL, P. (2001): E-Formación. Bilbao, Ediciones Deusto.
- GIMENO LORENTE, P. (2001): "Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica". MAINER, J. (coord.): Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Sevilla, Díada, pp. 161-176.
- GIROUX, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales: hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2006): "La alfabetización múltiple en la Sociedad de la información". CASADO, R. (Coord.): Claves de la alfabetización digital. Barcelona, Ariel, pp. 57-65.
- GURPEGUI, J. (2001): "El profesorado como sujeto social y discursivo". MAINER, J. (coord.): Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Sevilla, Díada, pp. 25-40.
- HINE, C. (2002): Etnografía virtual. Barcelona, UOC.
- LANDETA, A. (coord.): Buenas prácticas de elearning. San Sebastián, @nced.
- LIGHT, J.S. (2001): "Rethinking the Digital Divide". Harvard Educational Review, 71, (4), 709-733.
- LÓPEZ MENESES, E. (2008): Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Tesis doctoral <http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=950> [Consulta: febrero 2009].
- MARCELO, C. et al (2002): E-learning-Teleformación. Barcelona, Gestión 2000.
- MARTÍ, M. M. (2007): *La educación de adultos en Europa*. Tesis doctoral. <http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0301107-12833//marti.pdf> [Consulta: abril 2008].
- MIR, J.I., REPARAZ, CH. y SOBRINO, A. (2003): La formación en Internet. Madrid, Ariel.
- PELEGRÍN, C. (coord.): e-Learning. Las mejores prácticas en España. Madrid, Pearson.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, pp. 398-429.
- PUENTE, D. (2005): "La Universidad Pablo de Olavide y Sadiel: plan de formación del profesorado en el desarrollo de contenidos en e-learning. Estudio de caso". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2, n. 2 <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/puente.pdf>> [Consulta: enero 2009].
- RODRIGUEZ-HOYOS, C. (2009): La teleformación en el ámbito de la formación continua: una investigación con estudio de casos. Universidad de Oviedo, Tesis doctoral inédita.
- ROSENBERG, M. (2001): E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.
- RUIZ, I., ANGUITA, R. y JORRÍN, I. (2006): "Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación". RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2) <http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm> [Consulta enero 2009].
- SALINAS, J. (2007): "Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: perfiles metodológicos de los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales" <www.virtualeduca.info/ponencias/252/virtual_salinas.doc> [Consulta: marzo 2009].
- SAN MARTÍN, A. (2004): "La competencia desleal del elearning con los sistemas escolares nacionales. Pedagogías high tech." Revista Iberoamericana de Educación, n. 36, septiembre-diciembre <<http://www.rieoei.org/rie36a01.htm>> [Consulta: mayo 2009].
- SANTILLANA FORMACIÓN (2004): Estudio de demanda y expectativas del mercado de eLearning en España 2004 <http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/paises/europa/espana/santillana/2004/Santillana_studio_elearning_2004.pdf> [Consulta: mayo 2009].

- SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares: la política y el proceso de evaluación*. Madrid, Morata.
- SUSINOS, T. y GARCÍA, M. (2006): No te pierdas (en) la sociedad de la información. Santander, EMCANTA, UC.
- TURPO, O. W. (2008): "La netnografía: un método de investigación en Internet". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 47, n. 2, pp.1-10.
- URDAN, T. y WEGGEN, C. (2000): Corporate learning: Exploring a New Frontier. WR. Hammerrect+Co <<http://www.wrhambrrec>> [Consulta febrero 2006].
- ZABALZA, M. A. (1997): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- (2000): "Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje". MONCLÚS, A. (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares, pp. 165-198.