

UN MIRADA DIDÁCTICA A LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN DE LAS PLATAFORMAS DE EDUCACIÓN VIRTUAL

Carlos Rodríguez-Hoyos

Universidad de Cantabria

rodriguezhc@unican.es

AUTOR: Doctor en pedagogía por la Universidad de Oviedo. En estos momentos trabaja como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Sus actuales líneas de investigación están relacionadas con la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos educativos presenciales y a distancia.

Resumen

En esta comunicación presentamos un análisis sobre la utilización de las diferentes herramientas de comunicación de las plataformas por parte de los diferentes actores participantes en dos experiencias de formación desarrolladas a través de Internet. Los resultados indican que algunas de las ventajas didácticas que se presuponen a dichas herramientas de comunicación vendrían a perpetuar el universo mitológico creado alrededor de la utilización de las tecnologías en la educación. Esta investigación se ha inspirado en el paradigma cualitativo de investigación, usando la metodología del estudio de casos, y trata de hacer una revisión desde la disciplina Didáctica de la formación virtual.

Palabras clave: elearning, Tecnologías de la Información y Comunicación, herramientas de comunicación, plataformas virtuales.

Abstract

In this paper we present an analysis of the use of different digital communication tools as used by participants in two training programmes run on Internet. The results show that some of the previously imagined didactic advantages of the said communication tools will serve to perpetuate the universal myths created around the use of technology in education. This research has been inspired by the paradigm of qualitative research, using the methodology of studying cases, and attempts to cast a look back from the perspective of Didactics of on-line training.

Keywords: elearning, ICT, communication tools, Learning Management Systems.

1. INTRODUCCIÓN

La modalidad de formación virtual ha adquirido en los últimos años 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. El crecimiento de esta forma de desenvolver los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha asentado en el desarrollo de abundante bibliografía especializada que se orientada a explicitar las ventajas que esta modalidad de formación presenta para las personas o entidades que participan u organizan procesos de esta naturaleza (Rosenberg, 2001; Pallof y Pratt, 2001; Fernández, 2003; Ruipérez, 2003; etc.). Algunas de esas ventajas están relacionadas con hipotéticas potencialidades didácticas que presentan las herramientas de comunicación de las plataformas de formación en línea. Como reflexión previa, queremos determinar que muchos de los discursos que arguyen las ventajas de la formación a través de Internet no se fundamentan en un análisis comparativo de esta modalidad con respecto a otros sistemas de formación. Así, parece sensato pensar que una situación resulta ventajosa en la medida en que supone una mejora con relación a un estado precedente, por lo que sería necesario realizar una definición previa de aquello que se considera como punto de partida. De hecho conviene matizar que algunos autores como Cabero y Castaño (2007) ya han explicitado que esas ventajas se sitúan más en el plano teórico que en la propia práctica y, a nuestro modo de ver, vendrían a engrosar el conglomerado de mitos que acompañan a la educación a distancia, en particular, y a las nuevas tecnologías en general (Accino, 1999; Aparici 2003).

En esta comunicación presentamos los resultados de un trabajo de investigación en el que hemos realizado un análisis didáctico de dos procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados mediante esta modalidad (Rodríguez-Hoyos, 2009). Para ello diseñamos una investigación destinada a revisar la formación a través de Internet desde una perspectiva alejada de una visión “tecnofílica” sobre la misma (San Martín, 2004) que tratara de reflexionar sobre sus posibilidades, límites, ventajas y desventajas, manteniendo un punto de vista que tenga en cuenta todos los elementos que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo las hipotéticas ventajas que conlleva la utilización de los medios tecnológicos, como las herramientas de comunicación, para el desarrollo de este tipo de experiencias.

Consideramos que este acercamiento nos permitiría (junto con los resultados de otras investigaciones) comprender en profundidad cómo se están diseñando y desarrollando en la actualidad este tipo de experiencias y entender, entre otras cuestiones, cuáles son las posibilidades didácticas que presentan las herramientas de comunicación de las plataformas virtuales. El estudio de las potencialidades didácticas que están en la base de estos procesos de formación en línea fue posible a partir del análisis de los diferentes elementos curriculares que los conformaron. En definitiva, frente a aquellas propuestas de estudio sobre la modalidad que, de forma más o menos

velada, entienden el uso de la tecnología como un fin en sí mismo, hemos defendido en esta investigación la necesidad de concebir los medios tecnológicos como un elemento más de los procesos de formación y, por tanto, al “servicio” de una finalidad educativa más general que desborde el mero uso de las tecnologías.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

2.1 CASO A. CURSO “EL LENGUAJE AUDIOVISUAL: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN”

El primero de los casos objeto de estudio (caso A) fue el curso denominado “El lenguaje audiovisual: análisis e interpretación” desarrollado durante el año 2008. Este curso fue diseñado y desarrollado en el Instituto Asturiano de Administración Pública “Adolfo Posada” en el marco del programa de Formación General, dentro del nivel 1 del área de Comunicación y Ciudadanía, destinado al personal perteneciente a la Administración Autonómica, la Consejería de Educación y el Servicio de Salud del Principado de Asturias.

El curso tuvo una duración total de 50 horas y se desarrolló íntegramente a través de la modalidad de formación en línea. Para ello se utilizó la adaptación para esa institución de una plataforma propietaria (denominada Qstutor, versión 3.5.3.0.041, que en la actualidad se comercializa con el nombre de Kedros LMS) desarrollada por la empresa de software SATEC. En ese curso participaron personas de todos los grupos (A1, A2, B, C1 y C2) pertenecientes a tres de los ámbitos a los que imparte formación esa institución. El único requisito exigido a los participantes fue que tuvieran una relación contractual fija o temporal con la Administración y fueran seleccionados por la institución para este proceso formativo.

Con relación al diseño del curso, éste se estructuró en torno a seis unidades didácticas (El lenguaje audiovisual, La imagen, El sonido, Televisión, Publicidad y Estereotipos) que se desarrollaron de forma secuencial. Esas unidades didácticas diseñadas antes de la puesta en marcha del proceso contenían un total de seis actividades. Éstas se utilizaron como instrumentos para promover la participación en el curso y realizar la evaluación del trabajo del alumnado procediendo, en base a los resultados obtenidos en las mismas, a la expedición del certificado que acreditase la superación de la acción formativa. En el proceso se incluyeron actividades que el colectivo discente debía realizar obligatoriamente en caso de que quisiera obtener la certificación correspondiente y otras que tenían un carácter optativo. Para dar respuesta a estas actividades el alumnado disponía de una serie de herramientas de comunicación (foros, tableros de anuncios, correo electrónico, etc.) que permitían la interacción entre los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de hablar sobre la evaluación en el módulo debemos realizar una diferenciación entre aquella que se dirigió a medir los aprendizajes del alumnado y la orientada a investigar sobre la

satisfacción del colectivo discente con el proceso en el que participó. Con relación a la primera de ellas, se utilizaron como instrumentos de evaluación las cuatro actividades obligatorias de carácter individual que se definieron en el propio diseño del curso.

Junto a la evaluación de los conocimientos, la institución diseñó un proceso dirigido a medir la satisfacción del alumnado con la acción formativa en la que participó. En este caso ese estudio fue realizado por parte de la Unidad de Evaluación del centro a través de la implementación de un cuestionario on-line al que sólo podían acceder las personas que participaron en esa edición concreta. Además de esa herramienta construimos un cuestionario *ad hoc* para evaluar otros aspectos que no se encontraban incluidos en la herramienta institucional (elementos organizativos, actividades, entorno virtual, etc.).

2.2 CASO B. MÓDULO SEMIPRESENCIAL “LOS MEDIOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS EN EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO”

El caso B fue el módulo 4 del postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de “Especialista Universitario en Pedagogía Social: Intervención Educativa y Bienestar Social” (año académico 2007-2008) que se denominó “Los medios y las nuevas tecnologías como herramientas en el trabajo socioeducativo”. Todas las personas que participaron en este proceso de enseñanza-aprendizaje tenían algún tipo de formación previa en ámbitos relacionados con la pedagogía, el magisterio o la educación social.

Por lo que respecta a su diseño, el proceso se dividió en dos unidades didácticas que estaban guiadas por el estudio y la utilización de las nuevas tecnologías como herramientas para el trabajo socioeducativo. La primera de ellas se denominó *Curriculum Paralelo y Alfabetización Audiovisual: nuevas y viejas pantallas* y perseguía la reflexión en torno a los medios de comunicación como educadores sociales y la 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 vaya más allá de los medios y lenguajes clásicos empleados en la difusión cultural, trabajando para ello 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 B se denominó *Las nuevas tecnologías para la educación en un mundo globalizado* y en ella, conectando con los contenidos de la anterior, se ahondó en la necesidad de establecer una reflexión sobre el papel que, en el marco de una sociedad globalizada, están jugando las nuevas tecnologías dando origen a nuevas formas de exclusión social. Desde esa perspectiva se profundizaba en las prácticas educativas desarrolladas con

las nuevas tecnologías de cara a determinar si verdaderamente están dando origen a prácticas educativas novedosas o, simplemente, se emplean esos medios para el desarrollo de modelos pedagógicos preexistentes. Junto a esos aspectos, en la unidad se cuestionó el papel del software privativo como un medio que provoca esas nuevas formas de exclusión 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. Así, se presentaron estos recursos como una posibilidad para reducir la denominada brecha digital en la medida que evitaría que los usuarios/as de las clases sociales más desfavorecidas se vieran en la necesidad de adquirir las licencias del software privativo.

Por lo que respecta a las estrategias metodológicas adoptadas es necesario señalar que en ambas unidades didácticas se desarrollaron dos tipos de actividades en las que se combinaba el trabajo individual con el grupal. Así en cada una de las unidades se diseñó una actividad que se desarrolló a través de los foros habilitados al efecto en la plataforma y un chat didáctico, estrategias que se combinaron con el desarrollo de varias sesiones de formación presencial.

En cuanto a la evaluación del módulo, al igual que la experiencia anterior, se focalizó hacia dos objetos: los aprendizajes del alumnado y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (contenidos, práctica docente, actividades, etc.). Por lo que respecta al primero de ellos, se utilizaron diferentes criterios de evaluación como la asistencia y participación en las sesiones presenciales y la realización de las actividades descritas anteriormente. Al mismo tiempo, se realizó una evaluación del proceso en la que se combinaron diferentes estrategias formales e informales de recogida de información (cuestionarios y grupos de discusión).

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro enfoque de investigación hunde sus raíces en el paradigma cualitativo, siguiendo la línea de otros trabajos que ya han demostrado las potencialidades de este paradigma en el estudio de la formación a través de Internet (Guinart, 2005; Navarro, González y Telles, 2006; Martínez Arbelaz, 2007; etc.). La selección de esa perspectiva vino derivada por nuestro interés en llegar a comprender en profundidad los casos estudiados, de forma que este entendimiento nos llevara a poder compararlos para establecer un marco que nos permitiera definir cómo se emplearon las herramientas de comunicación en los dos entornos virtuales, de qué forma las manejaron los diferentes actores del proceso o cuáles fueron los niveles de participación del profesorado y del alumnado en los diferentes espacios comunicativos.

Dentro del amplio enfoque cualitativo conviene señalar que optamos por elaborar un diseño de investigación inspirado en la metodología de estudio de casos de corte etnográfico y netnográfico¹

¹ Algunas autoras como Hine (2002) aluden a la investigación etnográfica desarrollada a través de la red como etnografía virtual.

(Turpo, 2008), orientación que vino motivada por nuestro interés en llegar a realizar una descripción compleja de las experiencias seleccionadas. Consideramos que si bien resulta esencial conocer lo que sucede durante el desarrollo de este tipo de experiencias a través de las interacciones registradas en el espacio virtual, no es menos relevante llegar a comprender cómo se definen, quién adopta las decisiones sobre las mismas, etc. Para ello, resulta esencial penetrar en las instituciones y convivir con las personas encargadas de realizar su diseño y/o desarrollo.

Además, precisamente apoyando la construcción de una metodología de investigación dirigida a examinar y describir cómo proceden los sujetos y grupos que forman parte de los casos estudiados, hemos recurrido a la descripción de los denominados etnométodos, entendiendo como tal aquellas formas que las personas emplean para vivir satisfactoriamente su vida cotidiana (Ritzer, 1993:287). En ese sentido, la aportación de la etnometodología nos permitió comprender aquellos medios, instrumentos, estrategias, procesos, etc. (entre las que se encontraban las herramientas de comunicación de los entornos virtuales) que el alumnado y los profesionales que participaron en el diseño y desarrollo de estas experiencias emplearon para hacer frente a una realidad cambiante, como fue el desarrollo de los procesos de formación a través de Internet, tratando de definir la forma particular en que cada una se desenvuelve y afronta los problemas o dificultades que van surgiendo en cada momento.

El análisis de los etnométodos de los protagonistas de los casos nos permitió asentar nuestra forma de proceder en el análisis crítico del discurso (Wodak: 2003), entendiendo por discurso no sólo lo que se dice, sino también lo que se hace y la relación que existe entre estos dos mundos. A su vez, consideramos que esta perspectiva resultó especialmente interesante para proceder al estudio de las interacciones de las voces de los colectivos que participaron en los procesos de formación virtuales, en la medida en que supusieron una manifestación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos entornos. Eso nos llevó, por ejemplo, al estudio de las intervenciones realizadas por el profesorado en el aula virtual de ambas experiencias o el análisis de las interacciones desarrolladas entre los colectivos docente y discente a través de la cuenta de correo de las plataformas de los casos.

4. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL ENTORNO VIRTUAL

Por lo que respecta a la denominación de técnicas de “construcción” o “producción” de datos en lugar de técnicas de “recogida” hemos de apuntar que entendemos que los datos y el tratamiento dado a los mismos no son independientes de nuestra mirada como investigadores, que viene orientada por nuestras categorías para clasificar esas realidades, alejándose así de la pretensión positivista de recoger una imagen objetiva de las mismas. Tal y como ha reconocido Díaz de Rada (2003:87): “Los datos no están *dados*, sino que son *producidos* como consecuencia de una actividad

reflexiva de categorización de la realidad, de nuestras lecturas y de nuestras charlas con los informantes²".

Al haber desarrollado nuestra actividad en dos "contextos" (los centros de formación y los entornos virtuales) nos hemos visto obligados a adaptar algunos de los instrumentos de producción de datos a las características particulares de cada uno de ellos. Por ello, consideramos necesario combinar técnicas propias de un enfoque cualitativo más tradicional (como, por ejemplo, el análisis de documentos o las notas de campo) con otras del modelo sociotécnico (Domínguez Figaredo, 2003) como la participación en los foros o los chats. Así, las técnicas empleadas en ambos contextos fueron las entrevistas, la observación participante, los cuestionarios, el análisis de documentos institucionales, las notas de campo y los grupos de discusión.

La propia naturaleza virtual de las experiencias nos obligó a volver la mirada hacia las interacciones producidas en el seno de los entornos virtuales a través de sus herramientas de comunicación (foros, chats, correos electrónicos, etc.). Para realizar la observación participante de la actividad en las plataformas de formación virtual recogimos todos aquellos vestigios de la interacción producida entre los colectivos docente y discente de cada uno de los casos estudiados. En ese sentido, hemos de señalar que si bien en el caso A la interacción se produjo de forma asíncrona, en la otra experiencia se combinó esta forma con encuentros en tiempo real a través del chat. En el siguiente cuadro recogemos los diferentes tipos de interacciones que hemos utilizado para observar la actividad en los entornos virtuales de las ambas experiencias:

Mensajes vertidos en los foros por los colectivos docente y discente.
Anuncios o alertas alojados en otros espacios asíncronos de comunicación (tablón de anuncios).
Chats desarrollados sobre los contenidos de las unidades didácticas.
Mensajes enviados por los docentes de las acciones de formación a través de la cuenta de correo interna de la plataforma.
Correos recibidos por los docentes a través de la cuenta de correo interna de la plataforma.

Tabla 1 Instrumentos para la observación participante en los entornos virtuales

A través del análisis de las interacciones producidas en las plataformas hemos tratado de comprender cómo se produjo la interacción comunicativa entre las personas que participaron en esos procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales, qué tipo de temáticas se tratan en estos contextos, cómo se utilizan este tipo de herramientas para la organización y desarrollo de las actividades

² Cursivas en el original.

individuales y grupales, cuáles son las concepciones de la enseñanza subyacentes a esas dos formas de organizar las acciones formativas, etc. Creemos que esta observación de las aulas virtuales nos proporcionaría una comprensión global de la forma en la que se desarrollan este tipo de experiencias para entender cómo pueden influir las decisiones curriculares en el desenvolvimiento de las mismas e, incluso, cómo afectan al tipo de interacciones producidas. Al mismo tiempo, consideramos que la observación de la actividad en los entornos virtuales nos ofrecería algunas respuestas sobre la forma en que ambos colectivos utilizan los espacios de comunicación.

Por lo que respecta al procedimiento seguido para el registro de las interacciones hemos de advertir que éste no puede realizarse de forma automatizada porque esa forma de proceder aleja a la persona que investiga de la propia “realidad” objeto de estudio. Por ello, la construcción de esos datos se realizó paralelamente al propio desarrollo de las acciones formativas para, en caso de que hubiera sido necesario, tener la posibilidad de intervenir pidiendo alguna aclaración sobre los mismos. De hecho se procedió al registro y clasificación de todas y cada una de las interacciones producidas en los espacios de interacción comunes y en los privados del colectivo docente (como la cuenta de correo de la plataforma).

Con relación al procedimiento de análisis de los datos de las interacciones registradas en el aula virtual hemos de señalar que combinamos estrategias de corte cuantitativo y cualitativo. Con relación a las segundas elaboramos un sistema de codificación que se fundamentó en dos trabajos precedentes realizados sobre esta modalidad (Estebaranz García, 2006; Perera, 2007) que adaptamos a las particularidades de los casos estudiados. De cualquier modo hemos de señalar que en las diferentes herramientas de comunicación nuestra tarea no se limitó exclusivamente a analizar el contenido de las intervenciones realizadas por las personas participantes. Junto a ese foco de análisis, nuestra atención se centró en otros aspectos destinados a entender cómo se produjo la interacción en esos espacios virtuales, elementos que ya han sido apuntados por Feliz Murias y Rico Lorenzo (2003): la participación, a través de la revisión de la presencia, orden de intervención, densidad, situación y constancia; los aspectos discursivos, dirigidos a profundizar en la finalidad, forma y características de las intervenciones; el análisis lingüístico, destinado a comprender las particularidades expresivas de los discursos generados en ambos espacios virtuales.

5. RESULTADOS

Como ya apuntamos uno de los temas de debate “clásicos” de la modalidad ha sido el análisis de las ventajas de la modalidad de formación a través de Internet y, más concretamente, aquellas que están relacionadas con la utilización de las herramientas de comunicación presentes en las plataformas como los foros, chats, etc. Tomando en consideración los resultados obtenidos en este trabajo no

podemos concluir que este tipo de herramientas incrementen o mejoren la comunicación entre las personas que participan en estas experiencias.

Con relación a la utilización de los foros y el correo electrónico debemos puntualizar varias cuestiones. En primer lugar, por lo que respecta al volumen de mensajes vertidos a través de esos instrumentos de comunicación hemos podido comprobar que mientras en el caso A, el alumnado mantuvo un nivel de interacción que podría calificarse como alto, en el B fue más bien bajo. Incluso, algunos de los foros analizados en este estudio quedaron casi desiertos al final de ambas experiencias.

En segundo lugar, en las dos experiencias de formación virtual analizadas observamos que, a pesar de que se habilitaron diferentes foros en los que proceder al intercambio de ideas, opiniones, etc., no se llegaron a establecer líneas de diálogo entre los diversos actores. Eso nos llevaría a concluir que la habilitación de espacios y organización de actividades dirigidas a promover el trabajo grupal no garantizaría por sí mismo el incremento o la mejora de la comunicación en la formación virtual. Es más, del análisis de las líneas de diálogo establecidas por el alumnado en los foros, podemos concluir que, en la mayor parte de las mismas, no se llega a establecer un intercambio de opiniones entre los agentes educativos ya que la mayor parte de las intervenciones no obtuvieron ningún tipo de retroalimentación por el resto de personas. En ese sentido podríamos calificar esa forma de interacción como una participación aislada, en la medida en que en un espacio grupal las intervenciones no fueron retroalimentadas por el resto de participantes.

En tercer lugar, hemos de señalar que el uso que se realice de estos instrumentos de comunicación es más determinante que las propias potencialidades pedagógicas que, a priori, presentan. Por ejemplo, en el caso A pudimos comprobar que la docente de este proceso evaluó las actividades del alumnado empleando mensajes estandarizados³ que enviaba a la cuenta personal de cada discente. Eso contrastó con la visión del alumnado sobre el particular dado que, cuando fue preguntado sobre este tema en una encuesta telefónica sobre la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el 96,2% consideró que había dado una respuesta individual a sus necesidades. De esa forma la cuenta de correo interna de la plataforma permitió ofrecer una imagen aparentemente individualizada de la formación, aunque el ejercicio de esa práctica docente distara mucho de realizar una adaptación de la misma a las particularidades de cada discente.

Tal y como ya señalamos en el caso B también se empleó el chat como herramienta didáctica. La primera de las conclusiones que se derivan de ese uso es que, si tenemos en cuenta las valoraciones realizadas por el colectivo docente y discente, se trataría de una herramienta útil en los procesos de formación virtual desde el punto de vista pedagógico. Esa conclusión se situaría en la línea de los trabajos elaborados por otros autores como Mogollón, (2004), Tancredi, (2006) o Fernández Muñoz,

³ En los mensajes estandarizados pudimos identificar que se repetían literalmente algunos de los fragmentos remitidos a diferentes personas, con pequeños matices en relación a las particularidades de cada trabajo.

(2007). En todo caso conviene aclarar que cuando hacemos referencia a la “utilidad pedagógica” de estas herramientas de comunicación, aludimos a su conversión en artefactos que puedan favorecer y soportar situaciones de enseñanza-aprendizaje, de forma que su uso se orienta hacia el desarrollo de estrategias metodológicas desenvueltas en tiempo real o diferido.

De cualquier modo los resultados obtenidos apuntan que, para obtener un mayor rendimiento en esos encuentros, sería conveniente organizarlos de forma que el alumnado realizara un trabajo previo de lectura, reflexión, análisis, etc. de los contenidos sobre los que se va a dialogar. Al mismo tiempo, sería conveniente que el alumnado conociera previamente la estructura y turnos de intervención en las sesiones dado que, de lo contrario, resultaría complejo mantener las líneas de diálogo sobre los temas a tratar, como se puso de manifiesto en el caso B.

Otra de las conclusiones que se derivan de la investigación es que esta herramienta es muy flexible desde el punto de vista didáctico, lo que permitiría el desarrollo de estrategias metodológicas diferentes. Por ejemplo, en el estudio de casos pudimos identificar su utilización para poner en común y debatir sobre los trabajos desarrollados de forma grupal, sesión altamente estructurada, o para desarrollar estrategias metodológicas cercanas a los grupos de discusión virtuales, sesión débilmente estructurada.

Finalmente, tal y como ocurrió con el resto de herramientas de comunicación, la investigación nos ha permitido entrever que la participación del alumnado en este tipo de sesiones resulta muy desigual. Así, en las sesiones el alumnado puede presentar diferentes tipos de comportamiento que van desde la permanente intervención hasta el silencio virtual⁴. Por ello sería conveniente articular estrategias encaminadas a motivar a todas las personas participantes para que “tomen la palabra” en algún momento de los encuentros.

6. CONCLUSIONES

Si tomamos en consideración los resultados obtenidos en esta investigación no podemos afirmar que las herramientas de comunicación de las plataformas virtuales sirvieran para facilitar, por sí mismas, la comunicación entre el colectivo discente y docente. En muchos casos éstas fueron utilizadas, básicamente, como un instrumento para intercambiar ficheros de texto y no como un artefacto pedagógico capaz de vehicular el diálogo didáctico virtual. Es innegable que esas herramientas permiten establecer una comunicación rápida entre los participantes pero eso no garantiza que ésta sea de calidad ni que se establezca en todas las direcciones, ni siquiera que los intercambios producidos sean relevantes desde el punto de vista pedagógico.

⁴ Este concepto ya ha sido empleado por autores como Murua Anzola (2007) o Rodrigues (2003). Rodrigues (2003: 270-275) utiliza el concepto de silencio virtual para caracterizar a aquellas personas que, en un proceso de comunicación virtual, ya se desarrolle en línea o en diferido, no participan a través de la escritura.

Al mismo tiempo, este trabajo nos lleva a afirmar que para realizar un uso didáctico de las herramientas de comunicación virtual es más determinante la construcción pedagógica que se haga de las mismas que su dimensión genético-constitutiva (Romero Morante, 2001). Así, pudimos comprobar que a pesar de que los foros presentaban una orientación inicial más colectiva en la medida en que podían visualizarse por todas las personas participantes, se transformaron en entornos en los que el alumnado participó de forma aislada para alojar sus reflexiones individuales sobre temas diversos. Por ello, podemos concluir que los procesos de comunicación en la formación virtual no dependerían tanto de la naturaleza individual o colectiva de las herramientas de comunicación que los soporten como de la construcción pedagógica que se haga de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCINO, J. A. (1999): "El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la comunicación." *Novatica*, Septiembre-octubre. Desde <http://www.ati.es/novatica/1999/141/josacc141.html> [Consulta: 3-4-2008].
- APARICI, R. (2003): "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías". <http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/nmitos/nuevastecnos.htm> [Consulta: 2-3-2007].
- CABERO, J. y CASTAÑO, C. (2007): "Bases pedagógicas del e-learning." En CABERO, J. y BARROSO, J. (coords.): *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 21-45) Barcelona: Octaedro.
- DIAZ DE RADA, A. (2003): *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2003): "Investigación educativa en contextos tecnológicos: apropiación metodológica de las nuevas tecnologías." En MEDINA, A. y CASTILLO, S. (coords.): *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 265-278) Madrid: Universitas.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (dir.) (2006): *Teleformación para la igualdad de género en el empleo*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FELIZ MURIAS, T. y RICO LORENZO, M^a. C. (2003): "El descubrimiento de la dimensión cualitativa de la investigación a través de un foro educativo". En MEDINA, A. y CASTILLO, S. (coords.): *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp.131-165) Madrid, Universitas.
- FERNÁNDEZ, E. (2003): *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid, Editorial RA-MA.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2007): "Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales". *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), pp. 77-90. Desde <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/> [Consulta: 3-9-08].
- GUINART, M. (2005). "Diseño de contenidos atendiendo a la diversidad formativa. La relación universidad empresa. Estudio de caso". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, n. 2. Desde <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/guinart.pdf> [Consulta: 03-05-2008].
- HINE, C. (2002): *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- MOGOLLÓN, I. (2004): "El chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos." *Revista Pixel-Bit*, N. 23, Abril. Desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2304.htm> [Consulta: 7-11-07].
- NAVARRO, M.; GONZÁLEZ, V. M. y TELLES, M^a. C. (2006): "Historias contadas por profesores de cursos a distancia: Experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología ¿Centralidad del estudiante o disminución del rol de facilitación?". *RELATEC: Revista Latinoamericana de*

- Tecnología Educativa*, 5 (2). Desde http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm [Consulta: el 22-1-09].
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. (2007). "La interacción mediada por el ordenador en el aula de lengua extranjera: experiencias y reflexiones". *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), pp.127-138. Desde <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/> [Consulta: 16-8-2009].
- MURUA, I. (2007). "Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa.". *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, n. 1. Universidad de Salamanca. Desde http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_murua_anzola [Consulta: el 3-5-2008].
- PALLOFF, R., y PRATT, K. (2001): *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PERERA, V. H. (2007): *Estudio de la interacción didáctica en E-Learning*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. Desde <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/hugo/tesishugo.pdf> [Consulta: 4-9-2008]
- RITZER, G. (1993): *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill. Vol. I y II.
- RODRIGUES, M. I. (2003): *Educación en el ciberespacio*. Madrid, UNED. Tesis doctoral inédita.
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2009): *La teleformación en el ámbito de la formación continua: una investigación con estudio de casos*. Universidad de Oviedo, Tesis doctoral inédita.
- ROMERO MORANTE, J. (2001): *La clase artificial*. Madrid, Akal.
- 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.
- 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. Desde <http://www.rieoei.org/rie36a01.htm> [Consulta: 16-5-2009].
- TANCREDI, B. (2006): "La comunicación síncrona en e-learning: cómo gestionar el chat". MARCELO, C. (coord.): *Prácticas de e-learning* (pp. 137-162). Barcelona: Octaedro.
- TURPO, O. W. (2008): "La netnografía: un método de investigación en Internet". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 47, n. 2, pp.1-10.
- WODAK, R. (2003): "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En WODAK, R. y MEYER, M.: *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.