



**MÁSTER UNED: *Comunicación y Educación en red***

*SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN E\_LEARNING*

---

**“Uso de plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba”.**

Título original:

Uso de plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba.

Autor:

Andrés Campos Cabello

Director:

Alejandro Segura Vázquez

Trabajo Fin de Máster: Comunicación y Educación en la Red:  
de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.  
Subprograma de Investigación en e-learning. UNED



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)  
[Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Leles, mi mujer, quien tan generosamente me ha ofrecido su tiempo y a la que yo, casi nunca, sé compensar.*

*A Marijo, María, Laura, Ana y Alexandra, que tanto acompañamiento me han dado en los días que más lo necesitaba. Un ejemplo de compañerismo que ha sido un placer compartir y que espero seguir compartiendo en el futuro.*

*A los autores y autoras que figuran en el texto de los que me he ido apropiando de muchas de sus ideas y a los que ésta es la única forma en la que se lo podré agradecer.*

*A las profesoras y profesores del máster de comunicación y educación en la red que me han ido ayudando en acceder a los conocimientos de los que este trabajo son una reflexión final.*

*A la Delegación Territorial de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Córdoba, a la Jefa de Servicio y a las Técnicas y Técnicos de FPE que han permitido y facilitado mi trabajo.*

*A las y los responsables de los centros colaboradores y especialmente a las y los docentes de estos centros que tan desinteresadamente han contribuido a que esta investigación se pudiera llevar a cabo.*

*A Alejandro Segura, mi director del proyecto final de máster, por su presencia constante, su agudeza en el análisis y en la corrección, sus certeros comentarios y a quien tanto debe lo mejor que pueda haber en este trabajo.*

## ***PREFACIO.***

El proyecto de investigación “Uso de plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente en la teleformación de la Formación Profesional para el Empleo de la provincia de Córdoba”, se ha desarrollado como trabajo de fin del máster Comunicación y educación en la red: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, en la especialidad Subprograma de investigación en e-learning que se viene impartiendo por la Facultad de Educación de la UNED.

Tuvo su arranque en el curso escolar 2011-2012 cuando se presentó como proyecto de investigación en la asignatura Metodología de la investigación obteniendo la máxima nota y se ha realizado durante el curso escolar 2013-2014, después de haber sido aprobado con algunas modificaciones como trabajo fin de máster.

Con la presentación de este informe describo el intenso trabajo que de alguna manera ha reflejado el esfuerzo de estos tres últimos años.

Después de más de 20 años trabajando en el campo de la formación profesional del mundo del trabajo<sup>i</sup>, decidí matricularme en este máster para encontrar un espacio de reflexión sobre mi quehacer profesional y para el encuentro con otras personas del ámbito educativo con las que poder dialogar y aprender.

Desde el principio me ilusionaron tanto los materiales y contenidos de nuestro trabajo, como la relación con muchas de las personas que me han acompañado, como también el enfoque crítico que prevalece en la orientación y la dirección del máster. No es frecuente encontrar una orientación crítica y reflexiva en el mercadeo en el que, con demasiada frecuencia, se han convertido la oferta de másteres de nuestras universidades.

---

<sup>i</sup> Lo llamo así para identificar a un sector de la educación que desde mi punto de vista no es suficientemente conocido y que a lo largo del tiempo ha venido cambiando de nombre desde la promoción profesional obrera del lejano desarrollismo de Franco hasta la actual FPE.

Los aprendizajes que se han producido a lo largo de este tiempo he querido plasmarlos en mi trabajo fin de máster en dos de los campos que más me apasionan: la formación profesional para el empleo y la educación a través de internet.

Es precisamente esta vocación la que me hizo saltar del campo de la formación presencial a la formación a través de plataforma virtual. Fue un aprendizaje a tientas, autodidacta, con esfuerzo y dedicación. Diseñar e impartir cursos previos presenciales a través de estas nuevas tecnologías fue una experiencia altamente gratificante, sobre todo porque el alumnado que participó en ellos también mostró mucho entusiasmo.

Este entusiasmo del principio -vengo impartiendo cursos a través de internet desde el año 2007-, me hizo enfrentarme poco a poco a problemas para los que no tenía respuestas y que necesitaba confrontar: la propiedad de los contenidos empleados en los cursos, la competencia mercantil de unos cursos con otros, las nuevas competencias tecnológicas necesarias para las y los docentes, la necesidad de conocer el discurso académico sobre esta nueva realidad... y un largo etc.

Pues bien el máster no me ha permitido resolver muchas de estas dudas, que me siguen acompañando, sino que al contrario me ha abierto otras: nuevas teorías sobre la comunicación y el proceso de enseñanza aprendizaje, una realidad híbrida y expandida, la enseñanza en abierto, las redes sociales y las web 2.0 como herramientas del conocimiento...

Sin embargo, este trabajo fin de máster sí que me ha permitido investigar y reflexionar sobre lo que más me interesaba y, a la vez, convertir esta reflexión en un elemento de debate colectivo que se pueda compartir con otras personas que se acerquen a las evidencias que hemos podido aportar. Es tiempo ya de colaborar en el verdadero significado pedagógico que estas nuevas tecnologías tienen en los distintos campos de la educación en los que se están introduciendo, más allá de los estudios sobre los avances

tecnológicos o de los estudios de mercado “disfrazados” con los que tan frecuentemente solemos encontrarnos.

En este sentido, este informe presenta unos resultados que permiten afirmar que en estos inicios de la teleformación en la FPE prevalecen los enfoques curriculares técnicos entre los enfoques didácticos pedagógicos adoptados por las y los docentes de los cursos estudiados. Por lo tanto, hay que resaltar que no existe una verdadera innovación pedagógica con la mera introducción de las TICs en este ámbito formativo.

Al mismo tiempo, estos mismos resultados, también permiten afirmar que son las opciones didácticas y pedagógicas adoptadas en el diseño e impartición de estas acciones formativas las que determinan esta hegemonía. Es decir, no existe un determinismo provocado por la utilización de las tecnologías en la formación, sino que serán las decisiones que se toman sobre su uso las que hacen imperar un enfoque u otro.

De la misma manera, queda reflejado que, al igual que en la enseñanza presencial, la acción docente es una actividad compleja en la que se manifiestan paradojas y contradicciones que tienen relación con el ámbito histórico, social y económico en que se desarrollan. Las decisiones del personal docente siempre están condicionadas, no sólo por consideraciones pedagógicas, técnicas o personales, sino por prescripciones de carácter normativo e institucional que le marcan sus límites. En este sentido es fácil de entender que los enfoques pedagógicos críticos tengan tan poca consideración en un contexto social, económico y cultural como en el que se describe en los primeros apartados de este informe.

Por otra parte, en el plano metodológico, la investigación trata de realizar una aportación que bien podría resultar original. He utilizado una lógica de mapas en la interpretación de los datos aportados por las entrevistas realizadas. Entiendo que transformar los datos a imágenes gráficas, puede arrojar algo de luz para la interpretación de la complejidad de la realidad formativa. Las imágenes nos pueden presentar una visión

más dinámica y difusa de una actividad docente que, como ya hemos dicho, en muchas ocasiones se puede mostrar como paradójica y contradictoria más que como inalterable y nítida.

Una realidad en la que la relación entre el uso de las tecnologías de la comunicación y las concepciones pedagógicas de las y los docentes precisa de un debate profundo en el seno de la comunidad educativa. Pese a las limitaciones propias asociadas a este tipo de trabajos, he procurado impregnar esta investigación con todo el rigor que me ha sido posible. Espero con ello ofrecer así una modesta aportación a dicho debate.

## Índice.

<i>Prefacio</i> .....	4
<b>I. Título</b> .....	10
<b>II. Introducción</b> .....	10
II.1. <i>Presentación</i> .....	10
II.2. <i>Justificación del proyecto</i> .....	12
<b>III. Fundamentación</b> .....	21
III.1. <i>Histórico-Social</i> .....	22
III.1.1. <i>De la modernidad a la postmodernidad</i> .....	22
III.1.2. <i>De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento</i> .....	25
III.1.3. <i>Del fordismo al postfordismo</i> .....	32
III.2. <i>Fundamentación teórica</i> .....	39
III.2.1. <i>Marco pedagógico, tecnológico y comunicativo</i> .....	39
III.2.2. <i>Las TICs en el ámbito de la educación</i> .....	43
III.2.3. <i>De la educación a distancia a la educación a través de internet</i> .....	47
III.2.4. <i>Las plataformas virtuales de aprendizaje</i> .....	53
III.2.5. <i>Movimientos de software libre y creative commons</i> .....	59
III.3. <i>Estado de la cuestión</i> .....	65
III.3.1. <i>La Formación Profesional para el Empleo en el Sistema Educativo Español</i> .....	65
III.3.2. <i>Antecedentes empíricos</i> .....	71
<b>IV. Diseño de la Investigación</b> .....	83
IV.1. <i>Delimitación del objeto</i> .....	83
IV.2. <i>Formulación de la hipótesis</i> .....	85
IV.3. <i>Justificación metodológica</i> .....	88
IV.4. <i>Objetivos de la investigación</i> .....	93
IV.5. <i>Detalle de los métodos de recolección y análisis de datos</i> .....	94
IV.5.1. <i>Los métodos de producción de datos</i> .....	94
IV.5.2. <i>Los métodos de análisis de datos</i> .....	105
IV.6. <i>Calendario</i> .....	114



IV.7. Presupuesto.....	115
IV.8. Equipo de investigación.....	115
<b>V. Análisis de datos y resultados.....</b>	<b>117</b>
V.1. El listado oficial de cursos y las encuestas.....	117
V.1.1. Los datos sociodemográficos básicos.....	117
V.1.2. El uso de las plataformas.....	125
V.1.3. Otros datos de interés.....	135
V.2. Las entrevistas a docentes.....	143
V.2.1. Entrevista E01_DO_01.....	144
V.2.2. Entrevista E02_DO_02.....	151
V.2.3. Entrevista E03_DO_03.....	158
V.2.4. Entrevista E04_DO_04.....	165
V.2.5. Entrevista E05_DO_05.....	172
V.2.6. Resultados globales.....	179
<b>VI. Conclusiones.....</b>	<b>184</b>
<b>VII. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>194</b>
<b>VIII. ANEXOS.</b>	
VIII.1. Anexo 1 – Solicitud del listado oficial de cursos.....	201
VIII.2. Anexo 2 – Ficha obtención datos de los cursos.....	202
VIII.3. Anexo 3 – Modelo correo_e responsables centros.....	203
VIII.4. Anexo 4 – Encuesta: Uso plataformas virtuales y perspectiva didáctica docente.....	204
VIII.5. Anexo 5 – Modelo de correo_e enviado a docentes para contestación encuesta.....	214
VIII.6. Anexo 6 – Guía preparación de la entrevista.....	215
VIII.7. Anexo 7 – Registros codificados mediante Aquad7 de las entrevistas realizadas.....	225

“... cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo...”

*En un rizoma (...) (los) eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en juego no sólo regímenes distintos, sino también estatutos de estados de cosas”*

*Deleuze y Guattari (2010:17)*

## ***I. TÍTULO.***

---

**“Uso de plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente en la teleformación de la Formación Profesional para el Empleo de la provincia de Córdoba”.**

## ***II. INTRODUCCIÓN.***

---

### ***II.1.- PRESENTACIÓN***

El informe de investigación que acompañamos está dividido en cuatro partes fundamentales.

En la primera hemos tratado de dar una fundamentación y contextualización a nuestro proyecto de investigación. El contexto histórico social en el que se integra el fenómeno educativo, la fundamentación teórica de la que partimos y las evidencias empíricas que hemos localizado sobre investigaciones de nuestro mismo campo, son elementos que hemos tratado de describir, al mismo tiempo, que servirán de identificación de nuestras referencias científicas y profesionales.

En la segunda parte informaremos sobre el diseño de nuestra investigación, la delimitación de nuestro objeto de estudio, las hipótesis de las que partimos, la justificación de la metodología seleccionada y de los objetivos de nuestra investigación, así como los métodos de recolección y el análisis de los datos.

En la tercera parte presentaremos los resultados obtenidos a través del estudio del Listado Oficial de los Cursos de FPE, de las encuestas realizadas a los y las docentes y de las entrevistas realizadas, así como el análisis e interpretación que hacemos de estos resultados.

La cuarta parte estará dedicada a la exposición de las conclusiones y a las reflexiones que éstas han originado.

Para finalizar, también habrá espacio para las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que han servido para algunos de los trabajos de campo de nuestra investigación.

## **II.2.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

El proyecto de investigación que hemos realizado y que presentamos aquí, responde a la necesidad de conocer el nivel de implantación de las plataformas de teleformación en los Centros Colaboradores de la Junta de Andalucía para la impartición de la Formación Profesional para el Empleo (en adelante FPE) y del enfoque o enfoques didácticos que prevalecen en dichas iniciativas.

La introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TICs) en el ámbito de la educación, si bien es un hecho cada vez más consolidado, no deja de levantar debates y enfrentamientos. Seguimos encontrándonos con posturas tecnofílicas que consideran que las tecnologías serán la solución de todos los problemas que existen en la educación y con posturas tecnofóbicas que consideran que estas tecnologías son el origen de todos los males de la escuela actual.

Fuera de estas posturas extremas podemos ver como Área (Coord. 2010), ha realizado en el curso escolar 2010-2011 un amplio estudio de las opiniones del profesorado sobre la escuela 2.0<sup>ii</sup>, encontrando que si bien en los últimos años existe una abundancia de tecnología digital en la mayoría de los centros escolares<sup>iii</sup>, sólo un cuarto del profesorado utiliza diariamente estas tecnologías. Es decir, parece que los centros están superando los problemas de acceso a las TICs, pero sin embargo, lo que no está tan claro es el uso que se hace de estas tecnologías, cuando se hace.

Por otra parte, el avance de estas TICs ha permitido ampliar las fronteras de la educación a la formación a través de internet. E igualmente, podemos encontrarnos como

---

<sup>ii</sup> Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Educación, realizado sobre una muestra de 4.421 profesores de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de secundaria. Disponible en, [http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe\\_Escuela20-Prof2011.pdf](http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf) (visitada 11/02/2014)

<sup>iii</sup> El estudio muestra que en las aulas estudiadas se dispone en el 88'6 % de acceso a internet, en el 88'2 % existe un ordenador para el profesorado y en el 71'8 % existe disponible en ordenador por alumno.

las polémicas se reproducen o incluso, como afirma Marcelo (2006:163), devienen en una aceleración del debate sobre la eficacia de los modelos tradicionales de enseñanza.

Así un autores del e-learning empresarial, como Martínez Aldanondo<sup>iv</sup> (2006:5) afirman que si preguntamos “su opinión sobre la formación corporativa al director de ventas, responsable de marketing, gerente de finanzas, director general o a la mayor parte de los empleados de una empresa, su respuesta suele ser coincidente NO sirve para nada, es un gasto inútil, no resuelve ningún problema, no tiene ningún impacto ni para la empresa (resultados) ni para el empleado (desempeño).” De tal manera que este mismo autor, un poco más adelante, justifica la fiebre que se ha producido del e-learning fundamentalmente para rebajar costes y critica el modelo implantado en la actualidad como un modelo buffet<sup>v</sup> propio de la época industrial del siglo pasado pero que no responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento en la que vivimos actualmente.

Participamos de la crítica que desde el mundo empresarial se hace al modelo educativo que Freire denominó “*educación bancaria*”, sin embargo, igualmente manifestamos nuestro desacuerdo con este modelo de educación empresarial<sup>vi</sup> que tiene un planteamiento eminentemente práctico (aprender haciendo) pero que plantea como único fin de la educación mejorar los resultados de la empresa a través de la mejora del desempeño de los individuos.

Compartimos con Freire (1997:34) que, “... transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo”. Pensamos que la formación de trabajadores y trabajadoras no puede tener como único objetivo la adecuación de la persona a un puesto de trabajo determinado, como si un objeto más de la cadena productiva se tratara, sino que debe tener, como todo tipo de proceso educativo, un compromiso con la dimensión ética y

---

<sup>iv</sup> Gerente División de Gestión del Conocimiento de Catenaria.

<sup>v</sup> La falsa premisa de la que parte el modelo buffet del que nos habla Martínez Aldanondo (2006), es que el conocimiento, una vez explicado, será compartido y luego absorbido y se sabrá usar.

<sup>vi</sup> Cada día la influencia de este modelo es más amplia en la educación formal, sobre todo en la educación superior, baste mencionar el plan Bolonia.

social del ser humano y, por lo tanto, con la comprensión y reflexión crítica del entorno social, político y económico en el que ese puesto de trabajo se le ofrece. Freire en ese mismo texto comentado, mantiene un posicionamiento de “... **crítica permanente (...)** a la maldad neoliberal, al cinismo de una ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño **y a la utopía**” (Freire, 1997:16), justificándose en este tipo de argumentos reduccionistas que venimos comentando.

Además de estas consideraciones, con respecto a las formas de enseñar y de aprender, existen también otros elementos a tener en cuenta cuando, como es el caso de nuestro trabajo, hablamos de teleformación<sup>vii</sup>, ya que en estas situaciones serán los elementos tecnológicos (software y hardware) los que medien las acciones educativas propiamente dichas. En este sentido conviene realizar algunas reflexiones críticas sobre estos aspectos de la teleformación y que no conviene olvidar.

Así Car (2005) deja claro que “Internet se ha creado para hacer negocios, y los “inventores” de la web 2.0 han vendido las promesas de la Red para potenciar el consumo, y también sus ganancias” (en Gabelas 2010:249).

San Martín (2004:13) mantiene que, “la expansión del e-learning supeditada a los cambios de las tecnologías, (...) se funda en el imperativo del discurso tecnocientífico dominante y en una concepción débil del aprendizaje, que se objetiva en prácticas de consumo más que de enseñanza”.

Fueyo y Rodríguez-Hoyos (2012:6) consideran que “históricamente, se ha realizado una lectura (de las etapas evolutivas de la educación a distancia) en clave tecnológica en lugar de pedagógica”, de manera que “la lectura sobre los diferentes estadios ofrece una imagen de la modalidad muy tecnificada, en la que parece que lo menos relevante de esas fases eran las diferencias entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en unas etapas y otras”.

---

<sup>vii</sup> Utilizamos el término teleformación por ser el que es utilizado en la normativa de FPE. También se le ha denominado e-learning, formación online, formación a través de internet, etc.

Aparici (2010:18) defiende que si no tenemos en cuenta principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la **comunicación dialógica**, “**las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital**”.

O, abundando más en estos argumentos, De Ugarte (2010:189) afirma que “... la web 2.0, como todo espacio social, no se articula sobre la producción de información, sino sobre la distribución, o mejor dicho, sobre el poder para establecer filtros en la selección de la información”, para concluir que, “**bajo toda arquitectura informacional se esconde una estructura de poder**”. Siendo Castell (2009:81) quien lleva más lejos este tipo de argumentos cuando defiende que “**los conflictos de nuestra época se dirimen entre actores sociales en red que pretenden a sus bases de apoyo y a sus audiencias mediante la conexión decisiva con las redes de comunicación multimedia**”.

Por lo tanto, pensamos que el uso de las TICs o de unas u otras plataformas de formación o el modelo de opción de propiedad elegido en los contenidos utilizados, al igual que el modelo pedagógico del que hablábamos al principio de este apartado, no es neutro y pueden estar contribuyendo a opciones más democráticas y participativas o más mercantiles y cerradas, o si se prefiere, tomando la terminología bourdiana una educación reproductiva o una educación crítica, reflexiva y liberadora en sentido freiriano.

Es precisamente en este ámbito de la formación a través de internet y de la formación de trabajadores y trabajadoras donde se ubica el objeto de nuestra investigación.

Tan sólo nos falta, antes de finalizar esta justificación, dar un breve repaso a la normativa en la que se sustenta la teleformación de la FPE en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para poder hacer esto hay que referirse, en primer lugar, al El Real Decreto

395/2007<sup>viii</sup> de Formación para el Empleo (normativa básica de carácter estatal) integra las dos modalidades existentes hasta ese momento en España para la formación profesional en el ámbito laboral: la Formación Profesional Ocupacional (destinada a personas desempleadas) y la Formación Continua (a personas ocupadas).

Además de esta novedad, conviene destacar a los efectos del presente proyecto, lo siguiente:

- Entre los fines que se persiguen con este tipo de formación ocupa un lugar destacado, “favorecer la formación a lo largo de la vida de las personas trabajadoras, mejorando su capacitación profesional y su desarrollo personal” (artículo 2.2.a)
- Abre las puertas a la formación a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuando en su artículo 8.1 dice que, “la formación podrá impartirse de forma presencial, a distancia convencional<sup>ix</sup>, mediante teleformación o mixta”.

En Andalucía la adaptación a la nueva normativa y la regulación de la FPE se establece con el Decreto 335/2009<sup>x</sup> y en la Orden de 23 de octubre de 2009<sup>xi</sup>.

---

<sup>viii</sup> REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/11/pdfs/A15582-15598.pdf> (última visita 01/04/2012)

<sup>ix</sup> Con posterioridad y sin efectos sobre los cursos sobre los que se realiza esta investigación, se ha promulgado el REAL DECRETO 189/2013, de 15 de marzo, que modifica el RD 31/2008 que regula los certificados de profesionalidad, modifica este artículo y limita la formación referida a los certificados de profesionalidad a las modalidades de teleformación y presencial, desapareciendo la tradicional formación a distancia. Disponible en [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/rd189-2013.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd189-2013.html) (última visita 15/02/2014)

<sup>x</sup> DECRETO 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2009/195/d/updf/d2.pdf> (última visita 01/04/2012)

<sup>xi</sup> ORDEN de 23 de octubre de 2009, por la que se desarrolla el Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía, y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones y ayudas y otros procedimientos. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2009/214/d/updf/d1.pdf> (última visita 01/04/2012)



En el Decreto se define lo que se considera Teleformación: La modalidad de impartición mediante teleformación es aquella en la que el proceso de aprendizaje de las acciones formativas se desarrolla a través de medios telemáticos, posibilitando la interactividad del alumnado, tutores y recursos situados en distintos lugar, debiendo ser complementada necesariamente con asistencia tutorial (art. 10.2).

En la Orden se regulan los requisitos que deben cumplir los centros que imparten este tipo de formación (art. 75)<sup>xii</sup>, que además de los requisitos generales para la inscripción o acreditación de los centros, serán los que siguen:

1. Para impartir la modalidad de teleformación, el centro dispondrá de, al menos, una plataforma de teleformación que deberá ser accesible a través de un servidor con capacidad suficiente para todos los usuarios previstos y que deberá poseer al menos las siguientes herramientas básicas:
  - a) Herramientas de comunicación síncronas o asíncronas.
  - b) Herramientas de evaluación, formativas y sumativas, del aprendizaje del alumnado.
  - c) Herramientas que permitan desarrollar una variedad de metodologías formativas individuales y grupales.
  - d) Herramientas de recursos que permitan integrar contenidos de diferentes formatos.
  - e) Herramientas de gestión que permitan un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado aportando información relevante tanto individualmente como del grupo.

---

<sup>xii</sup> Nuevamente el REAL DECRETO 189/2013, de 15 de marzo, ha modificado la situación, pasando a ser el Servicio de Empleo Estatal el único organismo con las competencias para la acreditación de los centros autorizados de teleformación, y la [ORDEN ESS/1897/2013](#) que desarrolla este RD, la que regule los requisitos que deben reunir las plataformas de teleformación utilizadas y los centros así acreditados. Tampoco tendrá efectos sobre nuestro trabajo que fueron cursos aprobados con anterioridad.

- f) Herramientas de personalización que permitan al alumnado conocer su propio progreso.

La plataforma contará además con un perfil específico de usuario de control y seguimiento para facilitar el acceso al Servicio Andaluz de Empleo y realizar así el seguimiento de las acciones formativas que imparta el centro.

Asimismo, el centro deberá adecuar la plataforma a fin de que los mecanismos de inscripción, de acceso a la misma y la imagen sean compatibles con el acceso desde la página web del Servicio Andaluz de Empleo, que facilitará la documentación técnica necesaria para dicha adecuación.

Los contenidos de las acciones en la modalidad de teleformación deberán centrarse en facilitar la adquisición de competencias en el alumnado a través del uso de los elementos multimedia interactivos que en cada momento resulten más adecuados para asegurar un aprendizaje significativo del alumnado.

Los centros que impartan la modalidad de teleformación, deberán contar además con personal técnico responsable de resolver los problemas planteados por el alumnado con respecto al funcionamiento de la plataforma.

2. Para impartir las modalidades a distancia y teleformación, el centro dispondrá de un equipo de tutores en número suficiente cuya función principal será realizar el seguimiento y evaluación de los alumnos/as y resolver las dudas planteadas por éstos con respecto a la temática del curso debiendo cumplir los siguientes requisitos:

- a) Titulación y/o experiencia en el área profesional correspondiente a la acción formativa, conforme a lo que establezca el programa formativo de la especialidad.

- b) Formación y/o experiencia en la metodología de teleformación y/o a distancia, y con competencias tutoriales y tecnológicas que le permitan la adecuada tutorización de las acciones formativas.
3. La entidad podrá proponer en el momento de la inscripción o acreditación unos contenidos propios, para su correspondiente validación o solicitar que se le inscriba o acredite en base a los contenidos del Repositorio que, a tal efecto cree el Servicio Andaluz de Empleo.
4. En la modalidad de formación a distancia convencional el Centro debe poner a disposición del alumnado un número de teléfono gratuito, en el que pueda contactar con el tutor/a.

Por otra parte, los acuerdos, publicados el 1 de febrero de 2012, entre los interlocutores sociales y empresariales y el gobierno andaluz, denominados II Plan Andaluz de Formación Profesional 2011-2015<sup>xiii</sup>, establece como Objetivo Estratégico 5 “Promover la extensión de la sociedad del conocimiento y la elevación del nivel formativo de la población andaluza” y para obtener este fin, entre otras medidas, formula la necesidad de “Aumentar la oferta semipresencial o a distancia que se imparte con el apoyo de TIC (e-learning), tanto en la Formación Profesional inicial como en la FPE” (Medidas 5.4.5 del Plan)<sup>xiv</sup>.

Todas estas iniciativas que se vienen desarrollando conviene conocerlas, no sólo desde la vertiente cuantitativa de cifras como el nº de acciones formativas o el nº anual de alumnos y alumnas que han cursado estudios de FPE en la modalidad de teleformación (indicadores que marca el II plan para la evaluación del mismo), sino, también, desde una

---

<sup>xiii</sup> ACUERDO de 30 de diciembre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Profesional 2011-2015. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2012/21/d/updf/d1.pdf> (última visita 01/04/2012)

<sup>xiv</sup> Las medidas del punto 5.4 “Impulsar la formación en TIC y las lenguas extranjeras, así como la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos formativos de la FP Andaluza”, cuentan con un presupuesto, en este II Plan Andaluz de Formación Profesional, superior a los 234 millones de euros para el periodo 2011-2015.

vertiente cualitativa que nos indique los enfoques didácticos dominantes que se están imponiendo.

En resumen, con este trabajo queremos realizar nuestra aportación a algunos de los debates que actualmente se mantienen respecto a las consecuencias de la introducción de las TICs en el ámbito educativo y, más concretamente, en el uso y los enfoques pedagógicos que se están imponiendo en estos inicios de la teleformación en la FPE de Andalucía. Exactamente el proyecto ha quedado encuadrado en la provincia de Córdoba que es la provincia donde resido.

### ***III. FUNDAMENTACIÓN.***

---

Dice Huergo (2010:65-66) que “un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y refiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que éstos fueran”. En este sentido, pensamos que para comprender en profundidad los procesos de enseñanza/aprendizaje que se producen en los entornos virtuales se hace necesario conocer los contextos sociales, políticos, económicos y pedagógicos en los que éstos se desarrollan, todavía más cuando el ámbito de la formación para el empleo acoge en su seno intereses tan contradictorios y enfrentados como son los que provienen del mundo empresarial o los del trabajo.

Por otra parte, el debate sobre el propósito y el futuro de la educación se encuentra presente en la actualidad más allá de la comunidad educativa, acentuándose, como afirma Attwell (2013), por la crisis económica y la presión de los gobiernos nacionales para conseguir un mayor ahorro fiscal y también por los intentos del capitalismo de abrir nuevos mercados a través de la conversión de la educación en una mercancía y su mercantilismo.

Es por esto por lo que creemos necesario hacer un breve recorrido sobre el contexto general en el que se enmarca nuestra investigación. En este apartado, por lo tanto, ofreceremos una descripción de los principales elementos del cambio de época en el que nos encontramos inmersos, también haremos una referencia al marco teórico y a los planteamientos pedagógicos de los que partimos y finalizaremos con un relato de la evolución del uso de las TICs en la educación y los principales componentes de los debates actuales que se vienen produciendo en torno a ésta, así como una descripción de la situación de la FPE en el sistema educativo español y una exposición de las principales investigaciones que hemos encontrado sobre el objeto de nuestro estudio.

### ***III.1.- HISTÓRICO SOCIAL***

Cada día existe más consciencia de que nos encontramos en un cambio de época. Sumergidos en un periodo de intensas transformaciones en todos los ámbitos y prácticas de la vida social no logramos ubicar las claves de cuál es el tiempo que nos ha tocado vivir, como decía Gramsci (1981:37) “La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer: en este interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados”

El paso de la modernidad a la postmodernidad como cambio en las formas de pensar y ver el mundo, la necesidad de pasar de una economía globalizada de la información a una sociedad del conocimiento que sea fruto de desarrollo para todos y el paso del fordismo al postfordismo como cambio en las formas de producir y de organización del trabajo, son los principales referentes a los que nos queremos referir para el encuadre de nuestra investigación.

#### ***III.1.1.- DE LA MODERNIDAD A LA POSTMODERNIDAD***

Los grandes ideales de la modernidad aún llenan nuestra vida social y política: predominio de la razón universal, libertad, emancipación, igualdad y, en general, la idea de desarrollo y progreso para toda la humanidad. Sin embargo, estas palabras van perdiendo credibilidad y parecen estar llenas, en la mayoría de las ocasiones, de cinismo político y falta de autenticidad.

El siglo XX en lugar de avanzar en la consolidación de estos valores ha estado lleno de *monstruos*: dos grandes guerras mundiales, autoritarismos y falta de libertad, la bomba atómica, las persecuciones por razón de raza o nacionalidad, el desequilibrio ecológico que nos amenaza, la conciencia de nuevas desigualdades por razón del género o

identidad sexual, el consumismo, la persistencia de la pobreza y el hambre... La luz de la Ilustración parece haberse apagado y cada vez hay menos motivos para el optimismo.

El pensamiento postmoderno aparece en la segunda mitad del siglo XX y, a pesar de su diversidad, comparte la idea de que el proyecto modernista ha fracasado. Sin embargo esto no significa que podamos tener una visión precisa de qué entendemos por postmodernidad. Así bajo el amparo de la palabra postmodernidad podemos encontrar agrupadas las perspectivas más opuestas. Dieguez (2006:2) dice, refiriéndose a este equívoco, “No hay acuerdo acerca de si se trata de un periodo histórico o de una “condición”, como sostiene Lyotard; de si es antimoderna, trasmoderna, ultramoderna, tardomoderna, o lo que sucede, por el contrario, es que jamás hemos sido modernos, como dice Latour; de si es políticamente reaccionaria, como cree Habermas, o de izquierdas, como se sostiene en muchos departamentos norteamericanos de crítica literaria”.

Dada esta disparidad de enfoques y posturas, a veces contradictorias y enfrentadas, haremos un resumen de los principales rasgos de la postmodernidad basándonos en el análisis que hace Ruiz (2010):

- Desencanto y quebranto de la razón, rompiendo con los metarrelatos totalizadores de la explicación de la historia y dejando paso a otros parámetros como las emociones, la experiencia, la alteridad que pueden ayudar a vertebrar los modos de vida.
- Relativismo, pluralidad y fragmentación. Esta ruptura con los grandes relatos y verdades absolutas han ocasionado la fragmentación y el nacimiento de múltiples verdades. Los medios de comunicación de masas y las TICs, aportando una sobredosis de información, son las que más han influido en la disolución de los puntos de vista básicos de estos grandes relatos, contribuyendo a dificultar la estructuración y ordenación de la cantidad de información, modos de vida, opiniones, etc. Pero, por otro parte, esta misma

relatividad y fragmentación, ha permitido un contexto de respeto y ensalzamiento de la pluralidad que reconoce que la persona goce de una gran diversidad y la aparición de nuevas voces que se suman a las desigualdades de clase, las de género, etnia, nacionalidad, **opción sexual** ...

- Provisionalidad y fugacidad. Al no existir una razón infalible se pasa a la provisionalidad del conocimiento, que sumado a la rapidez, otra de las características de nuestro tiempo, ayuda a que el saber y el conocimiento se hagan efímeros y fugaces. Se pasa de una modernidad sólida a una líquida.
- El enredo del escepticismo. Al no encontrar ninguna ideología que sea capaz de entusiasmar **serán los “expertos”** y otros agentes los que aprovechen este estado de abandono para promover sus intereses y valores, por medio de la publicidad y los medios de comunicación. Prevalecerá el consumismo, la apariencia y la autocomplacencia, guiándose el individuo, antes que por la razón, por el instinto, pasando, en lugar de ganar libertad (siguiendo sus impulsos) a estar hipotecando ésta (a los intereses de otros).
- Narcisismo e Individualismo Vs Alteridad y Solidaridad. La pérdida de la fe en la verdad y la sumisión en la fragmentación del conocimiento, lleva aparejada, de igual modo el criterio que fundamenta la acción moral, lo que nos lleva a actitudes éticas situacionistas y relativistas. Del Dios-Razón se está pasando al Dios-Narciso. Serán las actitudes, sentimientos o preferencias del ego las que orienten la acción, y por lo tanto, sólo serán criterios individualistas los que juzgarán la misma. Por consiguiente, habrá tantas reglas morales como necesidades individuales tenga cada uno.

Esta construcción de la moral, de la identidad, desde uno mismo es muy pobre, el sujeto egocéntrico acaba empobreciendo su propia mismidad. Ante esta mismidad, la alteridad se brinda como referente sobre el que construir la moral enriquecida por otros puntos de vista, por otros modos de vida, por otros criterios morales.



Para finalizar este breve recorrido, sólo queremos traer a un autor, Fukuyama, que preconiza el fin de la historia. Para él, la historia como lucha entre ideologías ha concluido y se ha dado inicio a un mundo basado en la política y economía liberal. No compartimos este razonamiento que parece traído más a justificar la situación de única potencia con que se encuentra la humanidad a partir de la caída del muro de Berlín en 1989 y a la extensión del mercado más como ideología que como lugar de intercambio de mercancías, que como pensamiento fácilmente sostenible<sup>xv</sup>. Lo que sí es cierto es que el mercado se está extendiendo progresivamente a todo tipo de bien o servicio, sin encontrar ningún tipo de oposición que aparezca como verdadera alternativa a la globalidad del mercado actualmente alcanzada. Debord (2003:33) parece profético, “Nadie puede ya criticar la mercancía: ni en cuanto sistema general, ni tan sólo como baratija determinada que a los jefes de empresa les haya convenido lanzar al mercado en ese momento”

Nosotros no queremos ir tan lejos, sin embargo, sí que creemos que el neoliberalismo introducido por Reagan y Thatcher en los años 80, ya no sólo se alza como victorioso de los regímenes comunistas, sino que en la actualidad, liderado por Merkel, ha lanzado una nueva ofensiva contra el estado social que ha representado las señas de identidad de Europa desde finales de la segunda guerra mundial.

### ***III.1.2.- DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO***

Otra de las rupturas que nos encontramos cuando tratamos de describir el contexto de la sociedad actual es la que se refiere a la denominada Sociedad del Conocimiento.

---

<sup>xv</sup> El mismo Fukuyama parece distanciarse, en los últimos años, de posturas como las que representan los Neocon en Estados Unidos, que estarían en la línea de pensamientos iniciados por él, en [http://es.wikipedia.org/wiki/Francis\\_Fukuyama#Abandono\\_de\\_la\\_corriente\\_neoconservadora](http://es.wikipedia.org/wiki/Francis_Fukuyama#Abandono_de_la_corriente_neoconservadora) (última visita 23/02/2014)

El conocimiento ha ocupado siempre un lugar central en el desarrollo económico y en el desarrollo de todas las sociedades. Sin embargo, la noción de sociedad del conocimiento trata de señalar la ruptura y la discontinuidad respecto a periodos anteriores. Así Lyotard (1987:6-7) vaticinaba ya, en *La condición postmoderna*, el cambio de estatus del saber: “El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (bildung)<sup>xvi</sup> del espíritu, o incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. (...). El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su -valor de uso-”.

Esta discontinuidad de la que también hablan David y Foray (2002) viene marcada por un modelo de utilización de la cultura, la tecnología, la informática o la biología muy diferente al acostumbrado o conocido anteriormente. Un horizonte donde la creación y la invención se distribuyen a cualquier rincón mundial en décimas de segundo (la sociedad red de la que habla Castells, 2005)<sup>xvii</sup>, pero donde también la tasa de beneficio económico depende cada vez más, del control ejercido por estos flujos.

Los recursos naturales y su abundancia (o rareza) han perdido gran parte de su capacidad para explicar las disparidades de productividad y de crecimiento entre los países. Desde comienzos del siglo XX se detecta una nueva característica del crecimiento económico, que consiste en la profundización del capital intangible en comparación con el capital tangible. Pero como resaltan David y Foray (2002), hay que tener en cuenta, que el conocimiento (que es un bien intangible) no es un bien como los otros. No se puede tratar en pie de igualdad a la propiedad intelectual y a la propiedad física, simplemente porque el conocimiento o la información poseen una característica

---

<sup>xvi</sup> El término “bildung” se refiere a la tradición alemana de cultivarse a sí mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de manera tal que se refiere a un proceso de maduración personal y cultural. En, <http://es.wikipedia.org/wiki/Bildung> (última visita 01/03/2014).

<sup>xvii</sup> Independientemente de los diferentes elementos que configuran la Sociedad de la Información, nadie pone hoy en duda que el término que más se identifica con ésta es el de Internet. Por otra parte, será la Sociedad Red la organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico.

particular que el economista describe como la "falta de rivalidad en el uso". “Los bienes físicos no poseen esta propiedad: si María se come la única tostada preparada en la cocina, Camilo no puede comérsela. En cambio, cuando Quintín escucha música, María, Camilo y un millón de otras personas pueden escuchar la misma música sin que ello produzca un gasto suplementario, habida cuenta de las tecnologías modernas de reproducción y transmisión” (David y Foray, 2002:21)

La sociedad capitalista se desplaza desde una sociedad productora de mercancías, hacia una sociedad de consumo y hacia una fragmentación de éste (paso del fordismo al postfordismo que veremos más adelante), y la industria cultural pasa de ser un enano económico para convertirse en un gigante en las primeras décadas del siglo XXI. Como podemos ver a continuación, Callejo (2008) relaciona las características especiales de este tipo de mercancías culturales y que tan bien se adaptan a una economía de consumo:

- Renovación constante: caducidad y amortización tan acelerada como relativa. La importancia del marketing para llegar al máximo de gente en un mínimo tiempo, sólo es accesible por parte de las grandes empresas de distribución. Imposible para las pequeñas empresas productoras.
- Basarse en “gustos” (no necesidades), que hay que aprender, cuando se aprenden las posiciones sociales de los sujetos, y que dejan muchas huellas (registros), pues se vocea el estilo de consumo estético, sobre todo a partir de ciertos canales.
- Reproducción con coste tendente a cero.
- El uso no destruye el bien (como ya hemos comentado en el concepto “falta de rivalidad de uso”).

Conviene señalar aquí, como la enseñanza a través de internet, sobre todo la que se realiza a través de plataformas de teleformación, viene en la mayoría de las ocasiones

preparada de antemano por proveedores privados de contenidos en línea, provocando una mercantilización del proceso de enseñanza/aprendizaje y un detrimento de las capacidades de análisis y juicio crítico, similar al que se produce con los libros de texto de la enseñanza reglada. Esta apuesta mercantil también se traslada a los programas e instrumentos pedagógicos que conforman las plataformas que permiten la teleformación (más adelante hablaremos del movimiento de software libre y de contenidos en abierto como opciones críticas a este mercantilismo).

Por otra parte, podemos comprobar, como la propiedad privada sobre este tipo de bienes o productos del conocimiento provoca un situación paradójica (David y Foray 2002), ya que mientras se dan las condiciones tecnológicas (codificación y transmisión a un costo reducido) para que cada uno pueda beneficiarse de un acceso inmediato y perfecto a los nuevos conocimientos, el número cada vez mayor de derechos de propiedad intelectual<sup>xviii</sup> prohíbe el acceso a esos conocimientos en esferas que hasta ese momento se habían preservado (la investigación fundamental en general, la ciencia biológica, los programas de informática, internet). Se procura crear una rareza artificial en una esfera en la que la abundancia es la regla general. Esto generará nuevos conflictos ya que la sociedad en general ve como la lógica de la empresa privada va ganando cada vez más terreno en sectores que anteriormente no le eran propios. En definitiva, pensamos como Solano (2007) que la gestión económica típica del capitalismo postindustrial se irradia también a la esfera de la producción, distribución, circulación y consumo del saber. Por ello, la maximización del beneficio llega a ser un impulso

---

<sup>xviii</sup> Será la crisis de los años 70 y la penetración de las nuevas tecnologías digitales, cuando la historia de la propiedad intelectual “se dispara”. Los tratados y los acuerdos crecen exponencialmente de la mano de las instituciones rectoras del nuevo orden económico global (OMC, BM, FMI, etc.), baste citar, por su gran importancia, dos de los grandes acuerdo promocionados por la OMC: El GATS (General Agreement on Trade in Services – Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) que es firmado en Uruguay en 1994, enfrentando por primera vez en la historia el papel de las telecomunicaciones y las mercancías inmateriales como piezas claves de la economía mundial moderna. Todo país que quiera integrarse en la OMC debe cumplir a raja tabla estos acuerdos; Y el TRIPS (Trade Related Aspects of Intellectual Property – en español ADPIC – Acuerdo sobre los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio) que patrocina la protección de la propiedad intelectual a través de leyes y procedimientos a escala internacional. (En Sábada 2008)

fundamental en la economía del saber. Podemos hablar por lo tanto de economía del conocimiento, o mejor aún, de capitalismo del conocimiento.

Sin embargo, ¿es esta la sociedad del conocimiento a la que aspiramos?, ¿aceptaremos un futuro en el que el conocimiento sea para el que pueda pagarlo sumando e incrementando todavía más las diferencias?

Desde nuestro punto de vista queda un largo camino por recorrer. El nacimiento de una sociedad de la información como consecuencia de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación no debe hacernos perder de vista que la información es un instrumento del conocimiento, pero no es conocimiento en sí misma.

En este sentido, compartimos las afirmaciones que aparecen en el Informe Mundial de la Unesco “**Hacia las sociedades del conocimiento**” (Bindé 2005:17-47), en las que se declara que, “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas muchos más vastas. (...) No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista- a prever una forma única de **sociedad posible**”.

Así como la idea de que, “... **la información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos**”.

Y más adelante aún cuando concluye que, “**La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del**

conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países **menos adelantados**”.

La educación debe jugar un papel determinante para evitar una sociedad dividida entre los que puedan interpretar la información, los sólo puedan usarla y aquellos que son excluidos/expulsados. Debemos educar para la sociedad del conocimiento y mediante ella. **“La sociedad del conocimiento reclama la capacidad de localizar, comprender, analizar, aplicar y relacionar los diferentes datos a los que se tienen acceso para convertirlos así en conocimiento”** (García Areito, 2007:31)

Además de determinante para el manejo de nuestras vidas en el flujo constante de información, la educación será imprescindible a lo largo de toda la vida. Para comprender bien este concepto de educación a lo largo de toda la vida es interesante la división que hace Fernandez Enguita (2009) de la historia de la humanidad teniendo en cuenta las formas que toma la educación y su relación con el ritmo de los cambios:

- Así habla de cambio suprageneracional cuando el cambio es imperceptible de una generación a otra, al menos para la mayoría de la población. Esta tipología se presenta en las sociedades antiguas en las que la transmisión del conocimiento es esencialmente oral, centrado en un reducido número de mitos, comportamientos y habilidades transmitidos más o menos idénticamente a cada nueva generación. Todo lo que se debe y se puede enseñar a un niño lo saben y lo pueden enseñar los adultos y no es necesario ningún tipo de institución. En este contexto, la función de la educación es claramente la reproducción.
- El cambio intergeneracional se produce cuando el cambio es claramente perceptible de una generación a otra para sectores relevantes de la población. Los cambios que acompañaron al periodo que se conoce como Modernidad, representan alteraciones de tal calado que una o varias generaciones han de incorporarse a un mundo tan distinto del de las anteriores que las viejas

generaciones ya no pueden introducir a las nuevas en el mundo que les espera. El paso de la agricultura a la industria y del trabajo de subsistencia o por cuenta propia al trabajo en cooperación y asalariado, puede ser un buen ejemplo de tales cambios.. La escuela como institución vive su época gloriosa y se convierte en imprescindible, representando al progreso frente a la tradición, la cultura contra la barbarie y la razón frente a la superstición. La escuela será un instrumento fundamental para la creación de la nación homogénea, el mercado diáfano, el ejército de conscripción leal, el proletariado disciplinado y la ciudadanía fiable.

- Por último se encontraría el cambio intrageneracional, en el que el cambio es perceptible, de manera generalizada, dentro de una misma generación y en los aspectos fundamentales de la experiencia humana: económica, política, cultural, familiar, etc. El ritmo de los cambios no sólo exige a cada generación incorporarse a un mundo distinto de la anterior, sino pasar ella misma por varios mundos distintos. Esta nueva situación obliga a la mayoría de la población adulta, al menos en las sociedades avanzadas, a readaptarse a nuevas condiciones de vida, de trabajo y de sociedad. Los cambios constantes en las tecnologías y las formas de organización requieren nuevas etapas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La formación inicial, por tanto, va perdiendo peso en contraste con la formación permanente. La institución escolar debe cambiar su papel de proveedora de contenidos y asegurar a cada alumno la oportunidad de aprender a aprender.

No cabe la menor duda de que en este último contexto del que nos habla Fernández-Enguita la formación no formal e informal toman un papel preponderante en la educación a lo largo de la vida. Dada las características de flexibilidad y de actualización permanente la formación para el empleo, debería poder convertirse en uno de los instrumentos que permitan la adecuación e integración a esta nueva realidad.

### ***III.1.3.- DEL FORDISMO AL POSTFORDISMO***

En un trabajo como el nuestro, que trata sobre la formación para el empleo, es decir, sobre la formación de trabajadores y trabajadoras para un puesto de trabajo, se hace imprescindible reseñar aunque sea brevemente, las características del cambio que se están produciendo en el mundo del trabajo<sup>xix</sup> con el paso de una sociedad industrial a una sociedad postindustrial, con el paso de lo que se ha venido en llamar el fordismo al postfordismo.

Alonso (2004) identifica el periodo fordista como el comprendido entre la salida de la II guerra mundial y la crisis de la década de los 70<sup>xx</sup> que coincide con un periodo de crecimiento constante y estable, en el que el mercado estaba dominado por una demanda uniforme en incremento regular y la creciente producción en masa se correspondía con un consumo cada vez más profundizado y generalizado. Así mismo los ingresos salariales aumentaban regularmente y el trabajo, fundamentalmente masculino, se realizaba a tiempo completo, por duración indefinida y con pequeños cambios en cuanto a la cualificación profesional. Del mismo modo, el pleno empleo, con un pequeño número de personas en paro como reserva de mano de obra, era la característica predominante de las sociedades occidentales avanzadas.

En cuanto al ciclo vital de la biografía laboral de una persona estaba organizado de manera casi exclusiva por el trabajo y se sucedía en tres etapas: educación, producción y retiro. Este esquema de incorporación y salida generacional suave del mercado de trabajo sólo podía entenderse en el marco del estado/nación que permitía las garantías de lo que se ha identificado como Estado de Bienestar (protección social garantizada por derechos

---

<sup>xix</sup> De alguna manera interdependiente y concomitante con los cambios que hemos analizado en los apartados anteriores.

<sup>xx</sup> Los 30 años gloriosos de los que habla la sociología francesa.



que se adquirirían mediante la condición de trabajador<sup>xxi</sup>: sanidad, educación, desempleo, jubilación, pensiones...)

Esta vida laboral se producía dentro de la gran fábrica<sup>xxii</sup> donde prevalecía una estructura centralizada y una división jerarquizada de funciones y responsabilidades. La mayor parte de los puestos de trabajo se realizaban en turnos fijos dentro de la cadena de producción y con unas tareas estandarizadas y repetitivas, donde la prioridad la marcaban los instrumentos de trabajo y no las capacidades de los individuos. La formación, por tanto, se realizaba dentro del mismo puesto de trabajo (donde se encontraba la máquina) tras un breve periodo de instrucción.

En definitiva, el nombre de etapa fordista es tomado del proyecto que supone el modelo de empresa implantado por H. Ford<sup>xxiii</sup>, y mediante el que se pretende obtener la máxima eficacia, con los mínimos costes para obtener la máxima producción. Podemos identificar, por tanto, el modelo fordista con una jerarquía piramidal burocrática (en el sentido weberiano del término), en el que el tiempo se percibía como una dimensión lineal y progresiva, con posibilidades de cierta planificación y control dentro de estos ciclos colectivos que hemos comentado<sup>xxiv</sup>.

El fordismo está impregnado en gran medida del discurso modernista, lo mismo que el postfordismo lo estará del postmodernismo que anteriormente hemos comentado. Callejo (2008) contempla que la producción fordista constituyó la base para la extensión

---

<sup>xxi</sup> En Alonso (2007) podemos encontrar un interesante ensayo sobre las relaciones entre trabajo y derechos de ciudadanía en la sociedad fordista y la crítica actual de una sociedad postfordista y postmoderna.

<sup>xxii</sup> Durante la edad media la producción se realizaba dentro del domicilio familiar y será con la llegada de la industrialización cuando salga a realizar su trabajo en la fábrica.

<sup>xxiii</sup> Henry Ford fue pionero en desarrollar la sociedad de consumo. Subiendo el salario de sus trabajadores al doble (además de otras medidas de carácter social) logró que fueran sus propios trabajadores quienes compraran los coches que producían.

<sup>xxiv</sup> Es evidente que estas condiciones solo existían en los países más avanzados de la Europa Occidental y EEUU. España quedó fuera de esta situación y en realidad empezó a disfrutar de parte de las condiciones de vida de estos países a partir de la llegada de la democracia y su incorporación a Europa (finales de los 70 y principios de los 80, cuando el sistema ya había entrado en crisis).

Tampoco conviene tener una visión idílica y sin conflicto (a las desigualdades de clase se les puede sumar sin miedo a equivocarse las de género, de etnia o incluso de nacionalidad, amén de la falta de autonomía y la rigidez con la que hay que realizar el trabajo)

del consumo de masas y que en buena parte la publicidad y el marketing crearon las raíces de la cultura de consumo<sup>xxv</sup>. Ahora bien, la lógica racional fordista choca pronto con las bases impulsivas y mágicas que fundaron la sociedad del consumo. Esto provocará una sucesión de críticas contra las mercancías industrializadas y estandarizadas. Por lo tanto, se tratará de reconocer las diferencias entre los distintos consumidores e intentar crear burbujas de homogeneidad entre ellos. Será la irrupción de Internet lo que permitirá una globalización de la economía que consiga que los consumidores se autofragmenten. A través de la globalización que posibilita internet<sup>xxvi</sup> las mercancías logran pasar las fronteras nacionales y se facilita la creación de estos sectores homogéneos desde la perspectiva de una sola comunidad -el mundo-. Las multinacionales pueden competir con pequeñas fracciones de la sociedad de consumo de cada país<sup>xxvii</sup>. Ya no es necesaria una sola moral, ni un solo estilo, ni un solo estilo de consumo. Del rechazo a la diferencia se pasa a su gestión. La empresa deberá gestionar flujos y no sólo stocks, situarse en una actitud “interactiva” con el medio. Se presenta más como un organismo vivo, una central de información sometida a flujos, cambios, negociaciones, transmisiones, organizada en red y orientada al servicio. La lógica de la “mecánica” deja lugar poco a poco a una lógica de la “fluidez” y de la “comunicación” (Alonso 2004:32).

Esta nueva situación económica exige una nueva vinculación directa con los ciclos más cortos del mercado, lo que demanda, un nuevo modelo de gestión, de racionalización y de una reestructuración permanente de las empresas que son características del postfordismo.

---

<sup>xxv</sup> Callejo (2008) hace un análisis pormenorizado de la extensión de la cultura de consumo a través de lo que llama Macdonalización. Todo un imaginario cultural para todo el mundo, McDonal despliega sus instalaciones, iguales para todo el mundo, en casi todas las ciudades de alguna relevancia. Significará la universalización de las mercancías, sobre todo universalización del mismo tipo de mercancías

<sup>xxvi</sup> Internet posibilita una comunicación instantánea sin barreras geográficas en la sociedad red de la que habla Castells (2005)

<sup>xxvii</sup> Anisi (1995) relata una anécdota entre H. Ford y un sindicalista, en la que el primero refiriéndose a las nuevas máquinas de la cadena de montaje le dijo al segundo, “Creo que tendrás problemas para que éstas te paguen la cuota sindical”, a lo que el sindicalista le contestó, “Creo que tendrás problemas para que éstas te compren los coches”. Por medio de Internet, la globalización y la fragmentación del mercado, da la sensación de que el capitalismo actual ha encontrado la forma de resolver el dilema sin tener que contar con el trabajador.

Estas circunstancias serán las que expliquen el cambio que se produzca de la gran empresa de corte fordista a la empresa red, una transformación en la que de las rigideces de las normas reguladoras del empleo pasaremos a la flexibilidad en todos los aspectos de la vida laboral: tecnológica, funcional, geográfica, de salarios, de equipos y de horarios. Pasaremos de una vida laboral en la que casi el único elemento de cambio era la antigüedad, a una permanente flexibilización y adaptabilidad al puesto de trabajo, que también va cambiando en periodos de tiempo cada vez más cortos. Se pasará por tanto de un puesto de trabajo para toda la vida a una fragmentación del mercado laboral en la que la norma será cambiar varias veces de puesto de trabajo a lo largo de nuestra vida. Sennet (2010) utilizará la expresión “capitalismo flexible” para describir el nuevo modelo de organización del trabajo.

Son muchos los autores que sitúan la crisis del estado de bienestar en la década de los 70, acentuada más que provocada por la crisis del petróleo a partir de 1973 (Alonso 2007, Morgenstern 2000, Anisi 1995). Sería largo extenderse en cuáles son las causas que desataron esta crisis<sup>xxviii</sup>, sin embargo lo que sí podemos apreciar es que a partir de estas fechas se produce un proceso con numerosos y rápidos cambios tecnológicos y de competencia internacional que produce un nuevo modelo de regulación de la sociedad que establece formas de integración mucho más débiles, individualizadas y fragmentadas<sup>xxix</sup>.

Las implicaciones de esta nueva situación se proyectan en todas las esferas de la vida social, económica y política. Nosotros nos queremos centrar, por razones de espacio, en las que tengan alguna relación con la educación, sobre todo en la formación para el

---

<sup>xxviii</sup> Nosotros consideramos que es el capital quien rompe el pacto keynesiano “no firmado” y trata de recomponer la redistribución de la renta a favor de las rentas de capital contra las mejoras conseguidas en estos “30 años gloriosos” por las rentas del trabajo.

<sup>xxix</sup> No podemos olvidar que a estas causas técnicas y del mercado que se producen hay que sumar la desregularización de las relaciones laborales impulsadas por las ideologías neoliberales dominantes en el ámbito político. A pesar de que creemos que efectivamente las nuevas tecnologías facilitan la transformación profunda de la producción (Castell 2005), coincidimos con Sara Morgenstern (2000) cuando afirma que la tecnología en sí misma no crea ni destruye empleos, como tampoco prefigura una determinada organización del trabajo.

empleo. Así el modelo profesional solicitado ya no será una cualificación fija y reconocida a largo plazo, sino que se produce una valoración permanente de las competencias del trabajador cada vez más amplias que no serán sólo técnicas, sino que alcanzarán las esferas psicológicas y sociales. Hasta el punto que como probaron Luc Boltanski y Ève Chiapello (2002) quien quiera tener éxito en la organización “**debe mostrarse jovial, dueño de aptitudes comunicativas, abierto y curioso, ofreciendo a la venta su propia persona, la persona completa**” (citados por Bauman 2008:39). Por otra parte, las carreras profesionales se mostrarán como múltiples, inestables y cambiantes para adaptarse a los cambios constantes que se producen dependiendo de los flujos de la demanda<sup>xxx</sup>.

Esta incertidumbre sobre el futuro que genera lo imprevisible de la demanda, hace muy difícil diseñar estrategias de formación que se establecerán necesariamente de manera muy difusa. Para Morgenstern (2000), en la actualidad existen dos enfoques que pugnan para dirigir la planificación de las estrategias de formación:

- La alternativa del mercado que trataría de maximizar las cualificaciones para el capitalismo del conocimiento. Parte del supuesto de que no es posible encontrar empleo a menos que se posea una formación adecuada que debe actualizarse permanentemente y de que los países avanzados no pueden competir a escala global con los precios bajos de los países en desarrollo, por lo que es necesario hacerlo con bienes y servicios diferenciados de alto componente tecnológico. Se debe producir un desplazamiento desde la industria y producción de bienes físicos a la producción de bienes del conocimiento. La supervivencia de la empresa estará, por tanto ligada a la actualización constante de los conocimientos y para esto, acometerán una política de formación continua de los empleados que consideran nucleares y

---

<sup>xxx</sup> Esta disponibilidad y flexibilidad casi absoluta del tiempo de trabajo se va a confrontar con la rigidez del tiempo reproductivo lo que puede significar una nueva discriminación laboral que recaiga sobre las mujeres (Lozares y Miguélez 2007)

abandonará a su suerte a trabajadores periféricos o eventuales, o participarán de las ventajas de una organización en constante aprendizaje (aprendizaje en el puesto de trabajo), según sus circunstancias y particularidades<sup>xxx1</sup>.

- El compromiso entre el Estado, el mercado y la sociedad actual. Frente a las posturas neoliberales que plantean que la empleabilidad es una cuestión de responsabilidad personal, existen otras alternativas que asumen la necesidad de un compromiso social en la lucha contra el desempleo y la exclusión<sup>xxxii</sup>. Entre las medidas que reflejan este compromiso para enfrentar el problema del desempleo se encuentran: el reparto del trabajo y el desarrollo de los nuevos yacimientos de empleo. Tanto una como otra iniciativa aumentaría la demanda de nuevos empleados que habría que formar, especialmente el desarrollo de nuevos yacimientos de empleo que a partir de nuevas necesidades individuales o sociales que no están cubiertas como son los Servicios de la vida diaria (servicios a domicilio, cuidado de niños, tics, ayuda reinserción), Mejora del marco de vida (vivienda, seguridad, transportes colectivos, espacios públicos urbanos, los comercios de proximidad), Servicios Culturales y de Ocio (turismo, audiovisual, patrimonio cultural), los Servicios de medio ambiente (residuos, gestión del agua, mantenimiento zonas naturales, Gestión de la Energía y el Deporte.

Pensamos como Sara Morgenstern que son necesarias iniciativas imaginativas en la línea de las apuntadas en esta segunda opción si queremos abordar el problema del desempleo desde criterios de eficacia social (y no exclusivamente mercantiles) que

---

<sup>xxx1</sup> Morgentsern destaca el hecho de que el gasto privado destinado a la formación de sus empleados por las empresas de EEUU equivale a gasto total de la Educación Secundaria.

<sup>xxxii</sup> En términos genéricos se puede decir que representan posturas que apoyan la socialdemocracia, el marxismo, los movimientos sociales los sindicatos y en alguna medida incorporó la Comisión Europea bajo la presidencia de Delors. Lamentablemente en los últimos tiempos la Unión Europea no está llevando a cabo estos programas en los términos de gestación de un Estado de Bienestar supranacional que planteó J. Delors.

permitan conjugar tiempos de ocio, trabajo y educación que puedan armonizarse a lo largo de toda la vida<sup>xxxiii</sup>.

La FPE, en gran medida –no hay que olvidar la financiación que recibe de los gobiernos y de los fondos europeos-, pertenece al tipo de medidas que promocionan un compromiso entre el Estado, el mercado y la sociedad, asumiendo la preparación de los trabajadores y trabajadoras a los nuevos retos del empleo y de los cambios permanentes del sistema productivo.

---

<sup>xxxiii</sup> Desgraciadamente no parecen estas posturas hegemónicas en las elites europeas que nos gobiernan en la actualidad.

## **III.2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En este apartado haremos un repaso a los principios pedagógicos, tecnológicos y de comunicación de los que partimos, al igual que un recorrido de la presencia de las TICs en la educación, evolución de la educación a distancia y el nuevo escenario de la educación a través de internet, el uso de las plataformas virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje y los movimientos de software libre y creative commons y su influencia en el trabajo colaborativo y compartido.

### **III.2.1.- MARCO PEDAGÓGICO, TECNOLÓGICO Y COMUNICATIVO.**

Además de situar nuestro trabajo en un contexto histórico y social pensamos que es imprescindible en cualquier investigación hacer una referencia clara a los supuestos pedagógicos de los que se parte.

En este sentido, pensamos que aunque las posibilidades de la comunicación mediada por las TICs e internet tienden a asociarse con la Educación a Distancia (en adelante EaD) también la enseñanza presencial puede beneficiarse de las posibilidades que ofrecen las redes educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje<sup>xxxiv</sup> (concepto que entendemos más restrictivo que ambientes de aprendizaje) pueden servir de modelo para los cambios necesarios de los sistemas educativos en la sociedad de la información y el conocimiento, y como contribuir a implicar y apoyar al alumnado en contextos, culturas y programas múltiples. El entramado de redes de comunicación que representa internet y

---

<sup>xxxiv</sup> Hemos utilizado el concepto (tomado de Warger y Dobbi, 2009) ambientes de aprendizaje para definir el entramado socio-técnico que integra los recursos de aprendizaje y la tecnología, los medios de enseñanza, los modos de aprendizaje y las conexiones a los contextos sociales y globales, y que también incluye, las dimensiones humanas de comportamiento y culturales, incluido el papel vital de las emociones en el aprendizaje. En el presente trabajo que se centra especialmente en las plataformas educativas, estamos utilizando el concepto de entornos virtuales de aprendizaje que consideramos que se adecua mejor al uso de estas plataformas, aunque puede ser entendido como más restrictivo.

las posibilidades crecientes de los lenguajes digitales, cuestionan tanto en la EaD como la presencial, los sistemas educativos tradicionales transmisivos y reproductivos.

Mason y Kaye (1990, en Salinas 2005) señalan que la aplicación de la comunicación mediada por ordenador está haciendo cambiar la naturaleza y estructura de las instituciones de educación a distancia de diferentes formas, e indican tres implicaciones de dicho uso:

- La desaparición de las distinciones conceptuales entre la educación a distancia y la educación presencial.
- El cambio de los roles tradicionales del profesorado, tutores adjuntos y staff administrativo y de apoyo.
- Proporcionar una oportunidad, que nunca existió antes, de crear una red de estudiantes, un “espacio” para el pensamiento colectivo y acceso a los pares para la socialización y el intercambio ocasional.

Ahora bien, como señala Osuna (2007), lo específico y esencial de la mediación, y por extensión de la educación, es que se trata de procesos de comunicación. No hay que dar por sentado que una innovación tecnológica va a producir necesariamente una innovación pedagógica. Así en este mismo texto cita a Aparici (1995) para distinguir los tres paradigmas de concepción de las tecnologías (coincidentes con las concepciones curriculares que utilizaremos en nuestro estudio) que se han adoptado tradicionalmente en el ámbito de la alfabetización digital<sup>xxxv</sup>:

1. Concepción tecnicista en la que las y los docentes se presentan como tecnólogos y utilizan estrategias y recursos tecnológicos aunque no exista una reflexión profunda sobre el uso pedagógico de los medios. Se considera a la tecnología como algo neutral que aumentará la eficacia del discurso

---

<sup>xxxv</sup> Tan relacionada con el uso de plataformas de teleformación en las acciones formativas.



pedagógico. En esta concepción tendrían cabida también aquellos profesionales de la información que suponen que todo lo que transmiten las tecnologías es veraz, sin considerar que frecuentemente la información difundida responde a los intereses de la empresa en la que se desenvuelven.

2. Concepción de los efectos: Esta corriente sostiene que los medios tecnológicos producen cambios y modificaciones en su uso, es decir, que el alumnado se va a beneficiar didácticamente por el solo hecho de utilizar dichos recursos. Aparici califica esta postura como de “*gatopardiana*”, porque se introducen máquinas en el aula, aunque todo permanece invariable en el terreno de la comunicación didáctica y en la filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Concepción crítica: Los medios tecnológicos son una parte más de los textos que se usan en el aula atendiendo a modelos de comunicación participativa y a paradigmas constructivistas. Con este modelo se pretende que el alumnado sea capaz de codificar y decodificar mensajes y atender al proceso de producción desde una perspectiva social, estética, política y económica.

Sin querer entrar en detalle sobre cuáles son los modelos pedagógicos y comunicativos que explican, para nosotros, la actividad educativa y los procesos de enseñanza/aprendizaje, asunto que necesitaría de otro tiempo y otro espacio, sí queremos exponer cuál es nuestro posicionamiento general en este tema.

Los modelos pedagógicos que defendemos ponen el énfasis<sup>xxxvi</sup> en el proceso, en el sentido que mantiene Kaplún (2010), -diferenciándolos de los modelos que ponen el énfasis en los contenidos o en el resultado-. La actividad educativa se centra en el alumnado y el grupo y el foco ya no se pondrá sobre los contenidos que en la actualidad son cambiantes y rápidamente desechables y en el futuro se prevé que todavía más, ni

---

<sup>xxxvi</sup> Nos gusta la clasificación de Mario kaplún porque plantea modelos abiertos en los que cogen una cierta diversidad en las posturas pedagógicas. Poner énfasis significa que existen distintas posibilidades en cuanto a actividades y roles docentes y del alumnado. Este planteamiento nos parece que se adecua a la realidad educativa.

siquiera sobre los comportamientos aprendidos, sino en los procesos de aprendizaje del alumnado, en -aprender a aprender-. Como consecuencia el profesorado abandona el rol de poseedor de los contenidos a transmitir adoptando un papel de facilitador, guía, orientador o mediador de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Suscribimos, por tanto, las palabras de Hargreaves (2003:225): “los profesores no son proveedores, sino desarrolladores del aprendizaje”

De ahí que, como mantienen Osuna (2011) y Siemens (2010), tanto el constructivismo como el conectivismo explicarían los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo el alumnado el que construye el conocimiento, a partir de sus experiencias con el entorno social y cultural (constructivismo), o conectando las ideas, áreas o conceptos a través de los distintos nodos o fuentes de información que haya localizado y tenga disponibles (conectivismo).

Mantenemos que el desarrollo tecnológico actual permite implantar modelos de comunicación horizontales y multidireccionales con los que desarrollar procesos dialógicos (el modelo EMIREC<sup>xxxvii</sup> de J. Cloutier) entre el profesorado, los contenidos y el grupo que contribuyan a una educación crítica, colaborativa y liberadora (en el sentido de freiriano). De lo que se sigue que las relaciones entre el profesorado y el alumnado que deben guiar los entornos virtuales de aprendizaje serán de trabajo colaborativo. Driscoll y Vergara (1997:91) señalan cinco elementos que caracterizan este tipo de aprendizaje:

1. Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.

---

<sup>xxxvii</sup> En el modelo EMIREC (por EMIsor-RECeptor), se establece una relación de igual a igual entre todos los participantes del proceso y no existen papeles asignados para quienes participan de la comunicación: los emisores son receptores y los receptores son emisores.

3. Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
4. Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En definitiva, defendemos que el debate actual sobre la educación a través de internet no viene determinado por las tecnologías que usemos en la implantación de nuestros cursos o acciones formativas, sino por los modelos pedagógicos y comunicativos que orienten los procesos de enseñanza aprendizaje por los que hayamos optado.

### ***III.2.2.- LAS TICs EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN.***

El final del siglo XX y estas primeras décadas del XXI están suponiendo una transformación radical de la comunicación humana con la incorporación de las TICs y sus enormes potencialidades tanto informativas como comunicativas.

Las TICs se encuentran presentes prácticamente en cualquier ámbito de nuestra realidad, tanto individual, como social y profesional. Los utensilios que usamos en nuestra casa, las relaciones con nuestros amigos o familiares, las formas de trabajo, etc., cada día más, están mediados de una u otra manera por la incorporación de estas tecnologías. Detrás de todos estos cambios podemos entrever una red de ordenadores interconectados a través de software y del rápido desarrollo de la capacidad de comunicación y transmisión digital de las redes de telecomunicaciones que posibilitan internet.

De tal manera que, como nos dice Aibar (2008:14), “La expansión de internet, es una de sus características más remarcables: su tasa de crecimiento es muy superior a la de cualquier otro medio de comunicación anterior y sólo ha sido superada por la expansión de la tecnología móvil” (unos 5000 millones en 2011<sup>xxxviii</sup>). De manera que si en 1995 (año en que se creó el primer navegador comercial) había en el mundo 16 millones de usuarios en marzo de 2011 se estiman más de 2.000 millones de usuarios<sup>xxxix</sup>.

De tal modo que, coincidiendo con Castells (2001:13), podemos afirmar que “Internet no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, (...). Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos”.

Sin embargo, se hace necesario no hacer una lectura simplista, propia de lo que se ha venido en llamar determinismo tecnológico, que nos lleve a interpretar todos los cambios que se están produciendo como la consecuencia de la aparición de estas nuevas tecnologías. Entendemos como Aibar (1996:163), que tecnología y sociedad forman entramados “sociotécnicos” que se “co-producen” continuamente. La frontera entre lo que es social y lo que es técnico se muestra inestable y movediza. En este sentido, Aibar (2008), concibe los rasgos básicos de internet, como el producto de un proceso de “traducción”<sup>xl</sup> de intereses, valores y principios correspondientes a las dos culturas básicas

---

<sup>xxxviii</sup> Las posibilidades de las nuevas generaciones de móviles smartphone con acceso a internet y con posibilidades de recibir y emitir mensajes (de texto, imágenes, audio o vídeo) desde, casi, cualquier lugar y momento, vienen a extender el universo de internet y el ciberespacio de manera permanente y ubicua.

<sup>xxxix</sup> En la siguiente dirección se pueden obtener estadísticas más detalladas, por zonas geográficas, donde se puede observar una importante brecha digital entre continentes como África, que no llega al 14 % de la población, mientras que en Norteamérica se supera el 78 %, sin embargo, esta situación sería tema de otro ensayo: En <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (visitada 11/02/12)

<sup>xl</sup> Complejo término con el que se trata de explicar la reducción del mundo infinitamente complejo y de las interrelaciones que se producen en él. Para más detalle consultad: CALLON, M., y LATOUR, B. (1992): «Don't Throw the Baby Out with the Bath School! A Reply to Collins and Yearly», en A. Pickering (ed.), *Science as Practice and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 343-368.

de la red –la científica y la hacker- que tuvieron un papel protagonista en los primeros años de configuración de la red<sup>xli</sup>.

Para entender, aunque sólo sea brevemente, como internet y las TICs posibilitan el entramado sociotécnico del que estamos hablando hay que concebir la web como un proceso inacabado y cambiante, representado en su momento actual por las características que definen la web 2.0<sup>xliii</sup> (Osuna 2011:3-4):

1. La Web 2.0 se compone de dos elementos igualmente importantes una plataforma tecnológica y una plataforma de participación ciudadana. La ciudadanía está compaginando su vida entre el entorno físico en el que vive y el entorno virtual por el que navega.
2. La ciudadanía en la Web 2.0 se comporta movida por una inteligencia colectiva que es más que la suma de las inteligencias individuales participantes, donde el diálogo y la interactividad son los elementos fundamentales.
3. La organización social de las personas que participan en el ciberespacio donde, sin una organización explícita, coexisten y actúan colectivamente recibe el nombre de Multitudes Inteligentes.
4. Otro principio muy importante del ciberespacio es la intercreatividad. El conocimiento se construye colectivamente y en esta creación colectiva el centro deja de ser el autor para convertirse en el espectador. Las obras de la cultura

---

La traducción se puede obtener en <http://es.scribd.com/doc/24463831/Callon-Michel-Algunos-elementos-para-una-sociologia-de-la-traduccion> visitada 812/02/12)

<sup>xli</sup> Para Aibar (2008) estos son los principios que rigieron los primeros años de internet: 1.Carácter abierto y modificable del software de la red –especialmente de su código fuente-; 2.Distribución libre de los códigos a través de la red que permite a cualquiera aspirar a mejorarlos, modificarlos o desarrollar nuevos programas y aplicaciones; 3.Carácter de canal de comunicación “de muchos a muchos” –a diferencia del teléfono (de uno a uno), o los mass media (de uno a muchos)-; 4.Estructura horizontal y no jerárquica de la red.

<sup>xliii</sup> Hemos dejado atrás la web 1.0, estamos en pleno proceso de desarrollo de la web 2.0 y ya empezamos a hablar de la web 3.0 o semántica

digital ya no se construyen de forma individual, solipsista, sino de forma colectiva, organizada.

5. El quinto principio se basa en la estructura de la participación ciudadana. Los contenidos que los individuos incorporan a los entornos digitales son el verdadero valor del ciberespacio, de tal forma que cuanto más participación virtual exista, más valor adquirirá la Red de Redes.

La importancia de la educación en un tipo de sociedad como el que venimos describiendo la podemos encontrar en autores como Hargreaves, (2003:225) que nos dice lo siguiente: **“Vivimos en un tiempo en que se necesita de nuevo una gran visión; un tiempo en que nuestra prosperidad y seguridad dependen de nuestra capacidad para desarrollar estudiantes y docentes que puedan comprender y sean capaces de implicarse en los espectaculares cambios sociales que provoca la sociedad del conocimiento actual, junto con sus consecuencias humanas”**.

De una manera más detallada Pérez Tornero (2000:37-57) plantea cuáles son los retos que este nuevo tipo de sociedad presenta a la educación y define las siguientes acciones como las prioridades que deben abordar los sistemas educativos:

- La apertura sistemática de la escuela hacia otras fuentes de saber. Si la producción de conocimiento ha dejado de ser privilegio de la institución escolar, ésta ha de tener la habilidad suficiente como para integrar esos nuevos recursos tecnológicos que ofrece Internet.
- La conversión de las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención. El auge y desarrollo tecnológico están favoreciendo los procesos creativos e imaginativos en detrimento de los repetitivos. Aquí no se trata de convertir a la escuela en centros de transmisión vertical del conocimiento, sino convertirla en productora activa de ese conocimiento y en escenarios que fomenten aprendizajes por descubrimiento.

- La participación de la comunidad entera en la educación debemos entenderla como un compromiso general de toda la sociedad y no como una responsabilidad exclusiva de las o los educadores.
- La necesidad de potenciar una alfabetización icónica y digital sin negar la importancia de la alfabetización lectoescritora.
- La creación de nuevas comunidades educativas a partir de las posibilidades del ciberespacio, oportunidad que la escuela no debe desaprovechar por más tiempo.
- La redefinición de los roles docentes y el papel del Estado de acuerdo con las exigencias que demanda un futuro ya presente.
- La aceptación del principio de la educación a lo largo de la vida: la tensión en las aulas por la presión académica, la mitificación de los títulos, la rigidez de los sistemas educativos ha de dar paso a una concepción de la educación más flexible, con múltiples alternativas y centrada en el alumnado más que en las exigencias de la institución.
- Una escuela realmente implicada con su entorno y realmente útil a la sociedad a la que pertenece.

Estas mismas prioridades pensamos que son extensibles a la FPE si quiere pasar de una educación propia de la época industrial o fordista a otra que se adapte a una nueva que estamos llamando postindustrial o postfordista.

### ***III.2.3.- DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A LA EDUCACIÓN A TRÁVES DE INTERNET.***

Una vez despejado el influjo de las TICs en el ámbito general de la educación, creemos conveniente describir la situación y evolución de la formación a través de internet como campo específico donde ubicamos nuestra investigación.

La formación a través de internet, que ahora está en boga, no podemos pensar que ha surgido de la nada, sino que podemos encontrar sus antecedentes en la EaD<sup>xliii</sup>.

Si bien es verdad que cuando hablamos de EaD, todo el mundo piensa en la enseñanza por correspondencia, sin embargo, la enseñanza por correspondencia es una de las vías que se ha abierto dentro de la EaD, no es la única y por lo tanto no podemos identificarla como tal. De hecho la evolución de la EaD a lo largo del tiempo ha ido cambiando en función de las tecnologías que se han ido apareciendo y utilizando, si bien es cierto que la aparición de una nueva generación nunca ha supuesto la total desaparición de la anterior<sup>xliv</sup>.

Como comenta Downes (2008), aunque las tecnologías cambian rápidamente, la personas no lo hacen, de tal manera que las nuevas tecnologías son adoptadas en la educación teniendo en cuenta lo que la gente quiere y es probable que haga y las tecnologías que están disponibles en ese momento. Tanto es así que las primeras encarnaciones de LMS (Sistema de Gestión de Aprendizajes) fueron vistas como una extensión al aula de clase. La tecnología básica, como el libro, el bloc de notas, el pizarrón y el profesor fueron todos o bien emulados o bien facilitados en WebCT<sup>xlv</sup>.

Hagamos, por tanto, una visión de la evolución de la educación a distancia basándonos en la clasificación realizada por García Aretio (2001) e incorporando lo que consideramos aportes que se han producido en las últimas fechas a este tipo de formación:

---

<sup>xliii</sup> Mario kaplún expone algunas de las experiencias en el territorio latinoamericano en su libro *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1998

<sup>xliv</sup> La UNED donde se superponen algunas de estas generaciones es un claro ejemplo de esta evolución.

<sup>xlv</sup> El primer gran tipo de tecnología que fue adoptado como LMS fue originalmente llamado "World Wide Web Course Tools " (WebCT).



1. Primera generación: Enseñanza por correspondencia. Nace a finales del siglo XIX apoyándose en el desarrollo de la imprenta y de los servicios postales. En sus inicios los programas de formación eran muy simples y estaban basados en textos escritos en los que se reproducían las clases presenciales tradicionales. Dada la dificultad que provocaba en el aprendizaje del alumnado se comienzan a desarrollar guías de ayuda al estudio, actividades complementarias, pruebas de evaluación, etc. La única vía de comunicación existente entre el profesorado y el alumnado era el correo postal.
2. Segunda generación: Enseñanza Multimedia. Nace en la década de los 60 con la utilización de múltiples medios como recursos para el aprendizaje. El texto escrito de la primera generación comienza a estar apoyado por recursos audiovisuales (radio, televisión, vídeo, etc.). Al igual que la primera generación, esta etapa está muy centrada en el diseño, producción y generación de materiales didácticos. El papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y la interacción entre éste y el profesorado queda en un segundo plano. Sigue utilizándose fundamentalmente el correo postal aunque comienza a introducirse poco a poco la utilización del teléfono.
3. Tercera generación: Enseñanza Telemática. Nace a mediados de los 80 con la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática. Se comienza a desarrollar programas flexibles de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y a introducirse los hipertexto e hipermedias. Se puede decir que es el momento en el que pasamos de una enseñanza centrada en los contenidos a una enseñanza centrada en el alumnado.

La interacción entre profesorado y alumnado, y de éste con los demás compañeros y compañeras comienza a cobrar mucha importancia situándose en el primer plano dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas

interacciones se desarrollaban tanto de forma sincrónica (en tiempo real) como asincrónica (en diferido), a través de diferentes medios.

4. Cuarta generación: Formación a través de Internet (se le ha llamado también e\_learning, teleformación, formación online, enseñanza virtual<sup>xlvi</sup>,...). Esta etapa se inicia a mediados de los 90, cuando la educación comienza a centrarse en la utilización de redes y campos virtuales, apoyados en internet, superándose así el déficit de otros medios en cuanto a interacción y comunicación entre alumnado y profesorado.
5. Habría que incorporar una quinta etapa en la que el mismo García Aretio (2007) afirma que se están produciendo dos corrientes dentro del modelo de educación soportado en e-learning en el que el sistema digital de enseñanza aprendizaje:
  - a) Tiene lugar en un entorno virtual cerrado que supone una imitación de los contextos de aprendizaje formal de las clases presenciales (las tecnologías de Internet hacen sencillo trasladar esta lógica a un ambiente virtual).
  - b) O se desarrolla haciendo uso del ciberespacio y utilizando el lenguaje de programación abierto de la red. El grado de libertad que permiten las prácticas sociales en el ciberespacio es muy elevado, especialmente a partir del surgimiento de las aplicaciones sociales vinculadas a la denominada Web 2.0.
6. Downes (2008) va algo más allá, haciendo una previsión de que la educación practicada en edificios separados mediante clases estandarizadas y

---

<sup>xlvi</sup> Autores como Augé o Aparici han rebatido el incluir la enseñanza virtual dentro de la educación a distancia, al considerar el ciberespacio como “no lugar” que tiene una existencia real. La “nube” como también se le está llamando, acoge a las personas en este nuevo espacio cibernético: quedamos en un chat, descargamos un archivo de tal o cual sitio, dejamos un mensaje en un foro, nos encontramos en una videoconferencia, o asistimos a un curso o a una asignatura en una plataforma de formación virtual.

cuidadosamente reglamentadas de estudiantes dirigidos e instruidos por profesores que trabajan esencialmente solos, dará paso a la aparición de un nuevo modelo, donde la enseñanza se practica en la comunidad como un todo, por individuos estudiando currículos personales a su propio ritmo, guiados y asistidos por facilitadores de comunidades, instructores en línea y expertos de todo el mundo. Podríamos decir, del paso de una educación en cerrado a una educación en abierto. Se está produciendo el difuminado de los muros del aula a través de los nuevos usos de enseñanza aprendizaje que se hacen en la red a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y de las redes sociales (MOOCS, PLEs, Comunidades de Práctica, Open Social Learning..., son algunos de los componentes de este tipo de modelos).

Por otra parte, a pesar del poco tiempo con que cuenta la formación a través de internet, basándonos en Salinas (2005) podemos hacer una evolución de los distintos enfoques que se han dado en España a la hora de implantar estos entornos virtuales de aprendizaje:

1. Un enfoque tecnológico, que puede considerarse de periodos iniciales –pero que en algunos casos perdura- y que está basado en la idea de que la sofisticación del entorno tecnológico proporcionará la tan ansiada calidad del proceso E/A (que no es otra cosa que un proceso de construcción del conocimiento y no de distribución de información).
2. **“El contenido es el rey”** viene a representar una segunda perspectiva que, vaticinando el fracaso del enfoque excesivamente tecnológico, ha basado la calidad del proceso en los contenidos y en la representación del conocimiento que estos ofrecen, pensando que materiales altamente sofisticados proporcionarían la calidad.

3. Un enfoque metodológico que se centra más en el alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, basa la calidad en una adecuada combinación en cada caso de decisiones que tienen que ver con la tecnología a utilizar, con la función pedagógica que el entorno cumplirá y con los aspectos de organización del proceso dentro de dicho entorno.
4. Más tarde, Cabero (2006) incorpora una cuarta etapa en la que debería asumirse que los procesos de enseñanza-aprendizaje son sistémicos y todas las variables del sistema deben adaptarse a las características del alumnado y de la acción formativa.
5. Quizás habría que hablar ya de una quinta etapa que explicara la aparición en los últimos años de nuevos escenarios de aprendizaje como los MOOCs o los PLEs que lleva a afirmar a autores como Adell y Castañeda (2013) que no hay una única teoría para aprender hoy con tecnología y cita a Anderson (2010) que ha sugerido una serie de teorías para aprender con tecnologías emergentes<sup>xlvii</sup> en las que se mezclan planteamientos sobradamente conocidos, como el constructivismo y la teoría de la complejidad, con nuevos conceptos formulados tras la aparición de la web y la internet y conscientes de sus posibilidades y limitaciones, como la pedagogía de la proximidad (Mejías, 2005), la heutagogía (Hase and Kenyon, 2000 y 2007) y el conectivismo (Siemens, 2005)

Para finalizar este breve recorrido, conviene hacer algunas consideraciones que habrá que tener en cuenta cuando analicemos los resultados de nuestra investigación:

- El uso de tecnologías de una determinada generación no es excluyente. Hay propuestas de cuarta generación cuya comunicación se basa en redes

---

<sup>xlvii</sup> Adell y Castañeda definen pedagogías emergentes como un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje

telemáticas pero que no obstante usan tecnologías de la primera generación como el texto impreso para el soporte de contenidos.

- Para evaluar el grado de evolución de una propuesta de formación a distancia no es suficiente con determinar a qué generación pertenece la tecnología que emplea, es más importante analizar de qué manera se emplea dicha tecnología.
- Lo más importante será descubrir qué modelo pedagógico y comunicativo subyace en cada propuesta. La enseñanza virtual permite configurar espacios de aprendizaje en los que se abren cauces de comunicaciones bidireccionales e interactivas, sin embargo, podemos encontrar muchas propuestas que utilizan internet para distribuir sus contenidos siguiendo un modelo pedagógico transmisivo más propio de los medios unidireccionales de las primeras generaciones (correo postal, medios audiovisuales, teléfono).

### *III.2.4.- LAS PLATAFORMAS VIRTUALES DE APRENDIZAJE.*

Como hemos visto en el apartado anterior, es en los años 90 cuando aparecen y se desarrollan los campos virtuales que son el origen del gran auge de la formación a través de internet. De hecho, cada día son más las instituciones públicas y privadas que ofrecen ofertas formativas a través de internet.

Si esto ha sido posible se debe en gran parte al avance técnico que han significado las plataformas tecnológicas de formación. Nuevamente nos encontramos con que la tecnología es el soporte de la actividad, sirve de apoyo en su desarrollo, pero como ya hemos sugerido en más de una ocasión, pensamos que esta tecnología debe estar subordinada al proyecto pedagógico.

La primera dificultad que podemos encontrarnos cuando hablamos de plataformas de formación es que nos encontramos con una gran cantidad de términos que producen gran confusión. Entre otros los siguientes tres términos se suelen utilizar con mucha frecuencia. Trataremos de diferenciarlos siguiendo a Alicia Cañellas (s.f.):

- Sistema de Gestión de Contenidos (CMS son sus siglas en inglés), es un software que permite la creación y administración de los contenidos de una página web, principalmente, sin necesidad de tener conocimientos de programación. Así, con él podemos publicar, editar, borrar, otorgar permisos de acceso, establecer los módulos visibles para el usuario final de la página, etc.
- Un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS), es un software que media en la administración de acciones dirigidas a la formación. Son variadas sus funcionalidades: registra a todos los actores que intervienen en el acto de aprendizaje (alumnado, profesorado, administración, etc.), organiza los diferentes curso en un catálogo, almacena datos sobre los usuarios, realiza un seguimiento de las acciones del aprendizaje y de temporalización de los trámites, y genera informes automáticamente para las tareas de gestión específicas.
- Un Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje (LCMS), es una herramienta informática que combina las capacidades de gestión de cursos de un LMS con las capacidades de almacenamiento y creación de contenidos de un CMS.

La principal diferencia entre un LMS y un LCMS es que el objetivo del primero es la gestión del estudiante, la evolución de sus estudios y el rendimiento a través de las actividades que desarrolla, mientras que el segundo gestiona contenidos u objetos de aprendizaje. Por otra parte, un CMS es un sistema para la construcción de páginas web,

independientemente de su objetivo. Podríamos decir que un LCMS es un tipo de CMS, orientado a la gestión de la formación.

Sin embargo, de acuerdo con Chiarani, Pianucci y Lucero (2004), la mayoría de los sistemas usados en la actualidad como plataformas formativas incluyen tanto las funciones de los LMS como de los LCMS. La utilización de estas plataformas integradas permite la creación y gestión de cursos o asignaturas completas para la web, sin que sea necesario conocimientos profundos sobre programación o diseño gráfico. Desde luego plataformas utilizadas en los curso de FPE que hemos estudiado podemos decir que quedan integradas en este tipo de sistemas LCMS.

Igualmente otra polémica que nos podemos encontrar es la conceptualización de lo que entendemos por Plataforma Virtual. Zapata, M. (2003:1-3) considera como común y mayoritariamente aceptado que, **“Una plataforma de teleformación, o un sistema de gestión de aprendizaje en red, es una herramienta informática y telemática organizada en función de unos objetivos formativos de forma integral (es decir que se puedan conseguir exclusivamente dentro de ella) y de unos principios de intervención psicopedagógica y organizativos, de manera que se cumplen los siguientes criterios básico”**:

- Posibilita el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento desde cualquier lugar con conexión a Internet o a redes con protocolo TCP/IP.
- Utiliza un navegador. Permite a los usuarios acceder a la información a través de navegadores estándares (Firefox, Internet Explorer, Opera...), utilizando el protocolo de comunicación http.
- El acceso es independiente de la plataforma o del ordenador personal de cada usuario. Es decir utilizan estándares de manera que la información puede ser visualizada y tratada en las mismas condiciones, con las mismas funciones y con el mismo aspecto en cualquier ordenador.

- Tiene estructura servidor/cliente. Es decir permite retirar y depositar información.
- El acceso es restringido y selectivo.
- Incluye como elemento básico una interfaz gráfica común, con un único punto de acceso, de manera que en ella se integran los diferentes elementos multimedia que constituyen los cursos: texto, gráficos, vídeo, sonidos, animaciones, etc.
- Utiliza páginas elaboradas con un estándar aceptado por el protocolo http: HTML o XML
- Realiza la presentación de la información en formato multimedia. Los formatos HTML o XML permiten presentar la información, además de en hipertexto, pueden utilizarse gráficos, animaciones, audio y vídeo (tanto mediante la transferencia de ficheros como en tiempo real).
- Permite al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en Internet. Bien a través de enlaces y las herramientas de navegación que le proporciona el navegador en Internet, bien a través del propio entorno de la plataforma.
- Permite la actualización y la edición de la información con los medios propios que han de ser sencillos o con los medios estándares de que disponga el usuario. Tanto de las páginas web como de los documentos depositados.
- Permite estructurar la información y los espacios en formato hipertextual. De esta manera la información se puede organizar, estructurada a través de enlaces y asociaciones de tipo conceptual y funcional, de forma que queden diferenciados distintos espacios y que esto sea perceptible por los usuarios.



- Permite establecer diferentes niveles de usuarios con distintos privilegios de acceso. Debe contemplar al menos: el administrador, que se encarga del mantenimiento del servidor, y de administrar espacios, claves y privilegios; el coordinador o responsable de curso, es el perfil del profesor que diseña y se responsabiliza del desarrollo del curso, de la coordinación docente y organizativa del curso en la plataforma; los profesores tutores, encargados de la atención de los alumnos, de la elaboración de materiales y de la responsabilización docente de las materias; y los alumnos.

El fenómeno de proliferación de plataformas tecnológicas que comentábamos al principio de este apartado conlleva prestar atención a diferentes aspectos, tales como la selección de uno u otro entorno, las necesidades formativas que se quieran cubrir, la filosofía pedagógica subyacente sobre la que está diseñada, o aspectos relacionados con su adquisición y distribución en el mercado, etc. En autores como Marqués (2004), Cabero (2006) y Osuna (2008), podemos encontrar distintos criterios e indicadores para la elección de una u otra. Sin embargo, no vamos a entrar en este detalle por considerar que exceden las necesidades de nuestro estudio.

También existe multitud de software que puede ofrecer las funciones y criterios que hemos comentado para considerarse plataformas virtuales. De hecho cuando preparábamos este proyecto presentamos las características de algunas de las principales plataformas<sup>xlviii</sup> como e-ducativa y BlackBoard -ambas comerciales- o ATutor y Moodle –ambas libres-, sin embargo, solo describiremos las características de esta última porque, como veremos más adelante, ha sido la masivamente usada para impartir los curso de teleformación de nuestro estudio<sup>xlix</sup>.

---

<sup>xlviii</sup> Tomado de materiales máster E-Learning: Nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de internet. Universidad de Sevilla, dirigido por Carlos Marcelo.

<sup>xlix</sup> En realidad sólo un curso fue impartido con una plataforma distinta que era propia del centro que lo impartía, mientras que los demás utilizaron Moodle.

Pues bien, de las plataformas que conocemos, pensamos que Moodle puede ser una de las mejores opciones de plataforma virtual, sino la mejor. Moodle se inspira en el construccionismo social para poner en marcha su proyecto y se desarrolla en como actividad colaborativa de una gran comunidad de personas que defienden el software libre.

Comienza su desarrollo a finales de los años 90 como una idea de Martin Dougiamas, (administrador en ese momento de WebCT en la Curtin University of Technology). Pretendía crear una herramienta fuerte y libre, que salvará algunas de las limitaciones que tenía WebCT. Quería una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Según las palabras del autor (en Ros, 2008:3), quería: **“Un programa que sea fácil de usar y lo más intuitivo posible”**.

Moodle posibilita el aprendizaje no presencial del alumnado, lo que permite la formación de personas que por razones de trabajo o de otra índole no puedan acudir a un centro escolar o formativo. En un principio de hecho Moodle se crea con este fin y la gran mayoría de sus recursos y utilidades están concebidas con este destino. Pero no deberíamos obviar sus grandes posibilidades para la organización y gestión de las comunidades e instituciones. De hecho, Moodle se utiliza en escuelas, institutos, academias, universidades y empresas de mucho prestigio de España y del resto del mundo: desde instituciones con cientos de miles de estudiantes, hasta escuelas de educación infantil y primaria, o pequeñas empresas o asociaciones. También es utilizado como plataforma de formación en línea o como apoyo a la formación presencial. Además, es usado para construir comunidades colaborativas de aprendizaje, o como una forma de ofrecer contenidos a los estudiantes y realizar evaluaciones y cuestionarios centrándose mayoritariamente en sus módulos de actividades (foros, bases de datos, wikis, correo electrónico o videoconferencia).

Todas estas virtudes hacen que Moodle sea actualmente el sistema de aprendizaje en línea más popular del mundo con más de 21 millones de usuarios según Wikipedia. Desde su página web se describen las siguientes estadísticas (Moodle, 2014)<sup>1</sup>:

- Cerca de 69 mil sitios registrados.
- Está presente en 235 países.

Una parte muy importante de su éxito se debe, además de la gratuidad y libertad para de uso, por lo fácil que es conseguir, instalar y usar Moodle. El programa se puede descargar gratis de la página oficial <http://moodle.org/?lang=es> donde, además, se encontrará toda la ayuda necesaria que se necesite: documentación, videotutoriales y toda una comunidad dispuesta a echarle una mano.

### *III.2.5.- MOVIMIENTOS SOFTWARE LIBRE Y CREATIVE COMMONS.*

Ligado al término de plataformas virtuales es frecuente utilizar algunos otros conceptos que suelen generar una gran polémica y que tienen importancia para nuestra investigación ya que pensamos que la opción que se haga por el tipo de libertad de uso del software empleado en las plataformas de teleformación o de los contenidos de aprendizaje pueden tener unas claras implicaciones comerciales e ideológicas<sup>ii</sup>. Por otra parte, nosotros mismos los estamos empleando con frecuencia en nuestro informe y más adelante serán necesarios para el análisis e interpretación de los resultados de nuestra investigación.

---

<sup>1</sup> Estadísticas de moodle, disponibles en <https://moodle.org/sites/#A> (visitada 30/03/2014)

<sup>ii</sup> Como afirma Downes (2008) preguntas sencillas sobre la propiedad del material de un curso se han convertido en cuestiones complejas sobre la propiedad no sólo del contenido del curso, sino de sistemas informáticos, procesos de negocio, e incluso la misma idea del aprendizaje en línea.

Por todos estos motivos es necesario definir algunos de los conceptos que aparecen con más frecuencia (tomado de Culebro y otros, 2006):

- Software: Probablemente la definición más formal de software es la atribuida a la IEEE (Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos), en su estándar 729: la suma total de los programas de cómputo, procedimientos, reglas, documentación y datos asociados que forman parte de las operaciones de un sistema de cómputo.
- Software libre: es aquel que puede ser distribuido, modificado, copiado y usado; por lo tanto, debe venir acompañado del código fuente para hacer efectivas las libertades que lo caracterizan. Ahora bien, dentro de software libre hay, a su vez, matices que es necesario tener en cuenta. Por ejemplo para Richard Stallman (una de las personas más influyentes en el movimiento de software libre) el software libre es una cuestión de libertad, no de precio. Y se refiere a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:
  1. Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.
  2. Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades -el acceso al código fuente es condición indispensable para esto-.
  3. Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino.
  4. Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad -el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.





- El software no libre también es llamado software propietario, software privativo, software privado o software con propietario. Se refiere a cualquier programa informático en el que los usuarios tienen limitadas las posibilidades de usarlo, modificarlo o redistribuirlo (con o sin modificaciones), o que su código fuente no está disponible o el acceso a éste se encuentra restringido. En el software no libre una persona física o jurídica posee los derechos de autor sobre un software negando o no otorgando, al mismo tiempo, los derechos de usar el programa con cualquier propósito; de estudiar cómo funciona el programa y adaptarlo a las propias necesidades (donde el acceso al código fuente es una condición previa); de distribuir copias; o de mejorar el programa y hacer públicas las mejoras (para esto el acceso al código fuente es un requisito previo).
- Software semilibre: Es aquel que mantiene las mismas características que el software libre para los usuarios individuales, entidades educativas o sin ánimo de lucro, sin embargo prohíbe esas libertades para su uso comercial o empresarial.
- Freeware. No tiene una definición clara y precisa, sin embargo suele usarse para clasificar al software que puede redistribuirse libremente pero no modificarse, entre otras cosas, porque no está disponible su código fuente. El freeware no es software libre.
- Shareware. Es un software que permite su redistribución, sin embargo no viene acompañado de su código fuente y, por tanto, no puede ser modificado. Además, pasado un periodo de tiempo, normalmente es necesario pagar una licencia para continuar usándolo, luego tampoco es software libre.

- Abandonware. Es software cuyos derechos de autor ya no son defendidos o que ya no está siendo vendido por la compañía que lo hizo, y por eso, se dice que ha sido “abandonado”.
- Warez. Si bien “ware” es un sufijo empleado en la jerga informática para formar términos que aluden a categorías de software, “warez” refiere a una categoría de software distinta de las anteriores. Es un término muy usado en las subculturas cracker para aludir a versiones crackeadas de software comercial, versiones en las cuales la protección de los derechos de autor ha sido quitada. Los hackers reconocen este término, pero no lo usan. Los warez son distribuciones de software sujetas a los derechos de autor, comercializadas en violación a la licencia de derechos de autor del software, en muchos casos la distribución de los warez es ilegal. La justificación que dan los crackers para el uso de los warez incluye la alegada posibilidad de la protección de los derechos de autor y la percibida injusticia de no compartir la información con aquellos que no podrían obtenerlo de otra manera que a través de la compra.

Así frente a las concepciones mercantilistas y privativas que algunos de estos términos promocionan, podemos observar como el movimiento de software libre que nace en la década de los 80 crea las 4 libertades que acompaña el software libre, dando lugar a la primera licencia bajo la denominación de Copyleft.


Sin embargo, esta licencia que se adaptaba a las necesidades de trabajar y compartir el software no se adecua de la misma manera a los trabajos de otros ámbitos culturales como literatura, las artes o las ciencias, ni a las formas de producción y colaboración que han permitido las TICs y que se han hecho muy frecuentes en muchos ámbitos educativos. Así, a principios de los años 2000, nace el movimiento “cultura libre” ligado a la aparición del libro del mismo nombre de Lawrence Lessig, que trata de actuar sobre los derechos de autor para permitir el avance de la creatividad y la colaboración de una manera más libre y más fácil.


Para desarrollar este espíritu aparecen las licencias “Creative Commons” que están compuestas de un módulo fijo y tres variables. Veamos los iconos que los representan y sus significados:

- Módulo fijo:
  -  Atribución (BY): significa el reconocimiento de la autoría de la obra que es un derecho moral irrenunciable por parte del autor y todas las licencias deben respetarlo y aplicarlo siempre.
  
- Módulos variables:
  -  Compartir Igual (SA): permite obras derivadas bajo exactamente la misma licencia o una similar.
  -  No uso Comercial (NC): prohíbe que la obra sea utilizada con fines comerciales directos o indirectos
  -  No Obras Derivadas (ND): no permite modificar de forma alguna la obra.

La combinación del módulo fijo y los variables da lugar a 6 combinaciones posibles que se designará el uso para el que el autor está autorizando la obra.

Además Creative Commons cuenta con dos posibilidades más de etiquetado:

-  Etiqueta de Dominio Público: Con esta etiqueta podemos marcar todas aquellas obras que identifiquemos como pertenecientes al Dominio Público (regulado por la ley)

-  CCO: Pensada como una licencia más para aquellos autores que deseen renunciar a la gestión de todos los derechos de su obra para que ésta entre en Dominio Público antes de lo previsto por la ley.

Las cuestiones de derechos de autor y de propiedad intelectual en general están desempeñando un papel importante en el aprendizaje en línea y en el futuro, pensamos que lo va a jugar más. Este tipo de licencias creemos que pueden contribuir a salir del atolladero en el que la innovación y la colaboración se encuentran con mucha frecuencia en el ámbito de la educación a través de internet. En la investigación que hemos realizado, sin embargo, nos encontraremos que es un tema poco utilizado, o peor aún, poco conocido.



### ***III.3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN***

Queremos finalizar esta parte de la fundamentación de nuestro trabajo ubicando la FPE en el lugar que le corresponde en el Sistema Educativo Español y repasando los antecedentes empíricos que hemos localizado que están relacionados con el ámbito de nuestra investigación.

#### ***III.3.1.- LA FPE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.***

Como hemos venido planteando a lo largo de este trabajo, el paso de una economía fordista a una postfordista está generando desafíos sin precedentes en el ámbito de la formación profesional. El paso de una economía nacional, cerrada, rígida y regularizada, ha dado paso a una economía globalizada, abierta, en continuo cambio, flexible y desregularizada. La formación profesional, por tanto, está siendo especialmente vulnerable a las presiones de la globalización, la mercantilización y la liberalización del comercio.

Estas presiones a la formación profesional en España hay que encuadrarlas, además, en el marco de referencia de la construcción europea de la que formamos parte. Por lo que será necesario integrar los diferentes subsistemas de formación profesional que existen en nuestro país y tratar de homogeneizar las políticas de cualificación y formación permanente con nuestros socios comunitarios.

La ley 5/2002<sup>lii</sup>, de 19 de junio, de cualificaciones y de la formación profesional, es de alguna manera, la normativa con la que se trata de integrar las políticas europeas incluidas en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente

---

<sup>lii</sup> Ley 5/2002, de 19 de junio, de cualificaciones y de la formación profesional. Disponible en, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018> (última visita 14/08/2014)

(EQF)<sup>liii</sup> y a la integración de los subsistemas de formación profesional que vienen existiendo en España.

A partir de esta Ley se abre el camino por el cual la formación profesional del ámbito laboral que proviene del ámbito informal y no formal, se integra paulatinamente en el esquema general del sistema educativo formal a través de la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales que estará bajo la dirección del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante INCUAL).

Con la finalidad de facilitar el carácter integrador y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral<sup>liv</sup>, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral, se crea el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante CNCP), aplicable a todo el territorio nacional, que estará constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y por la formación asociada a las mismas, que se organizará en módulos formativos, articulados en un Catálogo Modular de Formación Profesional (artículo 7 de esta Ley).

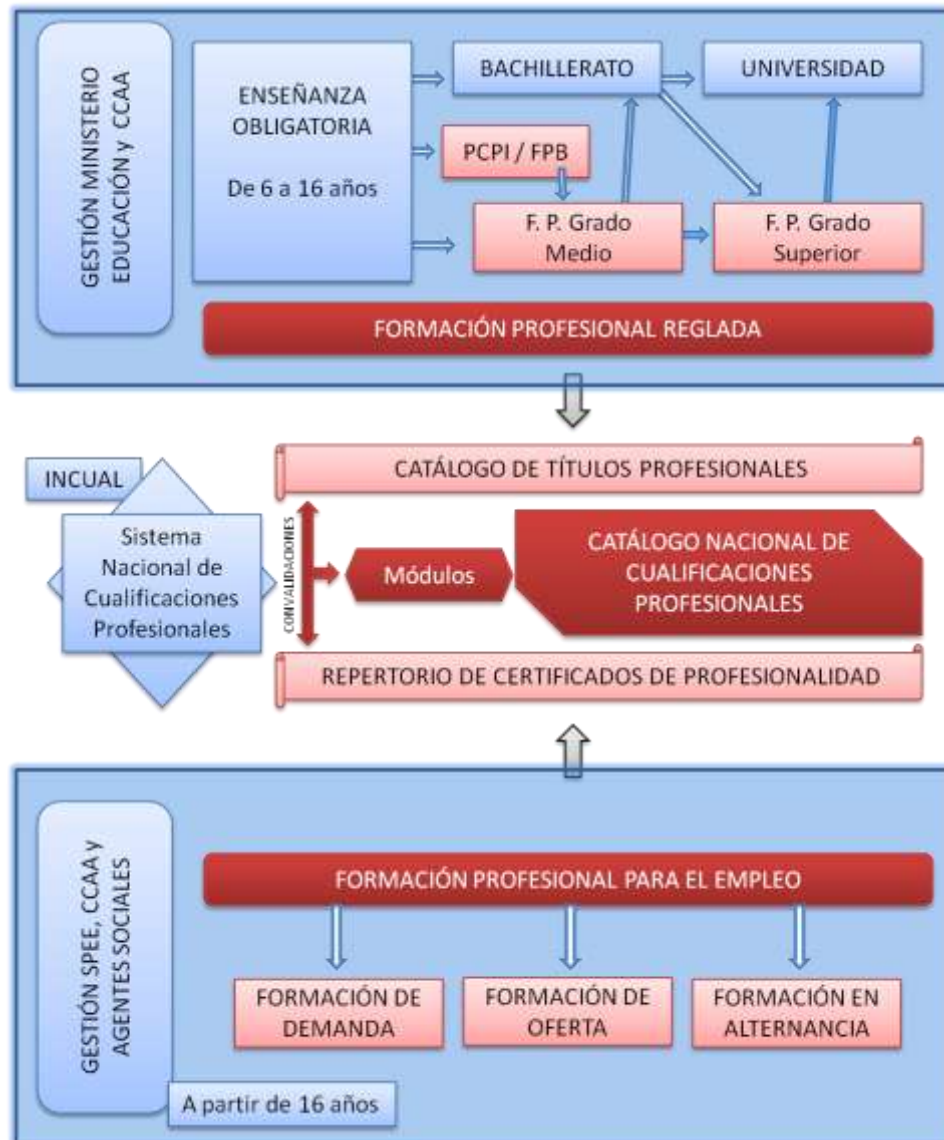
Esta estructura modular es la que permitirá, además de la confluencia con Europa, la convalidación y la integración de los subsistemas de Formación Profesional Reglada (en adelante FPR) y la FPE, ya que, tanto el Repertorio de Certificados de Profesionalidad obtenidos a través de los cursos de FPE, como el Catálogo de Títulos Profesionales obtenidos a través de la FPR, adquirirán sus itinerarios formativos a partir de estos módulos que componen el CNCP. Por lo tanto, se están instaurando las condiciones de convalidación de certificados y títulos a través de los módulos que componen ambos subsistemas que son equivalentes en cuanto a estructura y contenidos.

---

<sup>liii</sup> El Marco Europeo de Cualificaciones y aprendizaje permanente (EQF) es para la formación profesional lo que el Espacio Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) es para la universidad.

<sup>liv</sup> Coincidimos con López y López (2008:162) cuando afirma que "bajo todo este discurso -técnico-normativo- oficial se legitiman y naturalizan las condiciones de adaptación al nuevo modelo de mercado como una necesidad modernizadora del proceso de flexibilización y competitividad de la economía".

El siguiente gráfico puede ilustrar lo que estamos tratando de explicar:



**Gráfico 1: Convalidaciones FPR y FPE (elaboración propia)**

También creemos que es importante para la lectura y el seguimiento de nuestro trabajo definir de una manera más precisa a qué nos referimos cuando hablamos de Formación Profesional para el Empleo. El R.D. 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, unifica la hasta entonces Formación Profesional Ocupacional (dirigida a la formación de las personas desempleadas) y la Formación Continua (dirigida a las personas empleadas) con el

objetivo seguir avanzando en un enfoque de aprendizaje permanente y la integración de las distintas ofertas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua). Y es aquí donde se la FPE como el subsistema de formación profesional que está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Sus fines serán:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Como comentábamos en apartados anteriores, la FPE puede ser un instrumento que se adecue a la perfección a las nuevas condiciones de un mundo laboral postfordista. Sus posibilidades de flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones del sistema productivo, su permanente actualización a lo largo de toda la vida laboral del trabajador o trabajadora, la creación de nuevas oportunidades de empleo para personas que por distintos motivos hayan quedado excluidas de un puesto de trabajo o las posibilidades de unir educación

formal y no formal, así lo acreditarían. Otra cosa es que realmente esté cumpliendo ese papel<sup>lv</sup>.

Las iniciativas de formación que integran este sistema serán las siguientes:

1. La formación de demanda, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos, para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.
2. La formación de oferta, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo.
3. La formación en alternancia con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
4. Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, que son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo.

Las iniciativas en las que se enmarca nuestro trabajo son las establecidas en el punto segundo del párrafo anterior, la formación de oferta. La formación de demanda queda bajo la supervisión de la Fundación Tripartita –órgano formado por el gobierno central y los agentes sociales- y la formación en alternancia y las acciones de apoyo y

---

<sup>lv</sup> No hay nada más que leer la prensa diaria para comprobar la cantidad de críticas que está sufriendo todo el sistema de FPE, hasta el punto de que tanto el gobierno central como el gobierno andaluz han anunciado la propuesta de nuevas leyes que vendrán a dar respuesta a las anomalías detectadas, la mayoría referidas a fraude y falta de control y seguimiento.

acompañamiento a la formación también tienen su normativa y seguimiento específico que suele ser llevado por otros órganos distintos al de seguimiento de la FPE de las comunidades autónomas.

Esta formación de oferta se imparte a través de programaciones de cursos que se aprueban anualmente a las entidades colaboradoras o centros colaboradores<sup>lvi</sup>. En Andalucía son definidas así<sup>lvii</sup>: “Tiene la consideración de Centro o Entidad Colaboradora de la Junta de Andalucía en materia de Formación Profesional para el Empleo aquella Entidad o Centro de Formación que haya sido autorizado como tal por el Servicio Andaluz de Empleo de la Consejería de Empleo e inscrito o acreditado en el correspondiente Registro y que, al menos, tenga inscrita o acreditada una Especialidad Formativa”. Tal autorización conllevará la posibilidad de optar, a la impartición de cursos dentro de las respectivas programaciones que se convoquen por el propio SAE y, en su caso a la percepción de las correspondientes subvenciones.

El objetivo último de esta inscripción o acreditación de los Centros y Entidades Colaboradoras es, por lo tanto, conseguir la impartición de los cursos que se encuentran acreditados o inscritos entre las especialidades formativas del ámbito de la FPE.

Es de destacar la importancia de la ordenación de las especialidades por lo que representa a la hora de integración de toda la formación profesional en España. Tanto la FPE como la FPR parten de la misma ordenación de lo que se ha llamado Familias Profesionales. Éstas son definidas en torno a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados en el mercado laboral y de cinco niveles de cualificación, que se basarán en grado de conocimiento, iniciativa,

---

<sup>lvi</sup> Es destacable que al contrario del resto de la formación en España, la FPE se realiza casi íntegramente a través de entidades privadas quedando una representación ínfima para los centros de titularidad pública.

<sup>lvii</sup> Extraído de la siguiente dirección:

<http://www.juntadeandalucia.es/empleo/macenco/descripcionCentro.htm> (visitada 01/06/2012)

autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral<sup>lviii</sup>. En el siguiente cuadro podemos ver esta clasificación:

**Tabla 1: Clasificación de especialidades por familias profesionales y niveles de cualificación. (Tomado del INCUAL)**

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agraria</li> <li>• Marítimo-Pesquera</li> <li>• Industrias Alimentarias</li> <li>• Química</li> <li>• Imagen Personal</li> <li>• Sanidad</li> <li>• Seguridad y Medio Ambiente</li> <li>• Fabricación Mecánica</li> <li>• Electricidad y Electrónica</li> <li>• Energía y Agua</li> <li>• Instalación y Mantenimiento</li> <li>• Industrias Extractivas</li> <li>• Transporte y Mantenimiento de Vehículos</li> <li>• Edificación y Obra Civil</li> <li>• Vidrio y Cerámica</li> <li>• Madera, Mueble y Corcho</li> <li>• Textil, Confección y Piel</li> <li>• Artes Gráficas</li> <li>• Imagen y Sonido</li> <li>• Informática y Comunicaciones</li> <li>• Administración y Gestión</li> <li>• Comercio y Marketing</li> <li>• Servicios Socioculturales y a la Comunidad</li> <li>• Hostelería y Turismo</li> <li>• Actividades Físicas y Deportivas</li> <li>• Artes y Artesanías</li> </ul>	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados Conocimientos y capacidades limitados.
	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Todos los cursos aprobados e impartidos que estudiaremos en nuestra investigación se encuentran dentro de estas familias profesionales y de estos niveles de cualificación.

### *III.3.2.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS.*

Para encuadrar nuestro estudio en el contexto investigativo actual en el ámbito de la teleformación es necesario una revisión en profundidad de los estudios llevados a cabo hasta la fecha en este campo.

<sup>lviii</sup> Tomado de la página del INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones) , disponible en el siguiente enlace: [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html) (visitada 01/06/2012)

Rodríguez-Hoyos (2009)<sup>lix</sup> recoge algunos de los estudios destinados a analizar la implantación de la teleformación en el marco de la formación continua<sup>lx</sup>. Pensamos es interesante contemplar algunos de los datos que puedan servir para la interpretación de nuestro estudio.

- El primero que se examina es el de Azcorra y col. (2001), quizás uno de los primeros estudios que versan sobre el estado de la teleeducación en España. En aquel momento, existían tres tipos de entidades con algún tipo de oferta en cursos de esta naturaleza: entidades tradicionales de formación a distancia que se adaptaban a las características de esta nueva modalidad; entidades universitarias que ofrecen formación presencial y tratan de ampliar su oferta educativa; y entidades privadas creadas específicamente para el desarrollo de procesos de teleformación. También en este estudio se señala el alto nivel de satisfacción de los usuarios que participan en estas modalidades de cursos y las áreas de conocimiento impartidas (informática, telemática y gestión empresarial, seguida de cursos de biotecnología, sector biosanitario, medio ambiente e inglés). destacamos
- El siguiente estudio que recoge es del año 2002 realizado por Global Estrategias y titulado “Primer estudio sobre la Formación On Line en España” (lo que nos indica lo novedoso de esta actividad). Se realiza con los responsables de formación de 62 empresas a través de un cuestionario cerrado y análisis de documentación escrita y fuentes digitales. Los datos destacados serán el hecho de que el 57 % de estas empresas habían organizado formación a distancia, para esto el 26 % había utilizado las nuevas tecnologías, mientras

---

<sup>lix</sup> Destacamos la coincidencia de muchos de los apartados de esta investigación de Rodríguez Hoyos (2009), a pesar de que el autor de la investigación que estamos informando lo conoció con posterioridad a la presentación de nuestro proyecto de investigación en la asignatura Metodología de la Investigación de este mismo Máster, donde se recogen las líneas maestras de nuestro trabajo.

<sup>lx</sup> No hay que olvidar que a partir del RD 395/2007 la formación continua (formación para personas empleadas) y la formación ocupacional (formación para personas desempleadas) quedan integradas en el único modelo de la formación profesional para el empleo.



que el 15 % de estas entidades ya tenía implantado un sistema de teleformación. Con relación a los temas sobre los que desarrollan la teleformación serán los relacionados con internet/informática, seguidos por aquellos en los que se formaba sobre los propios productos de las empresas participantes.

- El tercer estudio recogido es un informe sectorial sobre el estado del e-learning presentado en 2003 por la Asociación de E-learning y formación On-Line (AEFOL) en el que se señala que esta industria se encontraba en una fase temprana y altamente fragmentada que había sufrido un gran crecimiento en el año 2000 y 2001, pero que esta expansión se había estancado durante el 2002. Otro de los datos que resaltar es la referencia que realiza a que se produce un incremento de la demanda de cursos en habilidades directivas frente a los tradicionales de informática.
- También del año 2003 se ofrece un estudio del grupo Doxa titulado “Panel de e-learning en las grandes empresas” en el que se apunta que esta modalidad representa el 5,5 % de la formación desarrollada en estas entidades. En este estudio también se apunta la disminución del interés de las empresas por el desarrollo de plataformas propias y el crecimiento de acciones mixtas de formación presencial y en línea.
- En el año 2004 la Fundación Germán Sánchez Ruipérez elabora el informe “El futuro del e-learning: análisis del mercado y del contexto actual del e-learning” en el que también subraya que el mercado destinado a las empresas se encontraba aún en una fase muy joven de desarrollo y altamente fragmentado, poco transparente y escasamente diversificado. Según este estudio las principales demandantes de los servicios de formación en línea eran empresas del sector financiero y de las propias TIC de más de 100 empleados (33%) seguidas de las Asociaciones y Cámaras de comercio (31%).

Las áreas temáticas contempladas en esta modalidad se concentraban en temas de naturaleza comercial que se encontraban relacionados con los idiomas, habilidades interpersonales y ofimática.

- **Santillana** formación también da a conocer en 2004 su “Estudio de demanda y expectativas del mercado de e-learning en España” realizado sobre responsables y usuarios que participaron en esta modalidad en las grandes empresas e instituciones del sector público y privado según el cual el 80% de las organizaciones ya había tenido alguna experiencia en formación en línea, aunque el 25% se trataba aún de proyectos pilotos. Las áreas de impartición fueron la ofimática y nuevas tecnologías, en las que se iban incluyendo procesos sobre idiomas y habilidades personales.
- También se cita un estudio dirigido por Rodríguez Malmierca (2006) titulado “El estado del e-learning en Galicia” en el que se investiga sobre la implantación de la formación en línea tanto en las empresas como en las universidades. En lo que respecta en al ámbito empresarial gallego, la teleformación está implantada en entidades de más de 80 empleados que tenían personal distribuido en varias sedes y que se constituyeron hace más de 30 años. El nivel de satisfacción de las empresas era alto y en torno al 63% de las mismas preveían seguir empleando esta modalidad e, incluso, intensificar su utilización. Por lo que respecta a la temática de las acciones, la mayor parte de las mismas se dirigían a desarrollar aspectos relacionados con herramientas informáticas o internet, seguido por prevención de riesgos laborales, calidad, productos propios y logística.
- Por último recoge la teleformación en el ámbito universitario que aunque interesante no queda dentro del campo de nuestro estudio.

Por otra parte, este mismo trabajo (Rodríguez Hoyos 2009) <sup>lxi</sup> significa un estudio etnográfico de casos sobre dos cursos realizados a través de teleformación: El curso “Análisis e interpretación del lenguaje audiovisual” impartido por el Instituto Asturiano de Administración Pública entre el personal de su administración; y el módulo 4 del curso de postgrado “Especialista universitario en Pedagogía Social: Intervención Educativa y Bienestar social” impartido por la Universidad de Oviedo. En este estudio se concluye que en la actualidad conviven distintas racionalidades educativas y tal y como sucede en la educación presencial la racionalidad técnica es la que tiene mayor presencia. Como podremos comprobar en los apartados posteriores los datos que nosotros hemos obtenido en nuestro trabajo confirman esta preeminencia.

Un estudio diferente que contiene datos interesantes sobre el ámbito de nuestra investigación es el realizado por la Fundación élogos<sup>lxii</sup> sobre “El estado del arte de la Formación en España 2010” presentado en noviembre de 2011. El objetivo del estudio es conocer la evolución del mercado de la formación y el e-learning en las Grandes Empresas, en las Administraciones Públicas y en los Agentes Sociales, así como evaluar las tendencias en diferentes campos de la actividad formativa. Se realizó a través de entrevistas personales o telefónicas a 160 responsables de formación o de recursos humanos, mediante cuestionario estructurado y pre-codificado con preguntas cerradas y abiertas.

Los datos más relevantes para nuestro estudio los podemos observar en la siguiente tabla de elaboración propia:

---

<sup>lxi</sup> Carlos Rodríguez-Hoyos tuvo la amabilidad de enviarnos su tesis completa una vez que nosotros ya habíamos empezado a elaborar el proyecto de investigación que nace con el trabajo presentado a la asignatura Metodología de la investigación de este mismo Máster, en el año académico 2011-2012.

<sup>lxii</sup> Hay que tener en cuenta que la Fundación élogos es una consultora líder en soluciones de aprendizaje vanguardista tanto en España como en América Latina con más de 25 años de experiencia y una facturación de 35 millones de euros en 2010 (como ellos mismos reseñan en el estudio)

**Tabla 2: Datos estudio "El estado del arte de la formación en España" - Fundación élogos (Elaboración propia)**

	FORMACIÓN IMPARTIDA POR:	2008	2009	2010
<b>GASTO ANUAL TRABAJO FORMADO</b>	Grandes Empresas	370 €	354 €	350 €
	Administraciones Públicas	193 €	193 €	230 €
<b>GASTO TOTAL EN MILLONES</b>	Grandes Empresas	1.010	843	885
	Administraciones Públicas	283	290	281
	Agentes Económicos y Sociales	828	817	852
<b>Nº HORAS TRABAJADOR FORMADO AÑO</b>	Grandes Empresas	32	34	31
	Administraciones Públicas	40	40	36
	Agentes Económicos y Sociales	68'5	70	73
<b>Presupuestos Externalizados</b>	Grandes Empresas	59 %	54 %	59 %
	Administraciones Públicas	58 %	43 %	43 %
	Agentes Económicos y Sociales	66 % <sup>lxiii</sup>		63 %
<b>PORCENTAJE DE EMPLEADOS QUE CURSAN FORMACIÓN</b>	Grandes Empresas		67 %	78 %
	Administraciones Públicas		57 %	53 %
<b>EVOLUCIÓN E-LEARNING (+Blended-Learning)</b>	Grandes Empresas	20'3 %	21'5 %	22'6 %
	Administraciones Públicas	20 %	22 %	22 %
	Agentes Económicos y Sociales	22 %	28 %	28 %

<sup>lxiii</sup> Estos datos son del 2007 y han sido actualizado en el año 2013. No aparecen datos sobre el año 2008 y 2009, pero sí del 2010

**Tabla 3: Datos estudio "El estado del arte de la formación en España" - Fundación élogos (Elaboración propia). -Continuación-**

	FORMACIÓN IMPARTIDA POR:	2008	2009	2010
<b>NUEVOS RECURSOS UTILIZADOS EN FORMACIÓN</b>	Grandes Empresas	No utilizan las redes sociales, pero el 20 % manifiestan que utilizan espacio colaborativos en internet, el 44 % recursos informales, el 48 % utilizan los itinerarios formativos y el 38 % algún medio de certificación de la formación		
	Administraciones Públicas	El 28 % responde que utilizan redes sociales como recurso, el 50 % espacios colaborativos, el 48 % recursos informales, el 76 % la carrera profesional y el 92 es formación certificada		
<b>ÁREAS FORMATIVAS IMPARTIDAS EN E-LEARNING</b>	Grandes Empresas	Las empresas destinan más de un tercio de su presupuesto a la formación en programas más centrados en las necesidades de negocio, le siguen Liderazgo y Habilidades, PRL, Calidad y Medio Ambiente, Idiomas, TICs y Comercial y Ventas.		
	Administraciones Públicas	La Informática y la Ofimática son las principales áreas formativas, le siguen Idiomas, TICs, Otros y Legislación		
	Agentes Económicos y Sociales	El Área Técnica es la temática más relevante y le siguen a una cierta distancia TICs y Ofimática, Idiomas, PRL y Habilidades, por último estaría el Área Comercial y Atención al cliente		
<b>UTILIZACIÓN PLATAFORMAS E-LEARNING en los Agentes Económicos y Sociales</b>	Propia	21 %	10 %	9 %
	Adquirida	2 %	3 %	16 %
	Alquilada	76 %	78 %	75 %
<b>PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DESEMPLEADOS</b>	Agentes Sociales		39 % de las organizaciones	30 % de las organizaciones participaron

Aunque todos los datos que hemos seleccionado nos parece que tienen gran interés, queremos destacar algunos que creemos que merecen un comentario aunque sea breve por su significado para nuestro estudio.

En primer lugar, sobresale el hecho del volumen de negocio que supone la formación<sup>lxiv</sup>. Durante los 3 años que aparecen en este estudio -2008, 2009 y 2010- se ha

<sup>lxiv</sup> Aunque sólo quede enmarcada la de las grandes empresas, las administraciones públicas y los agentes sociales y se refiera de manera exclusiva a lo que hemos llamado formación de demanda.

destinado la cantidad de 6.089 millones de euros para la formación del ámbito del empleo –más de 2.000 millones por año-, lo que empieza a suponer una suculenta cifra para las empresas privadas del sector de la formación.

En el ámbito de nuestro estudio podemos ver como de esta cantidad se han destinado a la formación a través de internet más del 20 %, lo que significa una cifra de más de 1.200 millones de euros. Se puede desprender de estos datos que existe un creciente aumento de la formación e-learning en detrimento de la formación presencial, aunque en los últimos años la subida ha decrecido.

Otro dato que consideramos importante es la amplia externalización - subcontratación sería más entendible- de las acciones formativas que aparecen aprobadas. La cifra menor la ofrecen las administraciones públicas en el año 2009 y 2010 con el 46 % de las acciones subvencionadas, mientras que las más altas serán las de los agentes sociales con el 66 % de las acciones en el año 2008. Es decir, la subcontratación supera en total más de la mitad de la formación impartida.

Muy relacionado con este comentario anterior, está el hecho de que los agentes sociales –no aparecen los datos de las administraciones públicas o las grandes empresas- alquilan a terceros las plataformas de e-learning en más del 75 % de los cursos impartidos. En nuestro estudio este dato será muy diferente ya que la mayoría de las entidades, como veremos, utiliza plataformas propias –fundamentalmente Moodle- y de licencia libre –no aparece en este estudio el tipo de plataforma ni de licencia usadas-.

También queremos subrayar que, aunque modestamente, comienzan a utilizarse las redes sociales y los recursos informales propios de la web 2.0 en las acciones llevadas a cabo.

Por último, comentar, como a pesar de la retórica que muchas veces acompaña a estos informes y estudios, son los datos de tipo comercial los que imperan y serán la búsqueda del beneficio y de la reducción de costes lo que hace que el mercado de e-

learning tenga una evolución creciente en el negocio. Quizás por esto, las investigaciones nos parecen estudios de mercado en los que no suelen aparecer, o lo hacen con una muy limitada presencia, los elementos didácticos o pedagógicos sobre los procesos de formación que se desarrollan en los cursos impartidos. Da la sensación de que todos los cursos son iguales o que las diferencias que pudieran existir entre unos y otros no tienen importancia sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

El último trabajo que vamos a comentar es el que APEL (Asociación de Proveedores de e-learning) presentó en 2010<sup>lxv</sup>: la “Situación de la Teleformación en Andalucía”<sup>lxvi</sup>. Creemos que aporta datos interesantes que conviene tener en cuenta, incluso, como veremos más adelante, aporta alguna referencia a temas metodológicos que tan difíciles son de conseguir en este tipo de estudios.

El objetivo fundamental del estudio es analizar la calidad de la teleformación impartida a través de teleformación en el año 2009 en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se emplearon técnicas cuantitativas (cuestionarios semiestructurados realizados a una muestra de 384 trabajadores ocupados) y cualitativas (entrevistas en profundidad realizada a 43 informadores claves y la celebración de 2 grupos de expertos).

Los datos que hemos encontrados más sobresalientes son los siguientes:

- En 2009 se programaron en Andalucía 5.723 cursos de FPE de Oferta (prioritariamente desempleados) en los que participaron 83.492 alumnos (un 11 % menos que en 2008). El 97’6 % se impartieron en la modalidad

---

<sup>lxv</sup> No hemos encontrado ninguno posterior. Pensamos que puede estar debido a la paralización que ha sufrido la FPE en esta comunidad. El paso de las competencias del SAE a la Consejería de Educación unido a la crisis económica han provocado un parón sin precedentes hasta el momento. Se ha finalizado la programación 2011, pero no ha habido oferta durante los años 2012 y 2013.

<sup>lxvi</sup> Informe disponible en la siguiente dirección:

[http://www.apel.es/portal/mostrar\\_documento.asp?id\\_agenda\\_portal=1225](http://www.apel.es/portal/mostrar_documento.asp?id_agenda_portal=1225) (última visita 11/03/2014)

presencial, el 1’6 % en mixta o semipresencial y el 0’76 % en teleformación<sup>lxvii</sup>.

- La Formación de Demanda (dependiente de la Fundación Tripartita y prioritariamente para ocupados) impulsó 197.481 acciones formativas de las que el 57’4 % fueron en la modalidad presencial, el 26’5 a distancia, el 7’1 % a mixta y el 9 % a teleformación (aunque en términos relativos pueden parecer pocas, en términos absolutos hay que decir que en 2 años estas acciones se han duplicado pasando de 7.738 en 2007 a 17.685 en 2009).
- Por Comunidades Autónomas, Andalucía encabeza el número de participantes formados mediante teleformación con el 21 % (39.564), seguida de Madrid el 20 %, Cataluña el 16 % y Valencia el 6’8 %.
- De los datos cuantitativos producidos por las encuestas cabe destacar:
  - El 91’4 % de las personas encuestadas responden que los cursos de teleformación fueron realizados a través de plataforma (moodle, dokeos, etc)<sup>lxviii</sup>
  - En cuanto a la calidad de los cursos de teleformación el 88’1 % contestaron como aceptable, el 4’2 alta y el 7’6 % como curso de baja calidad.

---

<sup>lxvii</sup> En realidad los cursos referidos en teleformación se deben al Decreto de la Junta de Andalucía 72/2003 sobre Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento, ya que aunque el RD 395/2009 abre las posibilidades de la modalidad teleformación y mixta, no será hasta la programación de 2011 cuando se aprueben los primeros cursos de estas modalidades)

<sup>lxviii</sup> Este dato que podría ser interesante para nuestro estudio aparece de manera muy ambigua puesto que la respuesta del cuestionario no especifica el tipo de plataforma, apareciendo textualmente lo que aparece entre paréntesis en nuestro texto. Las otras respuestas posibles eran: a través de internet con algunas clases presenciales; a través de vídeo o de un canal de televisión; y, en internet a través de una plataforma o red social.



- El 99’4 contestaron que la teleformación les permitió llevar el ritmo flexible y adecuado a sus disponibilidad de tiempo y el 62 % que la formación respondía a sus necesidades de formación.
  - El 90 % afirman que la teleformación es una modalidad adecuada para impartir formación relacionada con su sector de actividad y el 97 % volvería a realizar otro curso de esta modalidad.
  - En cuanto a las materias de los cursos, destaca la gran presencia de cursos de formación transversal (ofimática y PRL) y los vinculados al sector comercio dentro del sector servicios.
- De los datos cualitativos producidos en las entrevistas a los expertos y en los 2 grupos de expertos realizados, seleccionamos los siguientes:
    - Algunos expertos señalan que el despegue de la teleformación ha sido una cuestión básicamente de costes. Mientras que la mayoría piensan que los factores más relevantes para esta extensión han sido el abaratamiento del coste de las tecnologías y la generalización del acceso a internet en los hogares. También se destaca el apoyo de la administración que con su financiación ha hecho posible que exista una oferta de teleformación y la generalización de la cultura de internet como medio cotidiano y la familiarización con el e-learning.
    - En cuanto a los obstáculos para el progreso de la teleformación se señalan la baja calidad de las plataformas que ofrecen algunos proveedores, malas prácticas del sector con intereses meramente comerciales y el necesario cambio cultural para adaptar los modelos tradicionales de aprendizaje interiorizados en muchas personas a los nuevos modelos abiertos y flexibles que supone la teleformación.

- Como factores fundamentales para mejorar la calidad de la teleformación se establecieron los siguientes:
  - Modelo pedagógico de los cursos
  - Contenidos interactivos, actualizados y prácticos
  - Atención tutorial. Importancia del factor humano
  - Plataformas adecuadas y herramientas que faciliten la comunicación y se adapten a los contenidos, por ejemplo los simuladores
  - Posibilidad de contar con entornos colaborativos de aprendizaje.
- Entre las recomendaciones que es necesario afrontar para favorecer la teleformación, destacamos que se reconoce que es necesario favorecer el aprendizaje activo desde una perspectiva constructivista que se centre en el aprendizaje y en el alumno y que ponga el énfasis en los procesos, generando un aprendizaje colaborativo, significativo y autodirigido.

Esta última recomendación que recalcamos del informe de APEL entroncaría con nuestro estudio puesto que partimos precisamente de la necesidad de obtener más conocimiento de cuáles son los enfoques pedagógicos que están imperando. Pasada la etapa tecnológica de la teleformación parece necesario incidir sobre los aspectos didácticos y de aprendizaje para mejorar las posibilidades de la formación a través de internet.

## ***IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.***

---

### ***IV.1.- DELIMITACIÓN DEL OBJETO.***

Como venimos señalando desde el comienzo, el objeto de nuestra investigación tiene dos objetivos: el primero y principal, será conocer desde la perspectiva del docente los enfoques didácticos utilizados en los cursos de teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba; e igualmente, como segundo objetivo complementario, queremos aprovechar el esfuerzo realizado para conocer el uso de las plataformas virtuales empleadas en la impartición de estos cursos.

Como creemos haber demostrado en los apartados precedentes, pensamos que tanto las opciones tecnológicas usadas como los enfoques curriculares que orientan las actividades de enseñanza/aprendizaje, son dos de los temas centrales del debate de la formación a través de internet en la actualidad. El dilema sobre las tecnologías empleadas, o el debate sobre la innovación (o no) de las metodologías de enseñanza que están significando la introducción de estas tecnologías en la educación, son dos temas que generan polémica y controversia, creemos que son necesarias investigaciones que ayuden a orientar estos debates y a comprender lo que realmente está sucediendo. Conocer las tendencias que se dan en los inicios de la teleformación en la FPE, puede contribuir humildemente a esta reflexión.

Podemos precisar más nuestro objeto de estudio mediante las siguientes preguntas claves.

1. ¿Cuál es el enfoque curricular y pedagógico que ha orientado la actividad formativa de estos cursos desde la perspectiva de los y las docentes?
2. ¿Qué plataformas y qué tipo de licencia de uso han tenido los cursos impartidos de Formación Profesional para el Empleo en la provincia de Córdoba?

Si analizamos las dos preguntas, podemos observar que mientras las preguntas sobre las plataformas y licencias de uso se pueden responder de una manera directa, para responder a las preguntas sobre el enfoque curricular es necesario precisar más cuál es el marco conceptual que utilizaremos.

En la interpretación de nuestro estudio, hemos partido del análisis conceptual que hacen Fueyo y Rodríguez-Hoyos (2006) sobre los enfoques curriculares que se pueden adoptar en el ámbito de la teleformación. De manera resumida podemos ver las características de los distintos enfoques en el siguiente cuadro:

**Tabla 4: Clasificación Enfoques Curriculares (Fueyo y Rodríguez-Hoyos 2006)**

Enfoques curriculares	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
Sentido de la Práctica Educativa	Linealidad y Rigidez La práctica es diseñada por expertos. Su relación con la Teoría es de dependencia. Diseño y desarrollo se separan. Los diseños curriculares son cerrados	Circularidad y Flexibilidad. Teoría y práctica se relacionan dialécticamente, al igual que el diseño y el desarrollo de la práctica. Los diseños curriculares son abiertos	Apertura a la realidad social. La práctica educativa es una práctica social que debe ser transformadora y emancipadora para aquellos que participan en ella.
Papel de los Prácticos	Su papel es reproductor y ejecutor de las orientaciones diseñadas por expertos	El profesorado diseñar e investiga sobre su propia práctica. La mejora de la práctica es su finalidad y la investigación-acción un instrumento al servicio de la misma.	El profesor se sitúa como un intelectual comprometido con la realidad social en la que vive y con la mejora y transformación de la misma. La investigación-acción crítica y participativa un instrumento para la transformación
Papel de los y las aprendices	Papel pasivo, es visto como un recipiente a rellenar de información	Papel activo en las actividades a través de las que se busca la reconstrucción del conocimiento. Utiliza y diseña medios	Los medios se ponen en manos de los alumnos para el análisis de la realidad social y la transformación. Se promueven los análisis críticos de los medios
Elemento rector del currículum	Los contenidos y/o los objetivos	Los contenidos y las actividades en torno a proyectos globales	Los contenidos extraídos de la realidad social y las actividades que promueven su análisis crítico
Sentido que se da a la Cultura	La cultura que se transmite en la escuela es un conjunto de verdades dadas, estáticas y seleccionadas de antemano por expertos.	La cultura se ve como algo dinámico y que puede ser reelaborado en los contextos educativos.	La cultura es una selección realizada por los grupos dominantes que hay que analizar críticamente y reconstruir para la resistencia y la emancipación
Uso de los medios	<b>Transmisor reproductor</b> Los medios son recursos para transmitir información	<b>Práctico-Situacional</b> El papel de los medios se centra en la investigación sobre problemas y en su uso como recursos expresivos	<b>Crítico- transformador</b> Los medios son elementos de análisis y reflexión sobre la realidad
Papel que cumplen los medios en la práctica	Garantizan la reproducción de la cultura	Sirven para abordar problemas de interés educativo	Son herramientas para luchar contra las desigualdades sociales y provocar la transformación de la realidad.

Mantenemos, junto con Fueyo y Rodríguez-Hoyos (2012), que el currículum es una práctica social orientada a la educación en contextos institucionales que engloba tanto la actividad intencional de enseñar, como los procesos de aprendizaje del alumnado, por lo tanto, comprende tanto la selección de la cultura y el conocimiento, como la actividad práctica misma que se realiza en torno a dicha selección cultural. En consecuencia, entendemos que la teleformación es una modalidad de la educación que permite desarrollar procesos educativos mediados por las TICs y que necesariamente implican la selección y definición de un enfoque didáctico-curricular.

En este sentido, nuestra postura se distancia de las posiciones instruccionales que en la actualidad lideran los análisis didácticos de los procesos educativos y que, en el caso de la teleformación, entienden que unos contenidos de calidad garantizan el éxito de las acciones formativas. De tal manera que, aunque compartimos con Cabero (2012) que en los últimos tiempos están apareciendo diferentes propuestas de diseño de formación virtual centradas en las actividades del alumnado y en los contenidos en abierto, sin embargo, mantenemos como Rodríguez-Hoyos (2007b), que la concepción reproductora y bancaria del conocimiento (propia del diseño instruccional) sigue siendo hegemónica.

#### ***IV.2.- FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS.***

Aunque las TICs se han introducido en el mundo de la formación, ésta se ha realizado con la ausencia de una reflexión teórica fundamentada en la perspectiva didáctica. Sin embargo, sí que se prodigan los mitos sobre las bondades y potencialidades de su uso en la educación (Aparici 2002 y Rodríguez-Hoyos 2009).

Destacamos a continuación algunos de los mitos que hemos considerado más relevantes para nuestro estudio:

- Las nuevas tecnologías producen bienestar universal en todo el planeta. En este pensamiento se asume de antemano que la solución para el bienestar humano es solamente tecnológica eludiendo el problema fundamental de la redistribución de los beneficios de la producción y de la riqueza.
- Con las nuevas tecnologías podemos cambiar el sistema de la educación a distancia. Sin embargo, lo que se puede comprobar en la realidad es que en la mayoría de las instituciones educativas se mantiene la tendencia a repetir con las nuevas tecnologías lo que siempre se ha hecho sin ellas.
- Comunicación inmediata de calidad. Los discursos del e-learning señalan que una de sus ventajas radica en la posibilidad de establecer procesos interactivos sincrónicos y asincrónicos con suma rapidez (a través de los foros, chat, wiki, mensajería, etc.), pero olvidan que la interacción que se produce en las acciones formativas depende del modelo comunicativo y didáctico por el que se opte y no sólo de las condiciones propias de las herramientas utilizadas.
- La actualización de la información. Es verdad que las nuevas plataformas de teleformación permiten subir archivos que pueden ser consultados de forma casi inmediata por las personas participantes, pero no también es cierto que en la mayoría de las acciones formativas promovidas por teleformación se emplean contenidos en distintos formatos y elaborados con estándares que permitan su reutilización que suelen ser costosos en tiempo y en dinero, por lo que su modificación no suele ser habitual.
- La interactividad tecnológica. Anunciada como una de las principales promesas del sector tecnológico y que implica una participación activa de los integrantes de una acción formativa con una máquina y que es confundida, en la mayoría de los casos, con la interacción que es un proceso que se da entre grupos humanos. La interactividad en la mayoría de las ocasiones se limita a reproducir un itinerario

que ha diseñado un programador. Poco que ver con la riqueza de la interacción humana.

- La facilidad de uso. De manera que se permita el acceso a la teleformación a cualquiera. En este apartado hay que reconocer que se ha avanzado mucho en la simplificación que permite la utilización muy intuitiva de los contenidos, herramientas de comunicación, etc., pero se ha insistido mucho el aspecto instruccional de la alfabetización digital, pero no en el crítico reflexivo, lo que puede incidir en la formación de personas que decodifiquen los mensajes mediáticos pero no que generen otros nuevos.
- La reducción de costes, que plantea que la teleformación es una alternativa más económica que la formación presencial. Sin embargo esto parece que, actualmente, tan sólo puede ser así masificando la formación, con la pérdida la individualización y adecuación a las necesidades del alumnado, y si nos olvidamos de los costos que suponen la inversión en la dotación tecnológica necesaria para poner en marcha este tipo de proyectos y los gastos de mantenimiento que de ésta se derivan.

Esta situación, como sostiene Rodríguez-Hoyos (2007a), puede llevarnos a repetir una y otra vez los errores cometidos en los postulados de otras promesas tecnopedagógicas incumplidas como las que representó la EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador) o la IEAO (Sistemas Inteligentes de Enseñanza Asistida por Ordenador).

Nuestro estudio quiere contribuir a conocer cuál es la situación que se está dando en los inicios de la teleformación en la FPE de la provincia de Córdoba y corroborar o contradecir las formulaciones que publican la hegemonía de los enfoques técnicos en los currículums educativos de la formación a través de internet.

En este sentido, partimos de que los enfoques curriculares técnicos prevalecen en los cursos de teleformación de la FPE estudiados, frente a los enfoques prácticos y de los enfoques críticos.

Estos resultados nos hacen insistir en la necesidad de investigaciones que desde una perspectiva didáctica y pedagógica sirvan para esclarecer dónde radican las experiencias y los elementos verdaderamente innovadores en el uso de las TICs en la educación y cuáles de estos elementos y experiencias son simplemente mimetismo de la educación presencial trasladada a las nuevas plataformas virtuales, o incluso ahondando un poco más, cuándo se trata simplemente de marketing comercial trasladado a esta nueva modalidad tecnológica de formación.

### ***IV.3.- JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA.***

Como ya hemos sostenido en apartados anteriores y para comprender la complejidad del objeto de nuestro estudio, baste declarar la perspectiva teórica socio-constructivista que explica los procesos de enseñanza aprendizaje de la que partimos. Entendemos que los contextos en los que intervenimos pueden considerarse sistemas complejos formados por un conjunto de elementos interdependientes, de forma que cualquier acción sobre uno de esos elementos produce efectos de distinta intensidad sobre el resto. Para Monereo y Solé (1996:27) esto significa que “**desde un análisis sistémico de la realidad educativa, ésta debe abordarse de forma global e integrada, porque cuando se aísla uno de los elementos del sistema (...), el posible significado de ese elemento también se modifica (...), dado que son sus relaciones con el sistema o contexto interactivo, las que le otorgaban ese significado**”.

De hecho en el ámbito de la investigación sociológica, como plantean Callejo y Viedma (2006), existe la creciente consciencia de que la realidad social es siempre compleja, de manera que cualquiera de los fenómenos sociales se conciben como



inagotables, lo que ha llevado a un mayor uso de varias técnicas en un mismo proyecto de investigación. Es decir, alrededor de un mismo objeto de investigación se articula el uso de varias técnicas de investigación social que, a la vez, pueden llegar a responder a perspectivas distintas, como la perspectiva cuantitativa o la perspectiva cualitativa.

Nuestra postura, por tanto, frente al enfoque metodológico con que abordar la investigación es ecléctico. Pensamos que en la investigación social (y la investigación educativa no es nada más que un ámbito de ésta), tanto los enfoques cuantitativos como los cualitativos han realizado cuantiosas y valiosas aportaciones para el estudio y el conocimiento de la realidad social y, como señala Corbetta (2007:61), **“las técnicas cuantitativas y cualitativas conducen a conocimientos diferentes. Pero esto no es una limitación, sino una riqueza, ya que para poder conocer completamente la realidad social se precisa una aproximación polifacética y múltiple”**.

Nos situamos en una postura pragmática, y aunque entendemos que un enfoque y otro parten de perspectivas epistemológicas distintas, que implican modos alternativos de conocer la realidad<sup>lxix</sup>, pensamos como Feliz (2008: 462) que **“la realidad es así: cualitativa y cuantitativa”**.

Como venimos planteando, las coordenadas del debate sobre la potencialidad de las TICs, para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, han variado en las últimas décadas. Cada vez resulta más evidente que, a pesar de sus enormes ventajas, el uso educativo de las TICs no es en sí mismo garantía de la calidad del aprendizaje. La calidad de los contextos o entornos educativos que median las TICs se mide por la calidad de la interrelación profesorado- alumnado-contenidos de aprendizaje y más concretamente, por la calidad de las ayudas educativas que se desarrollan para sostener, orientar y guiar la actividad constructiva del alumnado para apropiarse de los contenidos. De este modo, como afirma (Fandos 2003), el estudio a desarrollar debe acercarnos a este aspecto,

---

<sup>lxix</sup> El uso de un determinado paradigma de investigación nos lleva no sólo a la utilización de métodos de investigación distintos sino a una concepción filosófica global diferente.

basándose en la necesidad de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista didáctico, que no tecnológico, con el fin de establecer un modelo didáctico que genere orientaciones en el diseño de estrategias de formación basadas en las TICs.

Considerando los hechos que acabamos de presentar, se desprende que el problema de nuestra investigación debe ser abordado desde un paradigma cualitativo-descriptivo como eje central de nuestra investigación. No pretendemos encontrar relaciones de causa-efecto entre distintas variables propias de los diseños experimentales –cuando hay control de variables- o “*ex post facto*” –cuando se busca las correlaciones de variables-, sino más bien, lo que hemos pretendido es describir las situaciones didácticas que se producen en el seno de los cursos de teleformación.

Esto es así porque como es sabido, la finalidad última que guía el enfoque cuantitativo es explicar las causas de los fenómenos estudiados a través del control de las variables, **concibe el objeto de estudio como “externo” en un intento de** lograr el máximo de objetividad. Su concepción de la realidad social coincide con una perspectiva positivista. Mientras que el enfoque cualitativo, lo que pretende es comprender el objeto de estudio, **concibe la investigación “desde dentro” que supone una preponderancia de lo** individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística (Bisquerra 2000).

Mediante nuestra investigación hemos querido comprender en profundidad los enfoques curriculares y pedagógicos que orientan la actividad formativa en la teleformación que se realiza en la FPE. Ahora bien, este enfoque predominantemente cualitativo no ha significado que renunciemos a técnicas de producción de datos de carácter cuantitativo que nos ayuden a una comprensión más profunda del fenómeno educativo.

En el estudio realizado hemos creído necesario una articulación encadenada entre una metodología cuantitativa y otra cualitativa<sup>lxx</sup>. Mediante la primera hemos pretendido identificar los centros, los cursos, las plataformas de teleformación, el tipo de licencia de uso de los contenidos y las ideas generales sobre los elementos del currículum usados en los cursos de teleformación que se imparten dentro del ámbito de la FPE en la provincia de Córdoba. Mediante la segunda, hemos querido descubrir los enfoques curriculares que se siguen en estos cursos, así como el papel del profesorado en el diseño de las plataformas o los contenidos del curso.

La perspectiva cuantitativa la hemos llevado a cabo mediante los siguientes métodos de investigación:

- Análisis de los Listados Oficiales de los cursos de FPE del Servicio Andaluz de Empleo (como fuente documental secundaria<sup>lxxi</sup>).
- Encuesta introductoria llevada a cabo a toda la población docente de los cursos impartidos.

Para la perspectiva cualitativa hemos utilizado la entrevista como método fundamental de nuestro proceso de investigación. Entendemos que para la perspectiva cualitativa-descriptiva que consideramos necesaria para conocer los enfoques curriculares adoptados en la realización de los cursos de teleformación, la entrevista es el instrumento que nos permite profundizar en las concepciones que el personal docente tiene sobre los diferentes elementos que intervienen en la modalidad de teleformación. Como analizaremos en apartados siguientes, estas entrevistas se han realizado a las personas que más directamente han estado implicadas en el desarrollo de los cursos y han estado más disponibles para su realización.

---

<sup>lxx</sup> Callejo y Viedma (2006:62), dice respecto a este tipo de encadenamiento que, “se asume que en la encuesta no se puede conseguir más que elementos superficiales de los comportamientos o de las actitudes”.

<sup>lxxi</sup> Como plantea Callejo y Viedma (2006), son datos generados para otros destinos distintos de la investigación.

Las y los docentes de estos cursos se han convertido en los informantes claves de nuestro estudio, aunque también hemos tenido contacto con el personal de seguimiento de la administración y los responsables de los centros colaboradores, así como búsquedas en internet que nos han ofrecido la información necesaria para poder contactar con los docentes o resolver alguna duda o información complementaria para nuestro estudio.

En definitiva, la perspectiva cuantitativa nos ha servido para dar respuesta a la segunda pregunta que anunciábamos sobre cuáles han sido las plataformas utilizadas y el tipo de licencia de uso de éstas y los contenidos empleados. Mientras que mediante la perspectiva cualitativa hemos intentado dar respuesta a la primera pregunta que se plantea como la parte fundamental de nuestro estudio: cuál es el enfoque curricular y pedagógico que ha orientado la actividad formativa de teleformación de estos cursos.

Somos conscientes que para la profundización y comprensión de la actividad didáctica es necesario el punto de vista del alumnado y la observación directa del desarrollo de la actividad formativa en el momento que se está produciendo, pero entendemos que existen algunos estudios de estas características que ya han ofrecido algunos datos (Rodríguez-Hoyos y Calvo, 2010 y 2011), pero se adolece, o al menos no hemos encontrado hasta el momento, de trabajos que traten de identificar la perspectiva didáctica desde la población total implicada.

Abordar nuestro estudio desde una perspectiva cualitativa se hace posible debido al pequeño número de cursos que representa la población estudiada, algo menos de 30 cursos programados y 13 finalmente aprobados en la provincia de Córdoba<sup>lxxii</sup>. Los datos que hemos obtenido, como aconsejan Schuman y Presser (1981)<sup>lxxiii</sup> (citados por Corbetta, 2007:188), podrían servir como base o estudio preliminar de una encuesta que

---

<sup>lxxii</sup> Aunque en la programación inicial se contaba con 29 cursos de teleformación y mixtos, finalmente sólo se aprobaron 13 cursos en total en la provincia de Córdoba.

<sup>lxxiii</sup> “Los investigadores deben empezar con entrevistas de preguntas abiertas realizadas a muestras de la misma población objeto del estudio y utilizar sus respuestas para construir las opciones de respuesta propuestas para las preguntas cerradas, de tal forma que reflejen la esencia y las palabras de lo que los sujetos manifiestan de manera espontánea (...). Esta consideración es tan obvia que hacerla resulta casi embarazoso, si no fuera porque en la práctica se por alto con frecuencia” (Schuman y Presser, 1981)

se utilizara para la producción de datos de una investigación de corte cuantitativo para una población más general.

#### ***IV.4.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.***

Como ha quedado dicho, el objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido conocer los enfoques curriculares empleados en los cursos de teleformación de FPE en la provincia de Córdoba desde la perspectiva de los y las docentes.

Este primer objetivo general se puede concretar aún más ateniéndonos a las siguientes preguntas:

- 1.1. ¿Cuál ha sido el sentido de su práctica educativa?
- 1.2. ¿Qué papel ha desempeñado el personal docente?
- 1.3. ¿Cuál ha sido el papel del alumnado?
- 1.4. ¿Cuál ha sido el elemento rector del currículum?
- 1.5. ¿Qué influencia ha tenido la cultura dominante en el contexto de cada curso?
- 1.6. ¿Cuál ha sido el uso y el papel de los medios técnicos utilizados?

Además de estos objetivos que han centrado nuestro esfuerzo, nos propusimos también como objetivo secundario, conocer cuáles eran las plataformas y el tipo de licencia de uso que habían tenido los cursos impartidos de FPE en la provincia de Córdoba.

Este objetivo secundario lo podemos concretar igualmente a partir de las siguientes preguntas:

- 2.1. ¿Cuáles han sido las plataformas utilizadas?
- 2.2. ¿Qué tipo de licencia de uso tienen estas plataformas?
- 2.3. ¿Qué tipo de propiedad tienen los centros sobre las plataformas y los contenidos de los cursos?
- 2.4. ¿Cuál es el papel del profesorado de los cursos en cuanto al diseño e implantación de las plataformas?

#### ***IV.5.- DETALLE DE LOS MÉTODOS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.***

En este apartado trataremos de entrar en detalle de los métodos de producción y análisis de datos que hemos empleado para intentar contestar a las preguntas y a los objetivos que nos hemos marcado.

##### ***IV.5.1.- LOS MÉTODOS DE PRODUCCIÓN DE DATOS.***

Los métodos de producción de datos que hemos utilizado para el presente estudio han sido: el análisis del Listado Oficial de Cursos de FPE de la provincia de Córdoba, la encuesta realizada a los y las docentes de los cursos de teleformación impartidos y las entrevistas realizadas a algunos de estos docentes.

###### **A) Listado Oficial de Cursos FPE.**

El Listado Oficial de Cursos de FPE de la provincia de Córdoba, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, ha sido el primer instrumento con el que hemos trabajado para la producción de datos.

Para poder obtenerlo fue necesario, tras una entrevista con la Jefa de Servicio de FPE de la Delegación de Córdoba, hacer una solicitud (se adjunta como ANEXO 1) a la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deportes con el compromiso de garantizar la normativa sobre protección de datos personales vigente en la actualidad.

Una vez obtenido e identificados los cursos de teleformación que figuraban en el Listado Oficial, se elaboró una ficha para la obtención de los datos generales de identificación de los cursos y de los contactos que nos iban a ser necesarios para la continuación de nuestra investigación (se adjunta como ANEXO 2). Los apartados de los que constaba esta ficha eran los siguientes:

- El nombre oficial del curso.
- N° Expediente, familia profesional y normativa que lo regula.
- Modalidad de impartición.
- N° horas totales y n° de horas presenciales y de teleformación.
- Fecha de inicio y de finalización del curso.
- N° de alumnos y colectivo al que pertenecen.
- Plataforma utilizada para la impartición del curso.
- Dirección web de la plataforma.
- Lugar de impartición.
- Entidad a la que le ha sido aprobado el curso y Responsable de la entidad.
- Dirección del centro.

- Teléfono, correo electrónico y dirección del Portal web de la entidad.
- Técnico/a de seguimiento por parte de la administración.
- Profesorado que ha intervenido en el curso y correo electrónico.
- Forma de contacto.

Las fuentes de información utilizadas para completar todos estos datos fueron:

- Listado Oficial de Cursos, donde figuran todos los datos de identificación oficial del curso y de los centros que los tienen aprobados.
- Búsquedas en internet, que nos permitieron conocer, en la mayoría de los casos, las plataformas utilizadas por los centros y el domicilio de cada uno de ellos.
- Consultas a Técnicos/as de seguimiento de la Consejería, que nos facilitaron contactar con los responsables de los centros colaboradores.
- Certificados de profesionalidad y programas oficiales por los que se rigen los cursos impartidos. Los cursos de FPE están regulados, en cuanto a su impartición y estructura, por los certificados de profesionalidad<sup>lxxiv</sup> o por los programas oficiales<sup>lxxv</sup>. En estos documentos figuran: los objetivos del curso, los contenidos a impartir, la duración, los requisitos del alumnado y del profesorado, las horas máximas de teleformación que se pueden impartir y los requisitos en cuanto a equipamientos y herramientas.

---

<sup>lxxiv</sup> Son Reales Decretos de obligado cumplimiento y que se pueden equipara con las enseñanzas mínimas que rigen los currículos de la enseñanza formal.

<sup>lxxv</sup> Para los cursos que no están regulados por Real Decreto (que son los llamados acreditables), existe un Repertorio Oficial con los programas que deben regir en este otro tipo de cursos (que son los llamados inscribibles). A los efectos de nuestro estudio hemos tratado de la misma manera a unos y a otros.



- Consultas telefónicas y correo electrónico a los responsables de la entidad. A través de los datos obtenidos en las búsquedas web o de los contactos con las y los técnicos de seguimiento de la Consejería, pudimos contactar telefónicamente con los responsables de los centros subvencionados. Después de un breve charla en la que nos presentábamos y les explicábamos los objetivos de nuestra investigación, quedábamos en enviarles un correo electrónico (se adjunta modelo en ANEXO 3) en el que le solicitábamos los correos electrónicos y los teléfonos del personal docente que había participado en los cursos de teleformación que tenían aprobados.
- Encuestas realizadas a los y las docentes de los cursos. Algunos de los datos que figuran en la encuesta que explicaremos a continuación sirvieron para completar alguna información complementaria de alguno de los cursos.

B) Encuestas a las y los docentes de los cursos de teleformación.

La encuesta ha sido otro de los instrumentos de producción de datos que hemos utilizado. A través de la encuesta hemos querido conocer el contexto en el que se desarrollan los cursos de teleformación estudiados. La información obtenida nos servirá para profundizar en la comprensión de los enfoques pedagógicos que hayan sido elegidos como orientación de la formación impartida.

La encuesta ha sido administrada previamente a la entrevista que comentaremos a continuación y tenía la función de obtener los datos cuantitativos que consideramos de interés, además de fomentar mediante las preguntas preliminares, el clima adecuado para la entrevista en profundidad.

Los datos sobre los que hemos preguntado en la encuesta (se adjunta como ANEXO 4) han sido los siguientes:

1. Datos generales de identificación del curso: nombre, entidad, modalidad impartición, nº de alumnos, fechas y duración.
2. Datos del tutor/a: nombre, estudios, experiencia profesional y módulos impartidos.
3. Datos de la plataforma: URL, software utilizado, tipo de propiedad del software y de la plataforma, perfil de usuario del docente, herramientas de comunicación, de colaboración, de evaluación, de seguimiento o de la web 2.0 utilizadas.
4. Datos sobre los contenidos del curso: tipos de formatos utilizados, licencia de uso, tipos de contenidos y su acceso y organización.
5. Datos de tutorización/impartición: diseño y elaboración de la programación y tutorización, enfoque curricular elegido, tipo de actividades propuestas, tareas realizadas, tipos de agrupaciones del alumnado, instrumentos y tipo de evaluación.

En total la encuesta constaba de 49 preguntas en las que la mayoría -33- eran de respuesta cerrada y el resto de respuesta corta. Las respuestas se recogieron en un cuestionario autocumplimentado a través de un formulario enlazado a una cuenta de google drive, lo que facilitó las respuestas de los docentes y también los registros de éstas para su posterior análisis.

El diseño y elaboración de la encuesta ha pasado por distintas etapas:

- Fase de estudio y elaboración. Conjuntamente con la fase de estudio de diseño y elaboración del proyecto de investigación se fueron realizando distintos borradores.

- Fase de comprobación. Una vez que habíamos pulido las preguntas de la encuesta y después de rectificar algunos errores, se realizó una prueba piloto en la que participaron 4 docentes, con los que habíamos contactado previamente por teléfono para pedirles colaboración, con la intención de poder detectar posibles fallos o dificultades en su realización.
- Fase de administración. No detectados problemas, se envió un correo\_e (se adjunta como ANEXO 5) a todos los y las docentes que habían participado en los cursos de teleformación<sup>lxxvi</sup>, en el nos presentábamos, se explicaba brevemente el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos obtenidos y el enlace a un formulario en el que podían contestar la encuesta (esto nos facilitó mucho nuestro trabajo), además de ponernos a su disposición para cualquier consulta o duda.

Estos dos primeros instrumentos, listado oficial y encuesta, nos han servido para contestar la segunda pregunta de nuestra investigación en la que pretendíamos conocer, como objetivo secundario, cuáles eran las plataformas y el tipo de licencia de uso que habían tenido los cursos impartidos de FPE en la provincia de Córdoba, así como las preguntas derivadas que aparecen en el apartado IV.4.- Objetivos de la investigación.

Pensamos que los datos obtenidos a través del listado oficial de cursos y de la encuesta realizada a las y los docentes de los cursos, pueden, asimismo, ayudar a la comprensión de los enfoques pedagógicos planteados y, también si se considera oportuno, pueden ser utilizados en futuros trabajos como fuente secundaria que pudiera dar paso a un estudio de análisis secundarios que se incluiría en el apartado de registros estadísticos no oficiales (en Callejo y Viedma 2006:8).

### C) Las entrevistas.

---

<sup>lxxvi</sup> Al administrar la encuesta sobre toda la población objeto de estudio evitamos los problemas de representatividad del muestreo.

La entrevista como ya hemos dicho, ha sido la herramienta fundamental de nuestra investigación. Para Corbetta (2006:344) la entrevista cualitativa es “una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no **estandarizado**”. Esta definición de Corbetta refleja bien las características generales de lo que es una entrevista, pero en Tejada (1997:104), podemos encontrar otra que se asemeja más al modelo de entrevista manejado en nuestra investigación, la entrevista cualitativa es “la técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matices **del contexto y del marco de interpretación del entrevistado**” (citado por Fandos, 2003). Las entrevistas están especialmente destinadas, a tratar los temas en profundidad, a recoger información de personas (informantes clave) que pueden aportarnos su visión, experiencia, impresiones, etc., proporcionando una información precisa y rica.

Entendemos, por tanto, que las entrevistas cualitativas se adecuan perfectamente a nuestras necesidades de describir los enfoques curriculares que orientan la actividad educativa en los cursos de teleformación estudiados, convirtiéndose en las herramientas que nos permitan responder a las preguntas que aparecen como objetivo principal de nuestra investigación y que han sido señaladas en el apartado IV.4.- Objetivos de la investigación.

Por las características de nuestra investigación hemos optado por una entrevista de tipo semiestructurada en la clasificación que hace Corbetta (2006:350-357), ya que nos concede una amplia libertad tanto al entrevistador como a las personas entrevistadas procurando la máxima naturalidad del diálogo entre ambas y porque la confección de un guión nos garantiza, a la vez, que se van a tratar todos los temas relevantes procurando no olvidar la información que consideremos necesaria. Esta tipología de entrevistas significa un grado de libertad intermedio entre la entrevista estructurada que estandariza el tipo de preguntas y respuestas dificultando la comunicación, y la entrevista no

estructurada en la que el amplio grado de libertad puede hacer difícil la orientación hacia los temas que nos interesan para nuestro estudio.

En el diseño y planificación de la entrevista hemos seguido el esquema marcado por Bisquerra (2000:103):

1. Especificar las variables objeto de estudio. Es decir, lo que se pretende medir. Ellas indican por dónde empezar. En nuestro caso ha sido conocer los enfoques pedagógicos empleados en los cursos.
2. Decidir el “formato de las preguntas” y el “modo de las respuestas”. En nuestro caso, como veremos más adelante nos decidimos por una entrevista semiestructurada.
3. Especificar si se trata de hechos, opiniones o actitudes. Nos servirá en la fase de análisis conocer e interpretar estas diferencias y como encajan en los distintos tipos de enfoques descritos.
4. Construir el “protocolo de entrevistas” y/o el “manual del entrevistador”. En nuestro estudio será el guión de entrevista elaborado el que nos sirva para dirigir las entrevistas mantenidas.

Para la confección del guión que ha guiado nuestras entrevistas semiestructuradas (se adjunta como ANEXO 6) nos hemos ayudado de los siguientes aspectos didácticos que consideramos relevantes en la adopción de uno u otro enfoque curricular (basado en Rodríguez-Hoyos 2012):

- 1) Planificación, diseño y desarrollo. Ideas claves que deben aparecer:
  - Separación entre las fases de diseño y desarrollo
  - Diferenciación de profesionales implicados frente a diseños basados en una mayor conexión entre las fases y una mayor autonomía del profesorado

- 2) Actividades y estrategias metodológicas. Ideas claves:
  - Predominio de la orientación individual de las actividades.
  - Currículum oculto: dificultades y reticencias para el desarrollo del trabajo grupal y colaborativo.
  - La teleformación es una modalidad adecuada para desarrollar actividades que propongan un uso crítico de los medios.
- 3) Contenidos y materiales. Ideas claves:
  - Procesos en los que el contenido es el centro del diseño frente a otros en los que el eje con las actividades.
  - **Materiales “a prueba de profesores”**
  - Diseño lineal de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje frente a modelos más flexibles
  - Materiales extraídos de la realidad social frente en los que predomina el lenguaje escrito sobre el audiovisual.
  - Cierta optatividad de algunos contenidos.
- 4) Procesos e instrumentos de evaluación. Ideas claves:
  - La evaluación en la modalidad de teleformación presenta dificultades éticas y técnicas.
  - La evaluación del rendimiento del alumnado: evaluación individual vs. Colectiva
  - Inadecuación de las autoevaluaciones para evaluar el rendimiento del alumnado.
  - Efectos negativos de la masificación de los procesos de enseñanza aprendizaje virtuales en evaluación.

- El contexto influye en la evaluación de otros elementos de los procesos de enseñanza aprendizaje virtuales: Enfoques cuantitativos vs. Cualitativos

5) Profesorado. Ideas claves:

- En la modalidad conviven diferentes maneras de entender la práctica docente: como tutores o como profesores.
- **Tutores virtuales: intervienen en la fase del desarrollo, “técnicos que aplican” y enseñanza reactiva**
- Proletarización o desprofesionalización docentes de los tutores virtuales
- Profesores virtuales: autonomía, profesionalización docente toma de decisiones en todas las fases del proceso de enseñanza aprendizaje virtuales.
- Homogeneización de la práctica pedagógica virtual
- La flexibilidad de la teleformación.

6) Alumnado. Ideas claves:

- La selección del momento o lugar en el que formarse no convierte al alumnado en el protagonista de los procesos de formación virtuales.
- El papel del alumnado depende de la racionalidad pedagógica.
- Las experiencias de teleformación presentan un nivel de incertidumbre muy alto.
- La calidad pedagógica de las intervenciones del alumnado en los entornos virtuales es variable.

- La concepción integral de la formación resulta pertinente a la sociedad actual.
- 7) Tecnología, teleformación y cambio. Ideas claves:
- Los chats, foros, etc. de las plataformas no mejoran ni garantizan, por sí mismos, la comunicación en los procesos de formación virtuales.
  - El uso de herramientas de comunicación resulta más determinante que sus inherentes potencialidades pedagógicas.
  - La innovación en la modalidad de teleformación depende de la racionalidad pedagógica más que de los desarrollos tecnológicos empleados.
  - Diferentes formas de entender el cambio como mejoras.
  - Visión optimista vs. desmitificadora de la utilización de la tecnología en los procesos de formación.
  - Comunidad discursiva de la excelencia vs. Comunidad discursiva de la política cultural.
  - Relación lineal vs. Discontinua de las relaciones entre tecnología y educación.

A partir de estas categorías que siguen básicamente los elementos que forman el currículum, pretendemos llegar al análisis de los enfoques didácticos que se observan en los distintos cursos de teleformación a través, como veremos en el apartado siguiente, de la codificación y categorización de las respuestas a los esquemas previos del análisis conceptual que hemos adoptado siguiendo la Tabla 3: Clasificación enfoques curriculares (Fueyo y Rodríguez-Hoyos 2006) que aparece en el apartado IV.1.- Delimitación del objeto de la investigación.



En cuanto a la consecución de las entrevistas ha significado uno de las pocas modificaciones de nuestro proyecto inicial que conviene referir. Las entrevistas se han realizado cara a cara con 5 docentes que han intervenido en 5 de los 13 cursos objeto de nuestro estudio. En principio se había previsto poder realizar una entrevista por docente, sin embargo, la cantidad de docentes intervinientes -30-, el imperativo del tiempo de un trabajo fin de máster, la falta de disponibilidad de algunas de las personas docentes y el tipo de diseño descriptivo-cualitativo de nuestra investigación -que no pretende generalizar los resultados a otras muestras de población sino exponer las evidencias encontradas para conocer los fenómenos en más profundidad-, nos han hecho considerar que el hecho de que fueran 5 las entrevistas realizadas, no desvirtuaba nuestro trabajo y, aunque más limitado, seguía teniendo la vigencia que nos habíamos propuesto en un principio.

Las entrevistas realizadas han sido grabadas en audio en su integridad, por lo que antes del comienzo de la entrevista se negoció la grabación de la misma comprometiéndonos en mantener la confidencialidad de los datos, así como la no identificación de las personas que en el audio puedan aparecer.

#### ***IV.5.2.- LOS MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS.***

El propósito fundamental del análisis de datos, como afirma Bisquerra (2000:35), “es organizarlos para que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas”. En nuestro caso, esta organización de los datos tendrá una doble dimensión en consonancia con las preguntas planteadas y los métodos de producción de datos elegidos. Tendremos, por tanto, que utilizar técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas según los instrumentos que hemos utilizado.

A) Técnicas de análisis cuantitativas.

El acuerdo dentro de las ciencias sociales sobre el uso de técnicas estadísticas para el análisis de datos producidos por técnicas cuantitativas es prácticamente unánime.

El análisis de los datos producidos a través del listado oficial curso de FPE y de las encuestas realizadas a las y los docentes de los cursos de teleformación impartidos, lo hemos realizado a través de la estadística descriptiva: tablas de frecuencia, representaciones gráficas, medidas de tendencia central o de dispersión.

Al igual que la estadística correlacional se utiliza para encontrar las relaciones que se producen entre las variables de una investigación o la estadística inferencial se usa para hacer generalizaciones de nuestros hallazgos, hemos empleado la estadística descriptiva para contestar a la segunda pregunta de nuestra investigación que nos servirá para describir con más claridad los centros colaboradores que realizan teleformación en la provincia de Córdoba, el tipo de plataformas y de licencias que usan y el uso que hacen de éstas el personal docente.

Otro elemento importante de los estudios cuantitativos es el control de la fuente de errores. Bisquerra (2000:249-251) habla de 3 posibles fuentes. En nuestro caso hemos tratado de controlar cada uno de ellos de la siguiente manera:

1. Error muestral. Al utilizar toda la población del objeto de nuestro estudio hemos controlado los problemas derivados de la selección de la muestra.
  - El listado oficial de cursos es el referido a todos los cursos de FPE que se han aprobado en la provincia de Córdoba en 2011 dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
  - Hemos contactado a través del correo\_e y del teléfono con las 30 personas que han impartido los cursos de teleformación que estaban aprobados en el listado. De todas las encuestas enviadas nos han

respondido 20 personas que garantizan una validez suficiente de los resultados.

2. Error de medición. Para tratar de mejorar la fiabilidad de la encuesta han sido los siguientes:

- Se han realizado distintos borradores en los que se han ido puliendo los errores detectados hasta llegar a la encuesta final administrada.
- Previa a la consulta generalizada se utilizó a 4 docentes como experiencia piloto que sirviera para detectar cómo había funcionado en la realidad. Todas las personas participantes nos indicaron lo acertado de la encuesta y la no presencia de errores o deficiencias.
- Prácticamente la totalidad de las preguntas utilizadas se realizaron sobre hechos, evitando las que tuvieran que ver con opiniones o actitudes que siempre son más difíciles de valorar.
- Los datos quedaron registrados en un formulario de google drive que hemos podido tratar a través de los programas Open Office Calc o con Microsoft Excel lo que mejora los errores de tratamiento de datos.

3. Variación de rango. No hemos observado una gran diferencia de rango en las respuestas a la encuesta por lo que no ha sido necesaria una medida estadística de desviación correctora.

Para finalizar este apartado tan sólo comentar que además de el listado oficial de cursos de FPE y las encuestas, hemos utilizado las llamadas telefónicas a las personas responsables de los centros, los contactos con las y los técnicos de seguimiento de la consejería y las búsquedas en internet y consultas a los certificados de profesionalidad y programas oficiales de los cursos, para contrastar muchos de los datos obtenidos en este estudio cuantitativo.

## B) Técnicas de análisis cualitativas.

Al contrario de lo que sucede con las técnicas cuantitativas, el nivel de desacuerdo en cuanto a los procedimientos de investigación en las técnicas cualitativas es muy alto. Con carácter general se comparte la idea de que la tarea fundamental del análisis cualitativo radica en reducir la profusión de datos que llegamos a obtener-explicaciones, notas de campo, observaciones, justificaciones, etc.-, hasta llegar a conseguir una descripción sistemática sobre el significado de estos datos.

En el caso de nuestra investigación, mediante el análisis cualitativo de los registros de las entrevistas mantenidas, pretendemos conocer cuáles son los enfoques didácticos que imperan en la teleformación de la FPE. Ésta, como se recordará, es la principal interrogante de nuestro trabajo.

Para el análisis de los datos de las entrevistas realizadas hemos seguido las siguientes fases (tomadas de Fernández 2005):

### 1. Obtener la información.

Después de conocer cuáles eran los centros colaboradores que habían obtenido cursos de teleformación a través del listado oficial y de los correos electrónicos del profesorado a través de los responsables de los centros, nos pusimos en contacto con las y los docentes mediante un correo\_e (Anexo 5) en el que les explicábamos en qué consistía la investigación, le enviábamos un enlace a la encuesta que tenían que contestar y le anunciábamos una posterior entrevista.

Como ya hemos comentado en el apartado IV.5.1.A) de “Métodos de producción de datos”, en principio nuestra intención era realizar una entrevista por docente. Por las razones ya aducidas decidimos llevar a cabo entre 4 y 6 entrevistas. En principio intentamos que entre las personas entrevistadas hubiera, al menos, un docente por cada una de las entidades

colaboradoras con cursos aprobados (5 entidades) pero una de ellas no mostró interés en colaborar e incluso costó mucho esfuerzo que contestaran a las encuestas (varios correos\_e y varias llamadas telefónicas). Al final las entrevistas realizadas fueron 5, una por cada uno de los dos cursos realizados exclusivamente por teleformación, 2 entrevistas a docentes de una entidad que había obtenido ella sola el 69 % de la programación total (9 cursos) y una entrevista más a otra entidad que mostró su disposición a colaborar.

## 2. Capturar, transcribir y ordenar la información.

Las entrevistas se realizaron en los centros de formación de las y los docentes, excepto la entrevista E3 (los códigos de las entrevistas aparecen en la Guía de preparación de las entrevistas Anexo 6) que fue necesario recurrir a un restaurante de Montilla que era la localidad donde residía la docente, como ya indicaremos en el apartado V “Análisis de datos y resultados”.

La captura de las entrevistas se realizó mediante su grabación integral en formato audio a través del programa “SuperNote” para iPad-4. Los registros se obtuvieron en un archivo formato “.aif” que debimos convertir, mediante el programa “Freemake”, a formato “.mp3” para poder utilizarlo en la categorización/codificación de los datos que hicimos ayudados del programa “Aquad7”.

Este programa, “Aquad7”, nos ha permitido en primer lugar, la categorización/codificación de las entrevistas, facilitando marcar los códigos directamente en el archivo de audio de la cada una de ellas. A los segmentos de audio relevantes para nuestro estudio se les asignaba un código que las identificaban con uno de los distintos enfoques pedagógicos

que tratamos de identificar. En segundo lugar, nos ha permitido recuperar con gran facilidad cuantas veces fuera necesario, estas marcas/códigos para controlar la consistencia de las categorías asignadas, corrigiéndolas o modificándolas si fuera necesario. Y finalmente, nos ha permitido ordenar y seleccionar con facilidad los segmentos que hemos considerado críticos para acompañar sus transcripciones al análisis de resultados de nuestro estudio.

Hay que destacar que Aquad7 nos ha sido de gran ayuda, puesto que supone un gran ahorro de tiempo respecto a la transcripción de los archivos de audio a textos y su codificación manual posterior.

### 3. Codificar la información.

Partimos de la idea de que codificar es el proceso mediante el cual agrupamos la información obtenida en categorías que concentran las ideas o teorías de las que partíamos. Los códigos han sido etiquetas que nos han permitido asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial obtenida en nuestras entrevistas. En otras palabras, han sido recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar las categorías descubiertas en los registros de audio de nuestras entrevistas.

La codificación realizada en nuestra investigación parte del sistema teórico de referencia que hemos referido en el apartado IV.1. “**Delimitación del objeto**” y que de manera resumida se ve reflejado en la tabla 3: Clasificación Enfoques Curriculares (Fueyo y Rodríguez-Hoyos 2006).

Los códigos que hemos empleado<sup>lxxvii</sup> para cada una de estas categorías que designan los distintos elementos del proceso educativo han sido:

1. SPRED – para identificar el Sentido de la Práctica Educativa.
2. PD – para identificar el Papel del Docente.
3. PA – para identificar el Papel del Alumnado.
4. EREC – para identificar el Elemento Rector del Currículum.
5. INCUL – para identificar la Influencia de la Cultura.
6. USTEC – para identificar el Uso de los medios Técnicos.

A estas 6 categorías o clasificación de los datos que tratábamos de identificar le asignamos, a la vez, uno de los siguientes valores según la interpretación que hacíamos de que los datos obtenidos pertenecieran a una de las siguientes opciones curriculares:

- \_TEC – para designar las opciones curriculares Técnicas.
- \_PRA – para designar a las opciones curriculares Prácticas.
- \_CRI – para designar a las opciones curriculares Críticas.

En la guía de preparación de la entrevista (Anexo 6) se puede apreciar el tipo de diálogo que tratamos de mantener con las personas entrevistadas y las ideas claves sobre las que tratamos de incidir para poder producir los datos que nos permitieran la posterior categorización/codificación de las

---

<sup>lxxvii</sup> Como se puede comprobar, hemos agrupado con el código USTEC las categorías de la tabla 3 -Uso de los medios y Papel que cumplen los medios en la práctica-. Creemos que en el código empleado quedan reflejadas ambas suficientemente.

entrevistas de acuerdo a los presupuestos teóricos de los que partimos y que tratábamos de describir/identificar en los cursos de nuestro estudio.

La codificación de los archivos de audio de nuestras entrevistas la hemos realizado, como hemos dicho anteriormente, mediante el programa informático “Aquad7”. El reproductor de audio del programa nos ha permitido ir marcando cada uno de los segmentos de audio relevantes de la entrevista con uno de los códigos y valores que los identificaban. El programa permite oír y marcar los segmentos que van apareciendo en el reproductor asignándole unidades de tiempo. La marca quedará identificada, por lo tanto, mediante un código al que podemos volver fácilmente con sólo clicar y un segmento de tiempos marcados en milisegundos. Al final del proceso obtendremos un archivo de audio que al que podemos acceder con facilidad a cada uno de los códigos identificados y, a la vez, un archivo en texto con todas las marcas de tiempo y todos los códigos que hemos inscrito. También ofrece la posibilidad de realizar anotaciones en cada uno de los códigos, pero no lo hemos visto muy práctico porque no eran fácilmente visualizables, ya que había que clicar en cada uno de los códigos que queríamos identificar. Por este motivo hemos hecho las anotaciones a mano en los registros de texto que el programa nos permitía imprimir (se adjuntan los registros codificados de las 5 entrevistas realizadas en el Anexo 7) y que nos han ayudado a identificar los temas tratados en cada una de las marcas para poder volver a reproducirlas según las necesidades de la investigación.

#### 4. Integrar la información.

Relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación es el último paso del análisis de



contenidos, pero a él nos referiremos de manera más detallada en el apartado siguiente.

Solo decir en este apartado que el proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas forzando al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Para finalizar este punto sobre el análisis de datos cualitativos conviene aclarar los criterios que hemos tratado de tener en cuenta para asegurar el rigor y la credibilidad de los resultados obtenidos. Para esta cuestión hemos seguido los puntos sugeridos por Guba (1981:152-154):

- 1) Valor de verdad. En el proyecto original estaba previsto contrastar nuestras interpretaciones con las de los y las docentes que han intervenido en las entrevistas enviándoles las transcripciones que hemos realizados. La falta de tiempo han impedido que podemos llevar a cabo esta fase. Por la misma causa ya habíamos descartado previamente la posibilidad de triangulación con otros investigadores o la realización de grupos de discusión con los participantes en todo el proceso.
- 2) Aplicabilidad. El hecho de que las categorías utilizadas para describir los enfoques pedagógicos ya hayan sido utilizadas en otros estudios puede incidir en la mejora y extensión de este tipo de categorización en futuros estudios. Esto abriría paso a nuevas investigaciones de carácter didáctico pedagógico en la formación a través de internet.

- 3) Consistencia. Se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y volver a obtener los mismos hallazgos. Para esto hemos tratado de ser minuciosos en la descripción de todo el proceso, selección de informantes, papel del investigador, cómo se registraron y se analizaron los datos producidos... Por otra parte, el programa informático Aquad7 permite la categorización/codificación directamente sobre los registros de audio obtenidos en las entrevistas sin la posible alteración que pueda significar la transcripción a textos y pudiendo recurrir una y otra vez al registro original para garantizar su perfecta interpretación o bien o el investigador principal o bien por otros investigadores que se consideraran necesarios.
- 4) Neutralidad. Se refiere a la independencia de los resultados frente a los intereses, motivaciones o posturas teóricas del investigador. Hemos tratado de garantizarla mediante la garantía del asesoramiento, seguimiento y control de la dirección del TFM, el fiel reflejo de los datos obtenidos (audio de las entrevistas mantenidas) y las explicaciones de los supuestos epistemológicos que nos permiten mantener nuestras interpretaciones.

#### ***IV.6.- CALENDARIO.***

El calendario previsto para la investigación ha sufrido varias modificaciones a lo largo del tiempo. Finalmente ha sido el siguiente:

<b>Calendario del proyecto</b>		
<b>Tareas</b>	<b>Fecha inicio</b>	<b>Fecha final</b>
Fase 1 – Asignación director TFM	15/11/2013	05/01/2014
Fase 2 – Diseño y aprobación del proyecto	06/01/2014	06/04/2014
Fase 3 - Estudio Listado Oficial y del estado de la cuestión	03/02/2014	06/04/2014
Fase 4 – Elaboración ficha de datos de los cursos	24/02/2014	10/03/2014
Fase 5 – Diseño y elaboración de la encuesta	10/03/2014	12/05/2014
Fase 6 - Elaboración del guión encuesta y entrevista	17/03/2014	16/05/2014
Fase 7 - Contacto con centros:	16/04/2014	21/05/2014
Fase 8 – Encuesta piloto	08/05/2014	12/05/2014
Fase 9 – Realización de las encuestas	08/05/2014	04/06/2014
Fase 10 – Realización de las entrevistas	19/05/2014	23/05/2014
Fase 11 – Análisis de datos	02/06/2014	04/08/2014
Fase 12 – Elaboración y redacción del informe	20/07/2014	29/09/2014

#### ***IV.7.- PRESUPUESTO.***

Los costes de esta investigación no han sido muy altos ya que la parte que supondría un gasto mayor ha sido el tiempo empleado por el investigador, que coinciden en este caso con la persona que realiza el Trabajo Final de Máster.

Los gastos de teléfono, desplazamientos, material fungible, equipo de grabación, ordenador, portátil, ipad, fotocopias, etc., igualmente han sido cubiertos por el investigador del TFM.

#### ***IV.8.- EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.***

El equipo de investigación ha estado formado por:

- Autor del trabajo: Andrés Campos Cabello, alumno del máster Comunicación y Educación en la Red (UNED)
- Director del proyecto fin de máster: Alejandro Segura Vázquez

- Por la importancia que tienen para el presente proyecto de investigación todas las personas que han participado tanto de investigadores como de objeto del estudio, habría que incluir a:
  - Delegación Territorial de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte en Córdoba
  - Jefatura del Servicio de FPE
  - Técnicos de seguimiento del Servicio de FPE
  - Responsables de los centros colaboradores
  - Docentes/Tutores de los cursos analizados

## ***V. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.***

---

Hasta ahora hemos recogido, por un lado, la fundamentación en la que basamos la necesidad de reflexionar y aportar evidencias para el esclarecimiento de los enfoques didácticos pedagógicos que se mantienen en la teleformación de la FPE, y, por otro, el diseño que hemos seguido para contribuir a este debate. De alguna manera ha sido una exposición coral en la que los distintos autores han ido apareciendo para conformar nuestra visión particular del asunto. A partir de aquí, aunque también aparecerán distintas contribuciones externas a nosotros mismos, vamos a tratar de mostrar las evidencias que hemos podido recoger.

Trataremos por lo tanto de contestar a las dos preguntas fundamentales de nuestro trabajo: por una parte, el uso de plataformas y de licencias que se utilizan en la realización de los cursos de FPE impartidos en la provincia de Córdoba y, por otra, los enfoques pedagógicos-curriculares que han prevalecido en la orientación de estos cursos.

### ***V.1.- EL LISTADO OFICIAL DE DATOS Y LAS ENCUESTAS.***

#### ***V.1.1.- LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS.***

Los primeros datos recogidos y que son de interés para nuestro análisis tienen que ver con los datos sociodemográficos básicos que nos sirvan para identificar los cursos y las y los docentes que han participado en ellos.

Las fuentes utilizadas para la obtención de los datos de este apartado han sido el Listado Oficial de Cursos de la Delegación Territorial de Córdoba de la Consejería de

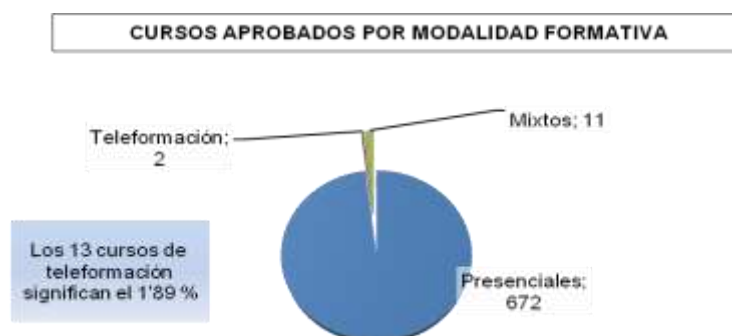
Educación, Cultura y Deportes y la consulta a las personas responsables de las distintas entidades con cursos de teleformación aprobados en esta misma provincia.

En el año 2011 se programaron en la provincia de Córdoba 724 cursos de los distintos programas que componen la FPE de oferta, siendo aprobados finalmente 685. Corresponden a los programas de teleformación 13 cursos: dos impartidos exclusivamente a través de plataformas de teleformación y 11 mixtos (combinando horas presenciales con horas de plataforma). Ambos programas son clasificados por la normativa andaluza y estatal como cursos de teleformación (art. 10.2 del Decreto 335/2009). En la siguiente tabla podemos apreciar todos los datos detallados.

**Tabla 5: Cursos FPE en la provincia de Córdoba**

CURSOS FPE EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA		
Modalidad	Programados	Aprobados
Presenciales	691	672
<b>Teleformación</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Mixtos/B Learning</b>	<b>25</b>	<b>11</b>
A distancia	4	0
<b>TOTALES</b>	<b>724</b>	<b>685</b>

Del total de 685 cursos aprobados podemos observar que sólo 13 corresponden con modalidades que se impartan a través de internet, lo que significa apenas un 1'89 % del total.



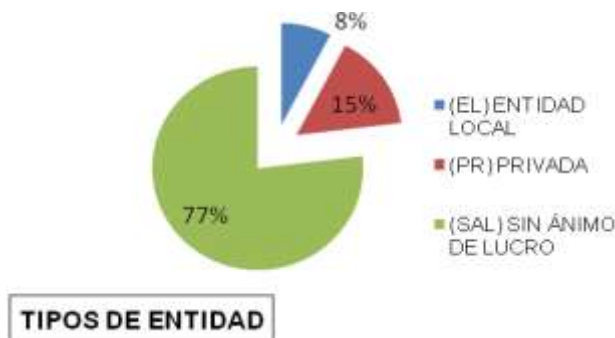
Estos 13 cursos serán el centro de interés de nuestra investigación. Los datos más relevantes de carácter administrativo de estos cursos de teleformación quedan recogidos en la página siguiente en la tabla 5: Datos Administrativos Cursos Teleformación FPE en la provincia de Córdoba.

Pasamos a desglosar estos datos para su mejor entendimiento.

Estos 13 cursos fueron aprobados a 5 entidades colaboradoras. INDESA (Asociación del Instituto de Desarrollo Sociosanitario Andaluz) fue la que obtuvo la mayor parte de los cursos aprobados, algo más del 69 %.



Las demás entidades 1 curso para cada una.



En cuanto a la tipología de los centros aparece en el siguiente gráfico. Podemos apreciar como prevalecen las sociedades sin ánimo de lucro: 10 cursos aprobados, frente a 2 empresas privadas de formación y 1 entidad local.

Los colectivos a los que ha ido destinada esta formación han sido: de 6 cursos a personas demandantes de empleo en general (cualquier persona que demande empleo en las oficinas de Empleo) y 7 cursos para demandantes de empleo menores de 30 años.

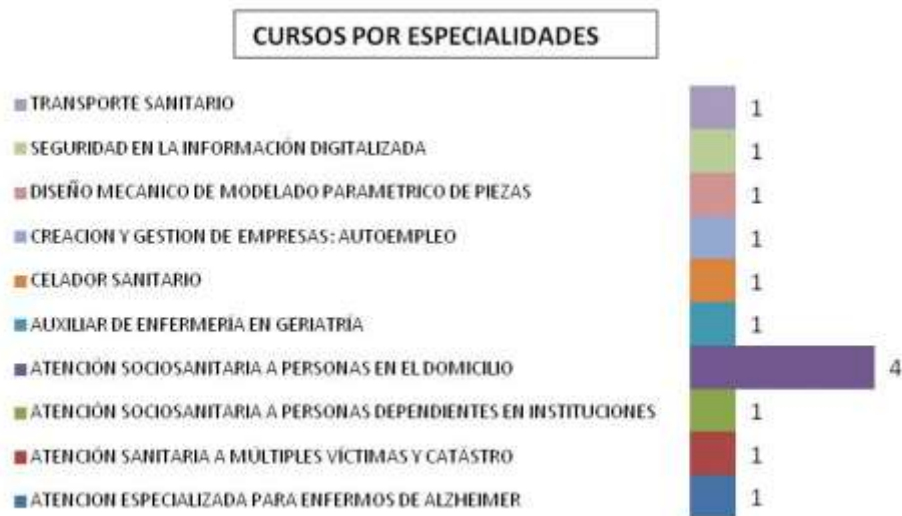


**Tabla 6: Datos Administrativos Cursos Teleformación FPE en la provincia de Córdoba**

PROG.	TIPO ENT.	ENTIDAD	MUNICIPIO	FAM	NOMBRE ESPECIALIDAD	AL.	HORAS	H.		COLECT.	MODAL.	Nº DOCENTES	DOC. NO TRANSV.
								TELEFORMACIÓN	PRESENCIALES				
98	SAL	CEPES DE ANDALUCÍA	CORDOBA	ADG	CREACION Y GESTION DE EMPRESAS: AUTOEMPLEO	15	450	215	185	11	MIX	5	3
98	PR	ACADEMIA SAE	LUCENA	ARG	DISEÑO MECANICO DE MODELADO PARAMETRICO DE PIEZAS	30	200	200		10	TEL	2	2
98	PR	FORO PARA LA CALIDAD DE CORDOBA	CORDOBA	IFC	SEGURIDAD EN LA INFORMACIÓN DIGITALIZADA	30	320	320		10	TEL	2	1
14	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SAN	ATENCIÓN SANITARIA A MÚLTIPLES VÍCTIMAS Y CATÁSTROFES	15	480	210	270	10	MIX	9	5
98	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SAN	CELADOR SANITARIO	30	300	60	240	11	MIX	5	2
98	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SAN	ATENCIÓN ESPECIALIZADA PARA ENFERMOS DE ALZHEIMER	30	300	95	205	11	MIX	5	4
98	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SAN	AUXILIAR DE ENFERMERÍA EN GERIATRÍA	30	350	75	275	11	MIX	5	2
98	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SAN	TRANSPORTE SANITARIO	30	610	295	315	11	MIX	7	6
14	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SSC	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	19	620	390	230	10	MIX	9	5
14	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	VILLAFR. CORDOBA	SSC	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	15	620	390	230	10	MIX	9	6
14	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	ADAMUZ	SSC	AT. SOCIO SANIT. A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTIT. SOCIALES	15	470	275	195	10	MIX	6	3
98	SAL	ASOC. INST. DES. SOCIO SAN. ANDALUZ (INDESA)	CORDOBA	SSC	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	30	650	395	255	11	MIX	7	6
98	EL	MANCOMUNIDAD DE LA SUBBETICA	CARCABUEY	SSC	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	15	650	395	255	11	MIX	4	4



Por especialidades formativas los cursos se repartieron como sigue:

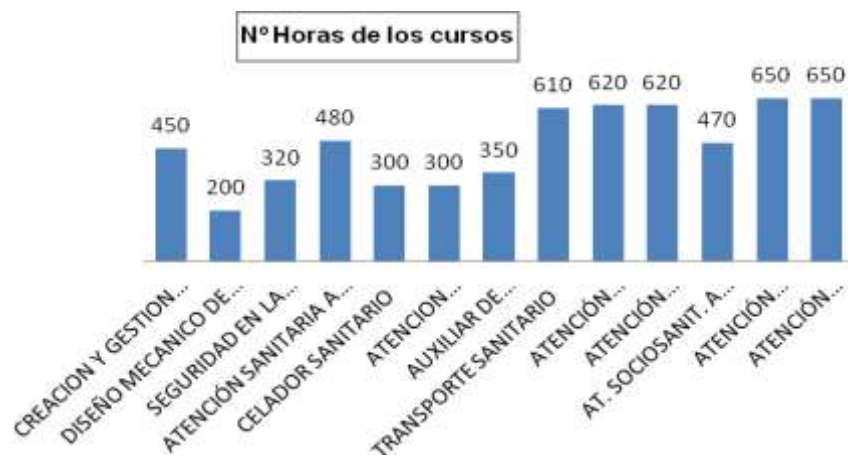


Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio fue la única especialidad que se repite con 4 cursos, siendo las demás, 1 por especialidad.

Predominan los cursos aprobados a los sectores sanitarios y de atención a personas dependientes, con 5 cursos. Como podemos apreciar en el cuadro al margen que nos muestra los cursos por familias profesionales.



La duración de los cursos osciló entre las 200 horas de formación del curso más corto a las 650 de los cursos más largos. En el siguiente gráfico podemos ver las horas de duración de cada uno de los cursos:



Su distribución por horas de teleformación, horas presenciales y % de teleformación de cada curso aparece en la tabla siguiente:

**Tabla 7: Horas de teleformación de las especialidades impartidas**

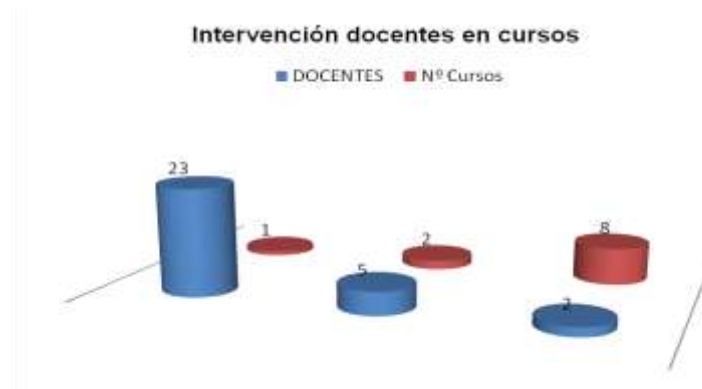
NOMBRE ESPECIALIDAD	HORAS	H. TELEFORMACIÓN	H. PRESENCIALES	% TELEFORM.
CREACION Y GESTION DE EMPRESAS: AUTOEMPLEO	450	215	185	48%
DISEÑO MECANICO DE MODELADO PARAMETRICO DE PIEZAS	200	200		100%
SEGURIDAD EN LA INFORMACIÓN DIGITALIZADA	320	320		100%
ATENCIÓN SANITARIA A MÚLTIPLES VÍCTIMAS Y CATÁSTROFES	480	210	270	44%
CELADOR SANITARIO	300	60	240	30%
ATENCIÓN ESPECIALIZADA PARA ENFERMOS DE ALZHEIMER	300	95	205	32%
AUXILIAR DE ENFERMERÍA EN GERIATRÍA	350	75	275	21%
TRANSPORTE SANITARIO	610	295	315	48%
ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	620	390	230	63%
ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	620	390	230	63%
AT. SOCIO SANIT. A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTIT. SOCIALES	470	275	195	59%
ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	650	395	255	61%
ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	650	395	255	61%

Además de los 2 cursos impartidos completamente a través de plataforma, podemos observar que sólo 1 curso se ha realizado con menos del 30 % de las horas de teleformación, los demás han sido impartidos: 2 entre el 30 y el 40 %, 3 entre



el 40 y el 50 %, 1 entre el 50 y el 60 % y 4 con más del 60 %.

Han participado 30 personas<sup>lxxviii</sup> para impartir los módulos de contenidos relacionados con las distintas especialidades aprobadas. Varios docentes han participado varios cursos. Esta situación se ha dado en INDESA, entidad que como hemos comentado con anterioridad ha impartido 9 cursos. En el gráfico podemos observar el número de cursos en que han participado cada docente.



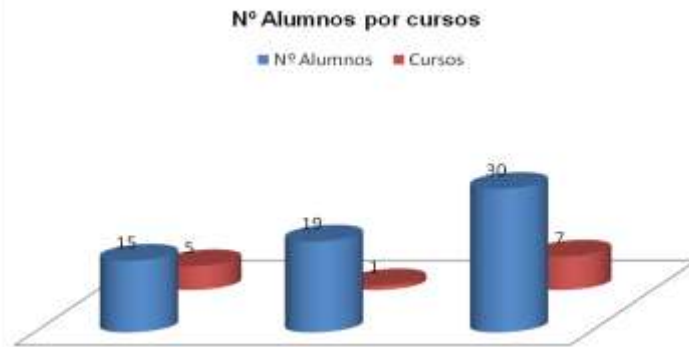
Y en la siguiente tabla aparecen los cursos con el nº de alumnos y el nº de docentes que han participado en cada uno.

**Tabla 8: Número de alumnos/as y docentes por curso**

NOMBRE ESPECIALIDAD	ALUMN.	DOCENTES
CREACION Y GESTION DE EMPRESAS: AUTOEMPLEO	15	3
DISEÑO MECANICO DE MODELADO PARAMETRICO DE PIEZAS	30	2
SEGURIDAD EN LA INFORMACIÓN DIGITALIZADA	30	1
ATENCIÓN SANITARIA A MÚLTIPLES VÍCTIMAS Y CATÁSTROFES	15	5
CELADOR SANITARIO	30	2
ATENCION ESPECIALIZADA PARA ENFERMOS DE ALZHEIMER	30	4
AUXILIAR DE ENFERMERÍA EN GERIATRÍA	30	2
TRANSPORTE SANITARIO	30	6
ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	19	5
ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	15	6
AT. SOCIOSANIT. A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTIT. SOCIALES	15	3
ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	30	6
ATENCIÓN SOCIOSANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO	15	4

<sup>lxxviii</sup> No hemos tenido en cuenta para este estudio a las personas que imparten los módulos transversales de igualdad de género, prevención de riesgos laborales, sensibilización medioambiental y orientación laboral que suelen ser incluidos en algunos de los cursos de FPE.

El número de docentes oscila entre 1 sólo por curso hasta 6 en 3 de los cursos impartidos. También podemos observar en la tabla que el número de alumnos/as por curso oscila entre 15 y 30. Saliendo una **media por curso de 23’4** alumnos/as, en lugar de los 15 que es habitual en la FPE presencial.



En esta primera parte de nuestra investigación nos encontramos con muchos de los datos que aparecen en la mayoría de los estudios que hemos localizado. Es más, en muchas ocasiones se limitan a sumar a estos datos la importancia económica que de los mismos se desprende. Es decir, se limitan a informar sobre el número de cursos, de alumnos y alumnas, o de las especialidades y familias profesionales sobre los que se han impartido los cursos de teleformación.

Es indudable la importancia de conocer estos datos sobre la población que estamos estudiando y en este sentido queremos destacar algunos de los que hemos encontrado que queremos subrayar:

- La proporción de cursos de teleformación que se imparten en la FPE de oferta es ínfima no llegando al 2% sobre el total.
- Destaca el número de horas de los cursos. Como podemos comprobar en la tabla 6, son cursos de una gran cantidad de horas lo que los diferencia de muchas de las ofertas formativas que existen de teleformación en la que los cursos suelen tener una duración inferior a las 100 horas. En este mismo sentido, cabe decir que la mayoría de ellos, siete, se han impartido en teleformación más del 50 % de la duración total del curso.

- La media de alumnos/as de los cursos de teleformación estudiados es de 23’4, **mientras que** lo habitual en la formación presencial es 15 alumnos/as. Esta es una de las ventajas que se suelen asociar a la teleformación y al abaratamiento de los costes de la formación.
- Al igual que el resto de estudios consultados, el sector servicios es el imperante en la teleformación. Destacan en nuestro caso el sector sanitario con 5 cursos, los servicios a la comunidad con otros 5 cursos y después un curso sobre administración y oficinas, otro sobre artes gráficas y uno más sobre informática.

### *V.1.2.- EL USO DE LAS PLATAFORMAS.*

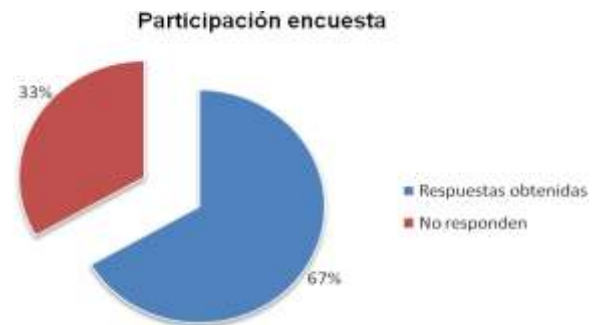
Una vez vistos los datos que identifican el objeto de nuestro estudio es hora de pasar a contestar las preguntas que nos hacíamos como motor de nuestra investigación.

Vamos a empezar por la segunda de las preguntas que comentamos en el apartado IV.4. Objetivos de la investigación: ¿Qué plataformas y qué tipo de licencia de uso han tenido los cursos impartidos de FPE en la provincia de Córdoba?

Para contestar a esta pregunta, hemos utilizado la encuesta -de la que ya hemos hablado en el apartado IV.5.1.B) Encuestas a las y los docentes de los cursos de teleformación-, las consultas a las personas responsables de los centros colaboradores, las búsquedas en internet y de los certificados de profesionalidad y programas oficiales de los cursos de FPE.

A) Analicemos en primer lugar los datos generales sobre la realización de la encuesta.

La encuesta fue enviada a las 30 personas que participaron como docentes en los cursos de teleformación de la FPE en la provincia de Córdoba. Respondieron 20 docentes lo que representa a el 66'6 % del total.

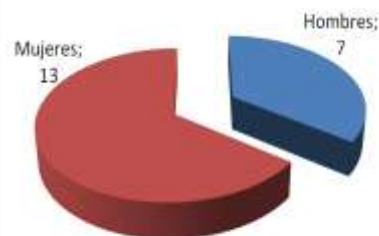


Esta participación se ha visto igualmente reflejada en su representación en los distintos centros, ya que hemos obtenido una buena participación en todos ellos como podemos apreciar en la siguiente tabla:

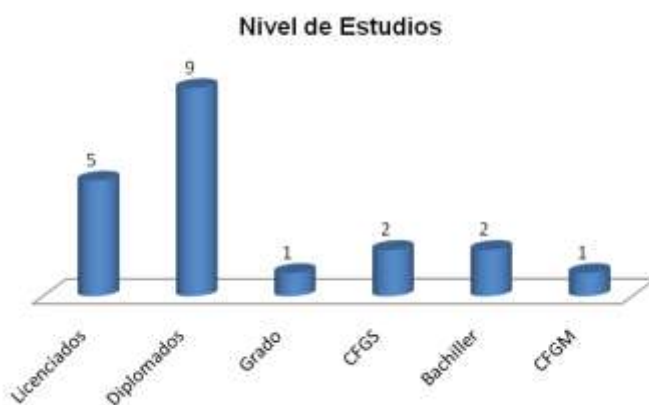
**Tabla 9: Participación docentes por centro**

	Doc. Participantes	Doc. Centro	Porcentaje
Mancomunidad de la. Súbbetica	4	4	100 %
Indesa	12	20	60 %
Academia SAE	1	2	50 %
Cepes - Córdoba	2	3	66'6 %
Foro Calidad de Córdoba	1	1	100 %
Totales	20	30	66'6 %

En cuanto a su participación por sexos han sido 7 hombres y 13 mujeres. No ha existido, por lo tanto, brecha digital. Las mujeres han tenido una fuerte participación en los cursos de teleformación de la FPE.



El nivel de estudios predominante es el de universitarios con 15 personas, 2



proviene de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), 2 de Bachiller y 1 de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Por otra parte 9 de las personas que han respondido a la

encuesta contestan que tienen estudios especializados en teleformación, como Experto Universitario, Metodología de la formación abierta y a distancia, Diseño de medios didácticos en teleformación, Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, Experto en teleformación: desarrollo de contenidos e-learning y tutorización, curso de teletutores, cursos de moodle o jornadas o congresos.

La experiencia profesional y docente, en general es bastante alta: 14 personas contestan que tienen más de 3 años de experiencia laboral y 5 que tienen experiencia entre 1 y 3 años. En cuanto a su experiencia en teleformación: 8 docentes han impartido más de 3 cursos de teleformación, 8 docentes entre 1 y 3 cursos y para 4 es su primer curso de teleformación.

**Tabla 10: Experiencia docente en teleformación**

Experiencia en teleformación	Docentes
Primer curso	4
Entre 1 y 3 cursos impartidos	8
Más de tres cursos impartidos	8

Para finalizar este apartado de datos generales de respuestas a la encuesta comentar que 3 docentes pertenecen a los cursos que se realizaron exclusivamente por teleformación y 17 a cursos mixtos.



Resumiendo: la encuesta ha sido contestada por dos tercios de las personas docentes que han intervenido en los cursos, se ha producido en todos los centros con cursos de teleformación, ha sido contestada más por mujeres que por hombres aunque de una manera equilibrada, la preparación académica, profesional y docente de las personas que han intervenido ha sido alta y ha contado con docentes tanto de los cursos exclusivamente de teleformación como de formación mixta (presencial y teleformación).

B) Veamos, ahora, los datos que hemos podido recoger para contestar a las preguntas con las que tratábamos de concretar el segundo objetivo de nuestra investigación:

### 2.1. ¿Cuáles han sido las plataformas utilizadas?

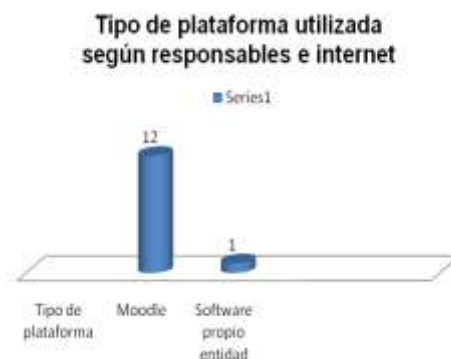
Las respuestas a la encuesta fueron:

**Tabla 11: Tipo de plataforma utilizada**

Tipo de plataforma	
Moodle	17
AutoCAD, Inventor	1
E-ducativa	1
Desconocida	1

Moodle es abrumadoramente la plataforma más utilizada según las respuestas de las y los docentes de los cursos de teleformación estudiados.

Estos datos fueron corroborados en las consultas con los responsables de los centros colaboradores y con las búsquedas en internet –mediante el acceso al enlace de entrada a la plataforma de cada uno de los centros,

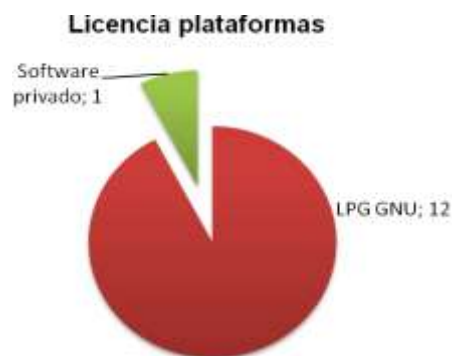


aunque con una ligera diferencia a favor de moodle. Pudimos apreciar que 12 de los 13 cursos habían sido impartidos con moodle y sólo 1 curso fue impartido por una plataforma desarrollada para el propio centro. Esta diferencia, aunque pequeña como ya hemos dicho, nos habla de los errores que se suelen cometer en los datos producidos por las encuestas. No sabemos si es debido a una mala interpretación de la pregunta, al desconocimiento de las y los docentes, o cualquier variable extraña que no hemos podido controlar.



## 2.2. ¿Qué tipo de licencia de uso tienen estas plataformas?

La respuesta a esta pregunta está íntimamente unida a la primera y ha sido simple de deducir. Moodle es una plataforma de código abierto y de libre uso (bajo Licencia Pública General de GNU<sup>lxxix</sup>). Lo que significa que 12 de los 13 cursos han utilizado este tipo de licencia. Sólo un centro colaborador ha utilizado un software privado como plataforma para impartir el curso.



Como veremos más adelante, el hecho de que Moodle sea una plataforma de código abierto e inspirada inicialmente en el construccionismo social, no significa que su utilización no pueda realizarse mediante pago ni que el enfoque pedagógico de los cursos se oriente por esta concepción pedagógica.

## 2.3. ¿Qué tipo de propiedad tienen los centros sobre las plataformas y los contenidos de los cursos?

La contestación de las y los docentes en la encuesta sobre tipo de propiedad que tenían los centros sobre las plataformas fue la siguiente:

**Tabla 12: Propiedad sobre las plataformas**

Propiedad sobre las plataformas teleformación	
16	docentes contestan que pertenece a la entidad
3	docentes contestan que ha sido alquilada a terceros
1	docente no contesta a la pregunta

Después de realizar la encuesta nos dimos cuenta que esta pregunta era más fácil de entender si se la realizábamos a las personas responsables de los centros,

<sup>lxxix</sup> LPG GNU, da derecho a copiar, usar y modificar Moodle siempre que se comprometa a proporcionar la fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado (Clarenc 2013)

ya que lo normal era que si un centro tenía plataforma la utilizaría para todos los cursos que impartiera. Tras la consulta comprobamos que así fue efectivamente, de las 5 entidades que obtuvieron cursos de teleformación 3 tenían plataformas propias (Mancomunidad de la Subbética, Indesa y Academia SAE) y 2 las contrataron a terceros (Foro para la Calidad de Córdoba y Cepes-Andalucía).

Podemos comprobar en ambos resultados que correlacionan en sus respuestas lo que nos indicaría que las y los docentes eran fiables en sus respuestas.

Los datos sobre la propiedad sobre los contenidos utilizados en los cursos la obtuvimos exclusivamente a través de la encuesta, puesto que podía diferir de un curso a otro o, incluso, de un módulo a otro como pudimos comprobar en la entrevista al docente E02 que veremos más adelante.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 13: Licencias contenidos de los cursos**

Tipos de licencia de los contenidos del curso	
6 docentes	No contestan
7 docentes contestan	Copyright
5 docentes contestan	Sin licencia
1 docente contesta	Derechos de autor
1 docente contesta	Depósito legal

El tipo de licencia o propiedad sobre los contenidos es un tema que queda menos claro. Hay 6 docentes que no contestan y 5 más que contestan que sin licencia.

Ya hablamos en el apartado III.3.4. Movimientos de software libre y creative commons, como las licencias de software libre no podían aplicarse de manera mimética en otras producciones culturales como es el sector de los contenidos educativos. Por otra parte, el personal docente ha utilizado con mucha frecuencia

obras de otros autores para impartir parte de sus clases<sup>lxxx</sup> o incluso cursos completos. Sin embargo, la comercialización que reina en la formación a través de internet (la mayor parte de los cursos los imparten la iniciativa privada) y la facilidad de copia, modificación y distribución que han introducido las TICs en los distintos tipos de formatos que se emplean en la teleformación, hacen que el campo de la propiedad de los contenidos sea una fuente constante de conflicto. El personal docente parece que hace un poco lo que puede, sin conocer con exactitud qué es lo que debe hacer ni cómo.

#### 2.4. ¿Cuál es el papel del profesorado de los cursos en cuanto al diseño e implantación de las plataformas?

Para definir cuál ha sido el papel del profesorado en el diseño e implantación de las plataformas de teleformación hemos tenido en cuenta las contestaciones a dos tipos de aspectos diferentes. Por un lado, hemos analizado las respuestas que tenían que ver con aspectos técnicos del uso de las plataformas, y de otro, hemos contemplado los aspectos que tenían que ver con el protagonismo y la flexibilidad de la actuación docente dentro de sus propios cursos.

a) En cuanto a los aspectos técnicos, podemos ver el papel del profesorado a través de los siguientes datos:

El primer dato contemplado ha sido conocer quién ha administrado la plataforma. Las respuestas en las encuestas a esta pregunta han sido las siguientes:

**Tabla 14 Administración de las plataformas**

Administración de la plataforma	
14 docentes contestan	la plataforma ha sido administrada por personal de la entidad
2 docentes contestan	la plataforma ha sido administrada por el personal docente
1 docente contesta	la plataforma ha sido administrada por personal contratado de otra entidad
3 docentes	no contestan

<sup>lxxx</sup> La frase “Cada maestrillo tiene su librillo” ilustra muy bien como el personal docente ha utilizado con mucha frecuencia libros de los que no eran autores.

El administrador, además cuestiones puramente técnicas de carácter informático que en este estudio no contemplaremos, es la persona que da los distintos perfiles de acceso a los distintos recursos de que disponen las plataformas, permitiendo desde una flexibilidad total (todo usuario tiene el perfil de administrador), hasta una rigidez total (todo usuario tendría perfil de invitado que no puede cambiar nada). Entre estas dos figuras se encuentran todos los demás perfiles que, por otra parte, también pueden cambiar según la concepción de la enseñanza o las necesidades concretas de un curso o actividad. En este sentido, es un dato positivo el hecho que nos muestran las respuestas de que la mayoría de las respuestas muestran que el administrador o es el docente (2 respuestas) o es una persona del propio centro (14) por la proximidad que esto puede suponer, sobre todo cuando estamos hablando de pequeñas empresas de formación.

Otro dato interesante que tiene que ver con el papel técnico que cumple el personal docente en el uso de las plataformas es cuál ha sido el perfil de acceso que se le ha configurado en la plataforma. Las respuestas a este dato han sido las que podemos observar en el gráfico. Ordenados de menos a más limitaciones en el acceso las respuestas han sido que 4 docentes han cumplido el perfil de administrador, 5 el de diseño y creación de cursos, 10 el perfil docente y sólo 1 el perfil de tutor.



En general el nivel de privilegios del que han gozado las y los docentes ha sido bastante bueno, como también se puede comprobar con las respuestas a las posibilidades de configuración que han tenido en cuanto a la configuración de sus propios cursos. Las respuestas a esta cuestión han sido las siguientes:

**Tabla 15: Libertad de configuración**

Posibilidades de configuración del curso	
16 docentes	Han tenido libertad para configurar las herramientas
4 docentes	No han tenido libertad para configurar las herramientas

b) En cuanto a los aspectos de protagonismo y flexibilidad con la actuación docente dentro de sus propios cursos, lo hemos considerado a través de los siguientes datos:

En primer lugar hemos contemplado la autoría de la programación del curso y la programación de la tutorización. Hemos considerado que en el caso de la formación a través de internet suele haber diferencias entre quien programa el curso y quien hace la programación de la tutorización. La primera suele realizarla la persona o institución que propone el curso y la segunda lo suele hacer la persona que finalmente tutoriza la impartición del curso. Y efectivamente parece que por las respuestas que hemos obtenido de las y los docentes esto es así:

**Tabla 16: Diseño y elaboración de las programaciones**

Diseño de las programaciones del curso		
	Curso	Tutorización
Programación propia	9	15
Programación por terceros	8	4
Propia y de terceros	2	1
No contesta	1	

En el siguiente gráfico podemos contemplar más claramente las diferencias que se han producido en la elaboración de ambas programaciones:



El siguiente dato estudiado en este apartado ha sido la flexibilidad/rigidez mostrada en la programación didáctica para la actuación de los y las docentes. Las respuestas que aparecen en las encuestas son:

**Tabla 17: Flexibilidad/rigidez de las programaciones**

Flexibilidad/rigidez de la programación didáctica	
La programación asigna un diseño preelaborado al que el docente tiene que acomodarse	6
La programación permite tomar decisiones al docente que se le considera un experto	9
La programación asigna al docente un papel dinamizador	4
No contesta	1

El último dato que hemos considerado para valorar la capacidad de actuación de las y los docentes se refiere al uso que han realizado de las distintas herramientas de que disponen las plataformas virtuales.

**Tabla 18: Uso de las herramientas de la plataforma**

Herramientas de la Plataforma		
Las herramientas permiten un uso	Flexible y crítico	15
	Esencialmente para informar e individualizar	3
	Al servicio de la enseñanza	2
Herramientas de comunicación utilizadas	Foro	20
	Chat	19
	Correo_e interno	16
	Mensajería interna	13
	Videoconferencia	2
Herramientas de colaboración utilizadas	Blogs	4
	Creación de grupos separados	5
	Wiki	5
	Glosario de términos	1
Herramientas de evaluación utilizadas	Cuestionarios autoevaluativos	19
	Actividades individuales	17
	Actividades de grupo	1
	Ejercicios prácticos	1
	Actividades scorms	1
Herramientas de la web 2.0 utilizadas	Blogs	5
	Facebook	4
	Chat	1
	Twitter	2
Herramientas de seguimiento utilizadas	Tablas estadísticas del progreso alumnado	14
	Tabla de calificaciones actividades evaluables	18
	Participaciones en chats, foros, etc.	20
	Tiempo de conexión a la plataforma	12
	Número de conexiones	10
	Última conexión del alumnado	1

Podemos concluir, en el presente apartado, que el personal docente de los cursos de teleformación de la FPE ha tenido un papel desigual en cuanto al diseño e implantación de las plataformas virtuales de formación. Normalmente los administradores han sido personas no docentes, el perfil que prevalece entre el

profesorado es perfil de docentes y, en este sentido, han tenido una amplia libertad a la hora de configurar los distintos tipos de herramientas que están disponibles para los cursos, usando tanto las herramientas síncronas – chat principalmente- como las asíncronas – foro y correo\_e las más utilizadas-. Igualmente son utilizadas herramientas para actividades comunicativas, de colaboración, de evaluación o de seguimiento, así como, aunque de manera débil, empiezan a utilizarse herramientas de la web2.0 como los blogs o las redes sociales.

Sin embargo, con los métodos cuantitativos que estamos utilizando hasta ahora, es difícil imaginar cuál es la forma concreta en que se usan estas herramientas y privilegios y cuáles son las diferencias pedagógicas que existen entre unos perfiles y otros, entre unos cursos y otros, entre unos docentes y otros.

### ***V.1.3.- OTROS DATOS DE INTERÉS.***

Además de contestar a las preguntas que nos habíamos propuesto en nuestro segundo objetivo, la encuesta nos ha permitido recoger toda una serie de datos, que aunque en principio no estaban previstos, consideramos que pueden ser de interés tanto para la interpretación y enriquecimiento de nuestro trabajo como para futuras investigaciones que puedan utilizar la información aquí recogida.

Hemos agrupado esta información en varios grupos de datos: los contenidos, la actividad docente y del alumnado, el enfoque curricular utilizado y las respuestas abiertas.

a) Así podemos destacar las siguientes respuestas de los y las docentes encuestados en relación con los contenidos de sus cursos.

**Tabla 19: Características de los contenidos empleados**

Características de los contenidos empleados en los cursos		
Accesibilidad	Se pueden descargar e imprimir	17
	Se pueden sólo imprimir	2
	No se pueden descargar ni imprimir	1
Tipo de contenidos empleados	Los mismos para todo el alumnado	16
	Unos contenidos básicos y otros libres para profundización	3
Formatos empleados	Texto, pdf, doc,...	20
	Imágenes, fotos, gráficos,...	15
	Audio, vídeo, videotutoriales, screencast...	15
	Scorms, ims, ...	11
Estructura de los contenidos	Cerrados, predeterminan en gran medida su seguimiento	14
	Flexible y abiertos, permiten su adaptación, complementación y mejora	4
Línea argumental de los contenidos	Siguen una sola línea de argumentación	11
	Admiten distintas líneas de orientación profesional	8
Para la confección de los materiales se han tenido en cuenta los transversales	Tratamiento de la diversidad	13
	La perspectiva de género	11
	La consciencia medioambiental	12
	Las relaciones de clase social y poder	3
El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades didácticas fue contestado por todas las personas encuestadas, contra la organización espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes.		

Por las características de nuestro estudio, de los datos que aparecen en la anterior tabla cabe destacar que, en la mayoría de los cursos, se emplean los mismos contenidos para todo el alumnado, su estructura es cerrada y predetermina en gran medida su seguimiento, siguen una misma línea de argumentación y, sobre todo, se organizan a través de una serie jerarquizada de unidades didácticas. Es decir, de alguna manera nos está mostrando que el modelo de pedagogía instruccional prevalece en los enfoques que estamos estudiando. Sin embargo, es curioso apreciar como en se responde frecuentemente que se han tenido en cuenta para la elaboración de los materiales contenidos transversales con un alto componente de influencia crítica como el tratamiento de la diversidad, la perspectiva de género, la concienciación medioambiental o, todavía con más asombro si cabe, las relaciones de clase y poder<sup>lxxxii</sup>. No podemos conocer con seguridad cuáles son las causas de esta aparente contradicción, pero sí parece plausible argumentar que el hecho de que en Andalucía existan módulos complementarios en los que se imparten estos contenidos transversales explicarían este acontecimiento.

<sup>lxxxii</sup> Mientras que los demás contenidos transversales se imparten a través de módulos complementarios, no sucede así con los contenidos relacionados con las relaciones de clase y poder.



b) Los datos sobre la actividad docente y del alumnado recogidos en la encuesta los podemos analizar en la siguiente tabla.

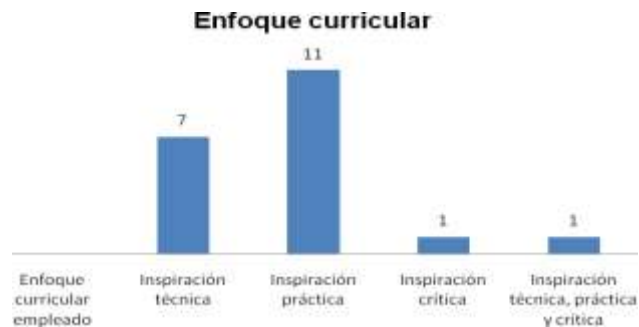
**Tabla 20: Actividades del curso**

Tareas		
Tareas realizadas por las y los docentes de los cursos	Explicar, resolver dudas y evaluar	5
	Además de las anteriores: diseñar actividades, orientar y valorar resultados	4
	Además de las anteriores: promover el análisis crítico de la realidad profesional	10
	Diseñar actividades, orientar y valorar resultados y promover el análisis crítico de la realidad profesional	1
Las actividades propuestas se basan	En procesos memorísticos o recuperación información	6
	En procesos procedimentales	11
	En procesos de interacción actividad manual e intelectual	8
	En procesos de interacción entre cognición, afectividad y valoración social y cultural	6
Las actividades realizadas	Están focalizadas a los objetivos establecidos	13
	Están focalizadas a los contenidos de la materia	4
	Se centran en los intereses del alumnado	5
	Toman en cuenta la experiencia del alumnado	7
	Vinculan objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario	12
Agrupamientos del alumnado	Trabaja predominantemente de manera individual	5
	Trabaja individualmente, en pequeños grupos, en gran grupo, de distintas maneras	1
	Trabaja individualmente y en gran grupo	2
	De distintas maneras y agrupamientos	4
	Trabajo individualmente y en pequeños grupos	6
	Trabaja individualmente, en pequeños grupos y de distintas maneras y agrupamientos	2

En esta tabla podemos analizar que las tareas de las y los docentes son muy variadas: explicar, resolver dudas, evaluar, diseñar actividades, orientar...

Por otra parte, analizando las respuestas vuelve a aparecer lo que para nosotros es una contradicción que es difícil de interpretar a la luz de los demás datos asociados. El profesorado responde mayoritariamente que promueve el análisis crítico de la realidad profesional -10 docentes responden esto-. Este resultado, de alguna manera, puede parecer contradictorio con otros datos como el empleo de un mismo tipo de contenido para todo el alumnado, la estructura de los contenidos cerrada que se emplea en la mayoría de los cursos o, todavía más, el predominio en los contenidos de una sola línea argumental. Sería difícil dar respuesta a lo que ocurre con los datos que poseemos.

c) Por la importancia que tiene en el presente trabajo queremos resaltar la respuesta que dan las personas encuestadas al enfoque curricular que inspira su actividad docente cuando se les pregunta directamente sobre el tema.



Podemos ver que a las y los docentes cuando se les pregunta directamente por la opción curricular que ha inspirado su actividad docente responden de manera abrumadora por los enfoques técnicos -7 respuestas- y práctico -11 respuestas-, quedando sólo una persona que responde el enfoque crítico y otra que aparece con una opción ecléctica en la que aparecen los tres enfoques. Estos resultados ahondan todavía más en la contradicción encontrada en el punto anterior.

d) Para finalizar el análisis de datos de la encuesta, hemos querido recoger las respuestas abiertas que consideramos más relevantes en relación con nuestra investigación.

Así es interesante destacar que de las 13 personas que contestan si en los cursos mixtos existe una diferenciación entre los contenidos aportados a las clases presenciales y los aportados para la teleformación tan sólo una responde, “sí, en las presenciales se dispone de más información en función de la demanda del **alumnado**”, las demás responden que no existen diferencias. Sin embargo en muchas de estas respuestas se ofrecen matices que merece la pena reflejar. La siguiente puede expresar claramente el sentir de lo que referimos, “No existen

diferencias en los contenidos del curso. Sin embargo, en las clases presenciales se desarrollan los contenidos más prácticos y en teleformación los contenidos más teóricos o la profundización en distintos formatos”.

De la segunda pregunta abierta que aparece en la encuesta en la que se pregunta sobre los aspectos de mejora y los aspectos claves para el éxito de los cursos destacamos las siguientes respuestas:

En cuanto a las mejoras, las respuestas que aparecen tienen que ver con las deficiencias encontradas en las plataformas:

- “Aspectos a mejorar: Problemas técnicos en el funcionamiento de la plataforma, que a veces, no se pueden evitar”.
- “Mejoras: los contenidos ya estaban creados, y debían estar elaborados en scorm, quizá hubiera necesitado alguna clase presencial más.”
- “Este tipo de curso sería mucho más valioso si en vez de tutoriales como ha tenido el alumno, hubiese sido mediante videoconferencia. El curso será un éxito sólo y solo si el alumno/a tiene un verdadero interés y es continuamente motivado por el tutor (cosa que en este caso se ha dado)”
- “Me hubiera gustado contar con una clase presencial al principio del módulo para tratar los intereses del alumnado, sus expectativas, inquietudes, conocimientos, etc. de forma más cercana”.

Respecto a las claves del éxito, las respuestas son:

- “La organización y coordinación y seguimiento continuo por parte de la entidad hacia el alumnado y el monitor. Envío de información

clara del funcionamiento y uso de la plataforma al alumnado seleccionado antes de empezar el curso, por parte de la entidad. Dotación al alumnado de material didáctico (manuales) y de consumo (grúa mecanizada para movilización de pacientes, andador, silla de ruedas,...), donde el alumnado ha podido aplicar los contenidos teóricos. Realización de prácticas en centros, donde el alumnado ha puesto en práctica los conocimientos aprendidos.”

- “El aspecto que más valoro a la hora de tener éxito en el curso ha sido la coordinación y el trabajo en equipo realizado por el grupo docente y el personal técnico de la entidad.”
- “Éxito: libertad para la creación de actividades, ampliación de contenidos, gestión del alumnado, entre otros.”
- “Creo que no mejoraría nada. Los aspectos importantes a destacar de la plataforma es que da opción al docente a integrar nuevos documentos como guías, artículos de interés al módulo. Es una excelente forma de comunicarse. A través de los foros, se resuelven más dudas que si fueran en clases presenciales, ya que permite plantear preguntas en cualquier momento y lugar. Y siempre facilita la colaboración de los alumnos.”
- “Considero que en general el curso está bien diseñado y como aspecto clave destacaría la guía técnica y práctica que se dedica al principio del curso, de manera presencial, al alumnado sobre la plataforma. Gracias a esto hay un mejor aprovechamiento del curso desde su comienzo.”
- “En cuanto a los aspectos claves para el éxito del curso, pienso que el foro de aportaciones es fundamental y una herramienta muy útil

para conseguir la comunicación fluida entre alumnos/as y entre alumnos/as y profesores/as.”

- “Claves para el éxito: Interacción entre monitores y alumnado.”
- “Me ha parecido clave para el éxito del curso la proporción entre horas presenciales y on-line.”

Como podemos observar hay más aspectos reseñados para el éxito que los habidos para las deficiencias. El personal docente destaca las nuevas posibilidades que ofrecen las plataformas para acceder a la información y las posibilidades de comunicación e interacción con el alumnado.

Por último aparecía una pregunta abierta para que el profesorado aportara cualquier cosa que le pareciera de interés para la investigación que estábamos desarrollando. Las respuestas fueron las siguientes:

- “Creo que la formación semipresencial en certificados de profesionalidad son muy acertados ya que favorecen el aprendizaje autónomo de personas con perfil trabajador.”
- “Creo que es importante señalar que para la mayoría del alumnado era su primer curso semipresencial, y comenzaron con muchos miedos en cuanto al manejo de la plataforma, la forma de evaluación, el uso que podían hacer de ella, así como la importancia del aprender a aprender, pues no estaban acostumbrados/as a este método de enseñanza.”
- “Se debería reflejar si el alumnado es trabajador en activo o no tiene actividad laboral. Por otro lado debería de reflejar el nivel o perfil del alumnado.”

- “La satisfacción positiva de los alumnos en el desarrollo y ejecución del curso, así como de la metodología planteada.”

## ***V.2.- LAS ENTREVISTAS A DOCENTES.***

En el punto anterior hemos tratado de contestar a la segunda pregunta de nuestro estudio, las plataformas empleadas y el papel docente en el diseño e implantación de éstas en la teleformación de la FPE. Mediante el análisis de resultados del listado oficial de cursos de FPE y las encuestas realizadas al profesorado, hemos obtenido respuestas sobre el escenario general en el que se han impartido estos cursos: qué centros han participado en la formación, qué especialidades se han impartido, qué plataformas se han usado, qué licencias han predominado o qué papel han tenido las y los docentes. Sin embargo, con las técnicas comentadas hasta ahora poco podemos saber sobre qué es lo que sucede en cada uno de los cursos, de qué manera se interrelacionan los elementos que intervienen en un proceso formativo, cuál es el enfoque curricular que predomina o inspira las actividades que en estas acciones se desarrollan.

Por decirlo de otra manera, la metodología cuantitativa que hemos comentado hasta ahora nos está sirviendo para describir el contexto general en el que se realizan nuestros cursos pero poco nos informa sobre la actividad pedagógica de lo que sucede en tal o cual curso concreto. En definitiva, poco nos indica sobre la primera pregunta que guiaba nuestra investigación: los enfoques pedagógicos que orientan la teleformación de la FPE.

Será mediante las entrevistas realizadas a informantes claves –los docentes de estos cursos-, en las que trataremos de aproximarnos a su visión, experiencia, impresiones, etc., donde trataremos de descubrir la información precisa y rica que necesitamos para descubrir estos enfoques pedagógicos curriculares que imperan en sus cursos.

En el apartado IV-5.- Detalle de los métodos de recolección y análisis de datos, ya informamos del tipo de entrevista semiestructurada que hemos empleado, del guión, de las técnicas de análisis de datos y de categorización/codificación empleadas, así como, de

los criterios para asegurar la credibilidad de los resultados. Es tiempo ya de informar sobre los resultados obtenidos.

En la siguiente tabla podemos conocer cuál ha sido la participación docente en las entrevistas:

**Tabla 21: Entrevistas realizadas**

Entrevistas realizadas					
Modalidad	Especialidad	Entidad colaboradora	Docentes	Código entrevista	Código docente
Exclusivamente teleformación	Seguridad en la información digitalizada	Foro para la Calidad de Córdoba	1	E01	DO_01
	Diseño mecánico de modelado paramétrico de piezas	Academia SAE	1	E02	DO_02
Mixto (teleformación y presencial)	Atención sociosanitaria a personas dependientes en domicilio	Mancomunidad de la Subbética	1	E03	DO_03
	Transporte sanitario	Indesa	1	E04	DO_04
	Atención sanitaria a enfermos de Alzheimer	Indesa	1	E05	DO_05
TOTAL			5		

Pasemos a conocer cuáles han sido los resultados de cada una de ellas.

### V.2.1.-ENTREVISTA E01\_DO\_01.

A) Datos de la persona entrevistada:

**Tabla 22: Datos DO\_01**

Código docente	DO_01		
Edad	41	Sexo	Mujer
Estudios	Diplomada Universitaria Informática		
Otros estudios	Seguridad Informática, Gestión e.learning en moodle, Formador Ocupacional		
Trabajo	Consultora, formadora en Empresa de formación para el empleo		
Lugar del trabajo	Córdoba		
Forma de contacto	A través de la técnica de seguimiento de FPE y de la Cámara de Comercio de Córdoba -que gestiona el curso- me ponen en contacto con Dafos – empresa contratada para la impartición del curso. DO_01 es la docente principal del curso. Contesta rápidamente la encuesta que hemos elaborado para el trabajo y por teléfono quedamos para el día y lugar de la entrevista sin ninguna objeción por su parte.		



B) Datos del curso:

**Tabla 23: Datos curso E01.**

<b>Especialidad</b>	SEGURIDAD EN LA INFORMACIÓN DIGITALIZADA		
<b>Entidad colaboradora</b>	Foro para la Calidad de Córdoba, S.A.		
<b>Módulos y horas impartidas</b>	Internet y Correo Electrónico – 20 horas Comunicaciones, redes y sistemas multimedia – 60 horas Sistemas de gestión de seguridad en la información- 60 Horas Metodología de Análisis de riesgo – 60 horas Firma electrónica – 20 horas TOTAL DOCENTE: 200		
<b>Modalidad</b>	Teleformación	Horas presenciales: 0	Teleformación: 320

C) Datos generales sobre la entrevista:

**Tabla 24: Datos generales E01**

<b>Objetivo</b>	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.
<b>Tipo de entrevista</b>	Entrevista semiestructurada, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente (Anexo 6)
<b>Fecha</b>	19/05/2014
<b>Lugar</b>	Empresa de formación donde trabaja DO_01 en Córdoba
<b>Hora comienzo:</b>	11 mañana
<b>Duración:</b>	23' y 38"
<b>Recursos técnicos utilizados</b>	La grabación realizada con la aplicación “SuperNote” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”.
<b>Entrevistador</b>	Andrés Campos Cabello
<b>Observaciones</b>	La entrevista se realiza en el lugar de trabajo de DO_01 en una habitación sin ruidos y con un ambiente agradable aunque algo tenso por ser la primera vez que nos vemos en persona. La entrevista comienza, mediante una charla informal sobre temas intrascendentes. Después de unos minutos paso a explicarle el objetivo propuesto, la confidencialidad de los datos y le vuelvo a pedir permiso para la grabación.

C) Datos obtenidos mediante la codificación del programa Aquad7:

**Tabla 25: Codificación audio E01\_DO\_1**

<b>Codificación audio a_entrevista1.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
679	1089	SPRED_TEC
1089	1475	USTEC_TEC
1600	1851	PD_TEC
1854	2069	PD_TEC
2126	2385	PD_TEC
2635	2840	SPRED_TEC
2840	3103	EREC_TEC
3103	3324	PD_TEC
3324	3523	PD_TEC
3523	4114	PA_TEC
4114	4482	EREC_TEC
4482	4850	PA_PRA
4989	5178	PA_TEC
5176	5352	EREC_TEC
5352	5735	PD_TEC
5748	6153	EREC_TEC
6248	6496	SPRED_TEC
6505	6756	INCUL_TEC
6749	6994	INCUL_TEC
7164	7709	USTEC_TEC
7823	8347	USTEC_TEC
8921	9389	EREC_TEC
9291	9472	SPRED_TEC
9472	10010	USTEC_TEC
10010	10290	USTEC_TEC
10396	10934	USTEC_TEC
12543	13079	EREC_TEC
13079	13404	PD_TEC
13805	13900	PA_TEC

Para tratar de comprender los datos obtenidos hemos realizado la traslación de estos registros a un eje de coordenadas en el que en la ordenada hemos puesto las categorías del currículum que queremos valorar y en la abscisa los valores sobre el enfoque curricular adoptado:

**E01 – DO\_01**

	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
SPRED	X X X X		
PD	X X X X X X X		
PA	X X X X	X	
EREC	X X X X X		
INCUL	X X		
USTEC	X X X X X		

**Gráfico 2: Enfoques curriculares adoptados en E01\_DO01**

D) Análisis resultados de la entrevista:

Como se muestra en el gráfico 2, el enfoque adoptado en el curso de teleformación Seguridad en la información digitalizada es claramente técnico. Todos los elementos del currículum de los que nos informa DO\_01 adoptan los valores propios de las descripciones con las que hemos etiquetado el enfoque técnico.

Así podemos ver como la entidad a la que se le ha aprobado el curso contrata a personal de otra empresa especializada en FPE para que imparta el curso, y esta, a su vez, compra los contenidos a una tercera. Estos contenidos son actualizados por personas expertas y son subidos a una plataforma alquilada para el presente curso. En el segmento (679-1089) queda reflejada la opción técnica que tiene el sentido de la práctica educativa (SPRED):

*“P: Me interesa más bien, más que la gestión de carácter administrativo, la planificación..., es decir ¿Quién intervino? ¿Sólo interviniste tú o hubo más personas?”*

*DO\_01: Bueno, el curso, digamos, los contenidos, se les compró a una empresa y comm... otros compañeros, vamos del ramo de la abogacía, yo, estuvimos revisando los contenidos para adecuarlos*

*un poquito a..., por si estaban un poco desfásados,... y otro compañero de otra empresa fue el que los trasladó al formato scorm para poder subirlos a la plataforma, porque la plataforma también se alquiló a otra empresa distinta.”*

En este contexto el papel de la docente (PD) queda reducido al papel auxiliar de resolver dudas o resolver las incidencias que se vayan produciendo a lo largo del curso y cuando adopta un papel más activo las actividades que propone tienen un papel secundario de voluntariedad y una cierta marginalidad. En los segmentos (3103-3324 y 3324-3523) podemos obtener un ejemplo de lo que estamos diciendo:

*“P: Ehhh... ¿tú labor cuál era en el curso?”*

*DO\_01: Pues yo les resolvía las dudas, si tenían algún problema en la plataforma de acceso o algo, pues con el compañero, si yo no sabía resolverlo, pues con el compañero que había gestionado la subida de información, pues lo corregíamos, y yo pues era básicamente eso la tutora.*

*P: La tutora para las dudas...*

*DO\_01: Le planteaba actividades..., pero lo que pasa es que claro eran libres, algunos las hacían otros no las hacían, yo les insistía lógicamente que las hicieran...*

*P: O sea que tú les planteabas que hicieran, además de lo que venía en la plataforma algunos contenidos que eran libres de hacerlos...*

*DO\_01: Claro eran información complementaria que yo se la daba para que tuvieran más amplitud de... de información.”*

Este mismo enfoque técnico podemos observar en el papel pasivo del alumnado (PA):

*P: Y el alumnado, ¿cuál era el papel del alumnado?, ¿qué actividades tenían?”*

*DO\_01: Pues el alumnado se tenía que conectar lógicamente a la plataforma, ir haciendo los temas. Los temas estaban estructurados jerárquicamente por módulos...*

*P: Había una serie de módulos que iban pasando...*

*DO\_01: Claro y..., cada módulo digamos, estaba estructurado en temas. Ellos iban unnn... estudiándose -yo ya como lo estudiaba cada uno no sé cómo se lo estudiaran...-, vamos a través de la plataforma. Luego al final del curso se le dieron los contenidos en pdf, porque los solicitaron por..., por comodidad, se lo podían descargar de la plataforma, pero claro, si se los da ya sin que ellos tengan que retocar naaada -imágenes que siempre en la plataforma hay más cosas, ¿no?..- Y ellos seguían, tenían sus cuestionarios de evaluación de cada tema... más lo que yo le iba poniendo. Ellos*

tenían su foro en el que, digamos, se comunicaban entre ellos por si encontraban alguna dudilla entre ellos o yo se las resolvía.” (Segmento 3523-4114)

E igualmente, cuando se trataba que la actividad tomara una mínima aplicación práctica, vuelve a aparecer como marginal y voluntaria:

P: *¿Y alguna actividad de carácter práctico?, o alguna...*

R: *Sí, creo recordar que de varios temas, hombre, los que eran así que se podían hacer. Les subía a la plataforma actividades. Lo que pasa es que ya te digo, que la mayoría que...*

P: *¿Esas eran opcionales?...*

DO\_01: *Claro, esas eran opcionales, que yo se las planteaban para que ellos aplicaran el conocimiento en la actividad. Lo que pasa es que algunos las hacían, otros, aunque yo les decía venga hacer las actividades que esto es bueno para vosotros (entre sonrisas), pero la gente está siempre muy apurada de tiempo y la gente iban a estudiar, a hacer el “dese” y a pasar al siguiente.” (Segmento 4482-4850)*

Los contenidos del curso son claramente el elemento rector del currículum (EREC) como sucede en los enfoques técnicos:

P: *Entonces el elemento fundamental del currículum... ¿Cuál era el argumento central a la hora de dirigir el curso? ¿Los objetivos, los contenidos, realización de actividades...?*

DO\_01: *Hombre, yo creo que al estudiar los contenidos automáticamente se alcanza el objetivo. A través del estudio de los contenidos, claro, conseguir el objetivo final del curso que era conocer el tema de la seguridad en la informática.” (Segmento 5748-6153)*

Y la actividad, por lo tanto, es meramente memorística y transmisiva:

P: *¿Las actividades en qué consistían?*

DO\_01: *¿Las actividades?, pues, estudiar y cada tema tenía su cuestionario de evaluación.*

P: *Cuestionarios. ¿Y eran autoevaluativos o...?*

DO\_01: *Ellos los enviaban pero no podían, hombre..., sí claro, lo guardaban y yo recibía la información del cuestionario y de cuantos lo habían ...*

P: *Pero ¿evaluabas tú o era autoevaluativo?*

DO\_01: *Era autoevaluativo.*

P: *¿Era tipo test?*

DO\_01: *Sí, sí.” (Segmento 4114- 4482)*

La influencia de la cultura (INCUL) en el curso va de los expertos que saben y elaboran los contenidos que transmiten al alumnado que son los que no saben y deben aprenderlos. Es una educación bancaria en términos freireianos. El alumnado sigue teniendo un papel pasivo y a la espera que le digan lo que tiene que estudiar y lo que tienen valor y lo que no:

*P: Los contenidos fueron únicos para todo el curso o ...*

*DO\_01: Salvo el material que yo les iba subiendo que eso sí estaba actualizado a la fecha del momento porque eran noticias que iban a lo mejor de ataques a seguridad a alguna empresa, vamos, noticias o algún documento técnico que saliese de desarrollar en alguna empresa de seguridad, que eso se lo iba yo subiendo “(Segmento 6505-6756)*

No podemos ver elementos innovadores a nivel pedagógico en el curso que estamos analizando. Al contrario, da la sensación que se quiere perpetuar una enseñanza tradicional con el uso de las tecnologías (USTEC). Se trata simplemente de subir los contenidos para que el alumnado pueda acceder a ellos y los aprenda mediante la memorización. Como podemos ver este tipo de enseñanza genera no mucha afección en la docente:

*P: ¿A ti te gusta más la presencial?*

*DO\_01: La presencial. Claro.*

*P: ¿Consideras que se puede impartir la formación a través de medios electrónicos?*

*DO\_01: Sí claro, si poder se puede. De hecho básicamente la mayor parte de los cursos de estos que son bonificados para las empresas son de teleformación porque la gente no tiene tiempo, ni puede pedir permiso para ir a... De hecho yo por ejemplo si hago cursos los hago de teleformación. Pero a mí me gustan más los cursos que son presenciales. O sea a mí me gusta un tío que me explique por si yo tengo alguna duda en ese momento que no que te tengas que esperar. A lo mejor, pues haces la duda y a lo mejor al día siguiente o a la hora o las dos horas o cuando sea, según las tutorías que tengas, que te responda, que ya dices..., y a lo mejor has seguido avanzando y ya se te ha olvidado... ¡Que a mí me gusta más la presencial! Vamos no está mal, pero a mí me gusta más el contacto directo” (Segmento 10396-10934)*

## V.2.2.-ENTREVISTA E02\_DO\_02.

A) Datos de la persona entrevistada:

**Tabla 26: Datos DO\_02**

Código docente	DO_02		
Edad	51	Sexo	Hombre
Estudios	FP2 / CF Grado Superior		
Otros estudios	Máster en Cad de Autodesk Inc		
Trabajo	Formador, socio empresa formación en Diseño Cad		
Lugar del trabajo	Córdoba		
Forma de contacto	A través del responsable de la Academia SAE concesionaria del curso. Se muestra amable y colaborador y no pone ningún tipo de objeción a la realización de la entrevista.		

B) Datos del curso:

**Tabla 27: Datos curso E02.**

Especialidad	DISEÑO MECÁNICO DE MODELADO PARAMÉTRICO DE PIEZAS		
Entidad colaboradora	Academia SAE		
Módulos y horas impartidas	La totalidad de los módulos y horas del curso		
Modalidad	Teleformación	Horas presenciales: 0	Teleformación: 200

C) Datos generales sobre la entrevista:

**Tabla 28: Datos generales E02**

Objetivo	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.		
Tipo de entrevista	Entrevista semiestructurada, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente (Anexo 6)		
Fecha	21/05/2014		
Lugar	Empresa de formación de la que es socio DO_02 en Córdoba		
Hora comienzo:	18 horas.		
Duración:	33' y 09"		
Recursos técnicos utilizados	La grabación realizada con la aplicación “SuperNote” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”.		

**Tabla 29: Datos generales E02 (Continuación)**

<b>Entrevistador</b>	Andrés Campos Cabello
<b>Observaciones</b>	<p>La entrevista se realiza en el lugar de trabajo de DO_02 en la mesa del profesor de un aula de la Academia. No hay ruidos que molesten y tan sólo hay una pequeña interrupción por parte del socio de DO_02 que no altera en nada los resultados de la entrevista.</p> <p>La entrevista comienza, mediante una charla informal sobre temas intrascendentes. Después de unos minutos paso a explicarle el objetivo propuesto, la confidencialidad de los datos y le vuelvo a pedir permiso para la grabación.</p>

C) Datos obtenidos mediante la codificación del programa Aquad7:

**Tabla 30: Codificación audio E02\_DO\_02**

Codificación audio a_entrevista2.mp3 mediante Aquad7		
Segmento audio en milisegundos		Código
De	a	
276	571	SPRED_TEC
960	1140	SPRED_TEC
1140	1516	SPRED_TEC
1516	1879	SPRED_TEC
1879	2327	SPRED_PRA
2327	2578	SPRED_TEC
2578	2987	PD_PRA
2987	3401	PA_TEC
3398	3522	PA_TEC
3522	3729	PD_PRA
3779	4607	PA_TEC
4656	5330	PA_TEC
5330	5903	PD_PRA
5903	6756	USTEC_TEC
6756	7104	PA_TEC
7298	7899	PA_TEC
7899	8257	PA_PRA
8257	8335	PA_TEC
8335	8459	PA_PRA
8459	8938	PA_TEC
9275	10017	PA_PRA
10142	10493	PD_TEC
10493	11200	PA_PRA
11752	12003	PD_TEC



**Tabla 31: Codificación audio E02\_DO\_02 (Continuación)**

<b>Codificación audio a_entrevista2.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento audio en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
12000	12202	PD_PRA
12276	12551	EREC_TEC
12551	12834	EREC_PRA
12835	13365	USTEC_TEC
13365	13948	USTEC_TEC
13948	14184	USTEC_TEC
14184	14429	USTEC_TEC
14429	14683	USTEC_TEC
14429	15277	USTEC_TEC
15277	15532	USTEC_PRA
15532	15759	USTEC_PRA
15759	16521	INCUL_TEC
16611	16734	EREC_TEC
16734	17548	EREC_PRA
17694	19020	INCUL_TEC
19017	19814	USTEC_PRA

Como en la primera entrevista trasladamos los registros a un eje de coordenadas para apreciar con más facilidad los enfoques que predominan en el curso.

E02 – DO\_02

	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
SPRED	X X X X X	X	
PD	X X	X X X X	
PA	X X X X X X X	X X X X	
EREC	X X	X X	
INCU	X X		
USTEC	X X X X X X	X X X	

**Gráfico 3: Enfoques curriculares adoptados en E02\_DO\_02**

D) Análisis resultados de la entrevista:

El gráfico 3 nos muestra la codificación que hemos realizado de la entrevista al docente del curso de teleformación Diseño mecánico de modelado paramétrico de piezas. En este caso, al igual que en el anterior, predominan los enfoques técnicos en los distintos elementos del currículum, sin embargo, vemos como hay algunos segmentos donde aparecen aspectos prácticos en la actividad educativa realizada en el curso.

El curso se divide en dos partes claramente diferenciadas: una primera que difiere muy poco del curso anteriormente comentado, y en la que el alumnado tiene que pasar necesariamente hasta el final por unos contenidos –en este caso son videotutoriales en lugar de scorms- que son evaluados por la misma plataforma; y una segunda en la que el docente ha subido sus propios contenidos, en base a estos pone unas actividades que cada persona adapta a su profesión o interés y que, una vez subida por el alumnado, la devuelve evaluada y con comentarios para su mejora.

No queremos decir con esto que el curso adopte un enfoque práctico en sentido estricto, pero sí que trata de adoptar un papel más activo, procedimental y que toma en cuenta los intereses del alumnado.

En los siguientes segmentos (1516-1879 y 1879-2327) podemos comprobar esta diferenciación del sentido de la práctica educativa en estas dos partes del curso:

P: *¿Quién la hizo?* (Nos referimos a la programación del curso)

DO\_02: *Pues sí te digo la verdad la programación en un primer lugar eh, en un primer tiempo, me ordenaron a mí hacer la programación, en tanto en cuanto como hubo dos tipos de programas que intervenían: autocad y luego otro programa inventor de mecánica exclusivo. Entonces como la plataforma, la plataforma que ellos tenían para hacer los cursos mediante unos videotutoriales y demás, solamente la tenían exclusivamente de autocad y la parte de mecánica, la parte de modelado paramétrico, esa sí la diseñé yo. No se llevo a rajatabla los contenidos que yo hice, supongo que por cuestión de tiempo. Ya te digo la primera fue impuesta de alguna manera, ya te digo que es la que tienen todas..., porque me parece que la empresa se llama... no me acuerdo muy bien, no sé si es Cae o algo así (se refiere a la empresa a la que se ha alquilado los contenidos del curso). Y luego la de mecánica, esa ya te digo, esa la hice yo. Y esta ya fue llevada de otro proceso diferente. Pero la segunda parte, fue prácticamente el 80 o el 85 % fue mía exclusiva.*

El papel del docente también cambia según la parte del curso a la que nos refiramos. Así en la primera DO\_02 nos comenta:

P: *¿Y con respecto a tú tarea?, aparte de que en la segunda tuviste que elaborar los contenidos, subirlos, plantear las actividades, por ejemplo en la evaluación en la primera parte tú tenías alguna...*

DO\_02: *No en la primera no tenía yo más que constatar. En la primera parte yo era un mero notario de que la persona se había conectado una serie de horas, en el test había superado pues el 80 % y había entregado una serie de ejercicios. Era simplemente un mero notarios y firmar de que había sido totalmente cierto. (Segmento 1493-11200)*

Mientras que en la segunda parte DO\_02 cambia su actividad:

DO\_02: *Y en la segunda, además de que un seguimiento también con los alumnos, asegurarme de que todo el mundo había recibido la información, esperar a que me enviaran la documentación con una serie de premisas, ¿no?, pues hay que hacer una revolución, hay que montar*

una pieza mecánica con tres o cuatro componentes, de crear componentes diferentes y formar una pieza en común. Pues entonces, en lugar de que este grifo (señalando sobre un grifo que ha sacado del cajón de la mesa del profesor) tenga dos palometas aquí, pues que tenga cuatro o que tenga la boca más grande o más pequeña y no tiene porque ser esta herramienta sino que tú te inventas una parecida donde intervengan todas las operaciones.

*P: O sea que supiera hacer la función del programa o del...*

*DO\_02: Exactamente, cualquier forma que tuviese, yo creo, que tuviese 10 piezas. Un mecanismo con mínimo de 10 piezas, creo que era el ejercicio final por lo que ahí ya... (Segmento 11752-12.003)*

Con lo cual el papel del alumnado también cambia:

*P: Por qué había una diferencia entre unos y otros, ¿no?*

*DO\_02: Sí, sí, la diferencia básica es que los primeros contenidos son... son audiovisuales y es un seguimiento, no recuerdo el nombre que recibe, pero hay una voz en off donde va indicando ¿eh?, al alumno que le da una primera explicación y le va indicando que se va a conseguir durante esa lección. Le da unas pautas y luego por repetición, por repetición el alumno consigue hacer el ejercicio, a base de repetición. Y no cabe... no cabe la posibilidad de error, puesto que en el hipotético caso de que hay que hacer un clic de una casilla si no se hace un clic en esa casilla no se puede continuar. Al cabo de los dos o tres fallos pues ya te dicen la solución exacta es un clic aquí ¿no? Para mi gusto no es un curso que sea muy válido porque no deja que el alumno desarrolle su propio criterio sino que va sujeto, está encasillado a hacer un ejercicio muy determinado. (Segmento 3779-4607).*

*(...)*

*DO\_02: En la segunda parte ellos no estaban sujetos delante del ordenador ¿eh?, haciendo lo que el ordenador les estaba indicando sino que ellos ya tenían un argumento... un argumento con bastantes variables para realizar ejercicios de libre digamos ehhh... idea ¿no? Ellos podían hacer ya su propio ejercicio cualquier figura que no sea la impuesta por el ordenador. (Segmento 9275-10017)*

Es claro ver como de la misma manera que los papeles del docente y del alumnado cambian, también cambia el elemento rector que rige el currículo. En la primera son claramente los contenidos –aunque sean en formato audiovisual- en la segunda será la actividad del alumnado la que centre el desarrollo del curso.

*P: ¿Y para la profundidad de los conocimientos?*

*DO\_02: Como conocimientos teóricos el primero ¿eh?, el que es monitorizado digamos de modo automático, como conocimientos teóricos es mucho mejor, es mucho mejor, porque hay un seguimiento muy profuso de lo que es la herramienta. (Segmento 12276 – 12551)*

*DO\_02: El segundo módulo que se dio más libertad no hay tanto conocimiento teórico sino más conocimiento práctico aplicable a su profesión que es lo que se distingue entre un curso monitorizado y a un curso, digamos presencial, el curso presencial es mucho más práctico, mucho más enriquecedor porque se nutre además de las preguntas de cada uno de los asistentes. (Segmento 12551-12834)*

En este último párrafo podemos observar como el curso de DO\_02 ha pasado de un planteamiento muy similar a la EAO en el que el profesorado prácticamente puede no existir, a otra en la que el uso de las tecnologías permite una cierta comunicación entre el docente y el alumnado, aunque ésta no sea bidireccional y mucho menos multidireccional. Hay que recordar que en la enseñanza práctica también, en la mayoría de las ocasiones, el feedback del docente trata de reforzar conocimientos establecidos más que reflexionar o compartir. Es decir, la cultura se transmite de arriba abajo.

Algo parecido sucede con el uso de las tecnologías que se emplean básicamente para transmitir la información sin que en ningún caso mejore la educación sino al contrario, como parece deducirse de las últimas palabras transcritas de DO\_02.

Esta entrevista tiene, desde nuestro punto de vista, un gran valor a la hora de analizar el enfoque pedagógico ya que permite comprobar cómo los elementos de currículum se interrelacionan y el hecho de cambiar alguno de ellos provoca cambios en todos los demás.

### V.2.3.-ENTREVISTA E03\_DO\_03.

A) Datos de la persona entrevistada:

**Tabla 32: Datos DO\_03**

Código docente	DO_03		
Edad	37	Sexo	Mujer
Estudios	Licenciada en Psicología		
Otros estudios			
Trabajo	Formadora, freelance.		
Lugar del trabajo	Durante el curso en Carcabuey (Córdoba)		
Forma de contacto	A través de la responsable de la Mancomunidad de la Subbética. Muy participativa y colaboradora. A DO_03 la conozco desde hace tiempo como persona que participa en distintos cursos de FPE.		

B) Datos del curso:

**Tabla 33: Datos curso E03.**

Especialidad	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN DOMICILIO		
Entidad colaboradora	Mancomunidad de la Subbética		
Módulos y horas impartidas	Atención y apoyo psicosocial domiciliario : 110 horas online y 100 presenciales Horas total docente: 210 Horas total del curso: 650		
Modalidad	Mixto	Horas presenciales: 395	Teleformación: 255

C) Datos generales sobre la entrevista:

**Tabla 34: Datos generales E03**

Objetivo	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.		
Tipo de entrevista	Entrevista semiestructurada, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente (Anexo 6)		
Fecha	21/05/2014		
Lugar	Restaurante del domicilio de la docente DO_03		
Hora comienzo:	20'30 horas.		
Duración:	25' y 15''		

**Tabla 35: Datos generales E03 (Continuación)**

<b>Recursos técnicos utilizados</b>	La grabación realizada con la aplicación “SuperNote” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”.
<b>Entrevistador</b>	Andrés Campos Cabello
<b>Observaciones</b>	<p>La entrevista se realiza en un restaurante de la localidad donde reside DO_03. Al principio nos encontramos solos en una mesa de un salón. Al poco de comenzar un par de personas comienzan a arreglar las mesas para la cena. Hay ruidos, DO_03 se pone algo nerviosa pero logramos reconducir la entrevista con normalidad.</p> <p>La entrevista comienza, mediante una charla informal a la entrada del restaurante. Después de servirnos un café y de explicarle el objetivo propuesto y la confidencialidad de los datos, le pido permiso para la grabación.</p>

C) Datos obtenidos mediante la codificación del programa Aquad7:

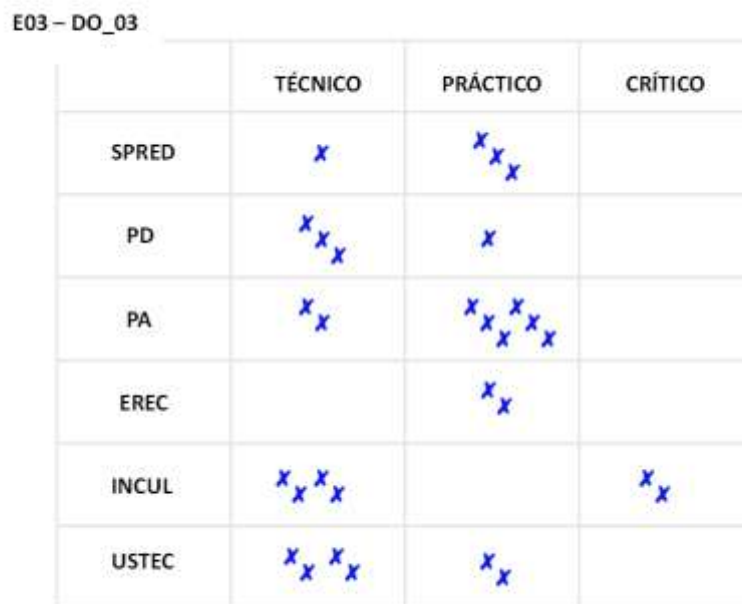
**Tabla 36: Codificación audio E03\_DO\_03**

<b>Codificación audio a_entrevista3.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento audio en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
129	536	SPRAED_PRA
659	915	SPRAED_PRA
1118	1365	SPRAED_PRA
1378	1686	PD_PRA
1698	2200	INCUL_TEC
2199	2427	PD_TEC
2458	2840	PD_TEC
2864	3681	PD_TEC
3535	4082	PA_TEC
3963	4493	USTEC_TEC
4693	5955	PA_PRA
6155	6638	INCUL_TEC
6577	6743	SPRAED_TEC
6930	7393	PA_TEC
7380	7937	PA_PRA
7500	7996	PA_PRA
8266	8796	EREC_PRA
8717	8928	INCUL_TEC
8915	9339	PA_PRA
9340	9670	INCUL_TEC
9676	10043	INCUL_CRI
10063	10135	INCUL_CRI

**Tabla 37: Codificación audio E03\_DO\_03 (Continuación)**

Codificación audio a_entrevista3.mp3 mediante Aquad7		
Segmento audio en milisegundos		Código
De	a	
10304	10544	USTEC_TEC
10520	11067	USTEC_TEC
11123	11366	USTEC_TEC
11505	12253	PA_PRA
12249	12874	EREC_PRA
12848	13405	PA_PRA
13503	14223	USTEC_PRA
14317	15085	USTEC_PRA

Como en las entrevistas anteriores trasladamos los registros a un eje de coordenadas para observar con más facilidad los enfoques que predominan en el curso.



**Gráfico 4: Enfoques curriculares adoptados en E03\_DO\_03**

D) Análisis resultados de la entrevista:



El gráfico 4 muestra la codificación que hemos realizado de la entrevista a la docente del curso mixto Atención sociosanitaria a personas en domicilio. Este curso, al igual, que los dos siguientes que comentaremos, deja de ser exclusivamente por teleformación y adopta una modalidad mixta de impartición. De las 650 horas de curso, 395 son horas presenciales y 255 son de teleformación, aunque 120 de las presenciales se refieren al módulo de prácticas profesionales no laborales que los certificados de profesionalidad exigen que se realicen de manera presencial. Teniendo en cuenta, esta última circunstancia, nos encontramos con un curso en el que se equilibran casi al 50 % el horario presencial y de teleformación.

Otra diferencia con respecto a los cursos anteriormente analizados es el protagonismo que el profesorado toma en este curso. DO\_03 nos explica que son las propias docentes del curso las que se encargan de realizar la programación y de elaborar los contenidos del curso en función del tipo de plataforma con que se encuentran. No lo hacen, como hasta aquí, unos expertos extraños al propio curso, con lo que el sentido de la práctica educativa tiene un enfoque más práctico aunque no se puede decir que llegue al diseño completamente abierto y flexible propio de los enfoques prácticos.

*P: En cuanto al diseño de los contenidos, ¿quién... cómo ha sido?*

*DO\_03: Lo hemos diseñado nosotros en función del tipo de plataforma, se utilizaba moodle, eehh... y teniendo experiencias anteriores, porque ya tenemos la experiencia de haber diseñado y montado este curso en otro centro, en el centro de FPE de Montilla. (Segmento 1118-1365).*

Las docentes de este curso provienen de la docencia presencial y han diseñado y montado este curso de una forma coordinada con los conocimientos adquiridos hasta la fecha, como es propio de los enfoques curriculares prácticos. Sin embargo, no se abandona el papel reproductor típico de los enfoques técnicos.

*P: Erais profesoras, porque erais todas mujeres, de cursos de atención sociosanitaria y en un momento determinado habéis montado los contenidos para..., ¿cada una ha montado sus contenidos?*

*DO\_03: Sí. Siguiendo siempre unos criterios, una coordinación para tener los mismos... a ver, eehh... tener una misma eehh... línea... eehh de trabajo común. (Segmento 1378-1686).*

(...)

P: ¿Qué cambiaba cuando era presencial y cuándo era online?

DO\_03: ¿Qué que cambiaba? Pues claro era totalmente distinto, porque claro en clase tú tienes que impartir tu clase. Online tienes que seguir otra metodología totalmente distinta.

P: ¿En qué consistía? Por ejemplo cuando estás en clase presencial, ¿qué es lo que normalmente hacías?

DO\_03: Pues yo llegaba, por ejemplo te explico un día de clase ¿no? Yo luego recordamos lo que hemos visto el día anterior, eeh... presentamos lo que vamos a ver, introduzco lo que vamos a ver y luego trabajamos sobre los contenidos que hemos visto.

P: ¿Y cuando es presencial... cuando es... cuando es teleformación?

DO\_03: Cuando es teleformación los contenidos los tienen que visionar a través de los scorm.

P: O sea que montabais unos scorms con los contenidos del curso...

DO\_03: Se digi... li... brrrr, no me sale (se digitalizaban digo yo) los contenidos (entre sonrisas) en formato scorm, ellos tenían que visionarlos los contenidos en scorm y luego hacer una serie de actividades y cuando terminan esas actividades una serie de cuestionarios.

P: ¿Cuestionarios autoevaluables?

DO\_03: De evaluación (asintiendo). (Segmento 2864-3681)

La actividad del alumnado también es distinta cuando el curso es online o cuando es presencial.

P: ¿Cómo se coordinaba la actividad cuando era presencial y cuando era a través de plataforma? ¿O es que había algunas actividades que se hacían exclusivamente para plataforma y otras para presencial?

DO\_03: Claro, los días presenciales las actividades son totalmente distintas a los que... a las actividades online.

P: ¿De qué manera, en qué consistía esa distinción?

DO\_03: Pues claro las actividades presenciales el docente está en clase los alumnos están en clase y el temario que hemos tocado lo vamos a trabajar, el temario que hemos trabajado anteriormente. Empezábamos por la mañana trabajando contenidos, luego afianzamos ese contenido con una serie de actividades. Es que son 5 horas y 5 horas dan para mucho.

P: Pero a lo que me refiero es que, ¿a través de plataforma planteabais unos contenidos distintos y unas actividades distintas, unos conocimientos distintos que cuando era presencial?, o ¿no?

DO\_03: Había días que por ejemplo un temario se puede hacer muchas actividades online, pero hay otros temarios, por ejemplo estimulación cognitiva, ¿cómo trabajas tú lo que es...?, o ¿cómo

*quiero yo que me haga un calendario de orientación una alumna a través de la plataforma. Pues no, hay actividades que son más propias para hacerlas en clase presencial. Entonces en este caso lo que yo hacía es que esos días reforzaba yo..., utilizaba esos días para trabajar actividades que son más presenciales*

*P: Vale. Se puede decir que cuando los elementos eran, las actividades eran más complejas o eran una actividad más psicomotora o de capacidades o habilidades manuales y eso se hacían en sesión presencial y cuando eran más teóricas se hacían a través de plataforma*

*DO\_03: Exacto, eso es, así. (Segmento 4693-5955)*

El elemento rector de la actividad educativa serán las capacidades profesionales, las competencias que marca el Real Decreto que regula el certificado de profesionalidad. En FPE hay una larga tradición de aprender haciendo que ahora, en casos como el que nos ocupa de docentes que provienen de esa experiencia, tratan de incorporar al online.

*P: ¿Cuál es el elemento principal... para la actividad del currículum, para... la actividad diaria pedagógica, los contenidos, los objetivos, las actividades, cómo hilvanabais el curso, cuál era la actividad predominante?*

*DO\_03: A ver, eehh... ¿el eje conductor de todo? (Sí). A ver en mi caso, yo creo que es el de todas mis compañeras también, es el que se alcanzaran una serie de capacidades, habilidades, actitudes, que todo lo enmarcaba las competencias. El objetivo era nuestras competencias, sin perder de vista lo que es el Real Decreto. (Segmento 8266-8796)*

En este último párrafo podemos ver también la influencia de la cultura a través de las competencias profesionales que marcan los Reales Decretos que regulan los certificados de profesionalidad. Estas competencias encuadran una serie de capacidades y de contenidos de los que es difícil salirse y que de alguna manera condicionan y repiten la transmisión de los valores dominantes.

Pero es precisamente por esta prescripción de los certificados de profesionalidad y de los programas oficiales de los cursos por lo que aparecen algunos elementos críticos de influencia cultural. En Andalucía los cursos de FPE vienen acompañados de unos módulos transversales que tratan contenidos de igualdad de género, sensibilización medioambiental, orientación laboral o prevención de riesgos laborales. Esta forma de

imponer estos contenidos les hace perder en muchas ocasiones su actitud crítica y reflexiva. No es fácil pensar como se impartirán los contenidos de igualdad de género cuando la persona tiene una actitud contraria –recuerdo una vez que asistí a un curso sobre lenguaje no sexista que la ponente estaba a favor del masculino genérico-

*P: Por ejemplo he visto en la encuesta que también planteabais que también había algún tipo de transversales que planteabais en vuestro curso como es el tema de género, medioambiente, o no fue un tema que se tratara.*

*DO\_03: Se daba a través de transversales online, vamos, como horas de transversal, como módulos aparte. Pero nosotros siempre a ver..., nosotros como docentes también lo hemos tocado. (Secuencia 9679-10043)*

En cuanto al uso de las herramientas tecnológicas es mucho más variado de lo que hemos estado viendo en los cursos anteriores y, aunque no termina de predominar los enfoques prácticos y/o comunicativos, sí que tratan de servir para abordar problemas de interés educativo y la comunicación se manifiesta más ágil y variada.

*DO\_03: ... se utilizaba el chat, bueno muchas herramientas... En esa actividad online utilizaba mucho lo que es la herramienta de comunicación, tanto mensajería interna, chat, foros...*

*P: Pero qué usos de esa..., para qué utilizaban el foro, el chat, ¿cómo actividad en sí misma, cómo complemento?*

*DO\_03: Como complemento, por ejemplo, el foro, se utilizaba el foro de dudas. Al principio del curso, del módulo se utilizaba el foro de presentación, luego una vez ya iniciado el módulo cuando ya se conocen ya se han presentado, esos foros yo los utilizaba para solventar las dudas entre de los distintos temas. (Segmento 3963-4493)*

### V.2.4.-ENTREVISTA E04\_DO\_04.

A) Datos de la persona entrevistada:

**Tabla 38: Datos DO\_04**

Código docente	DO_04		
Edad	27	Sexo	Mujer
Estudios	Diplomada universitaria		
Otros estudios	Técnicas y Metodología en Teleformación		
Trabajo	Formadora contratada en Indesa.		
Lugar del trabajo	Córdoba		
Forma de contacto	A través de la responsable de Indesa y una Formadora de esta entidad, DO_05, que conocía con anterioridad por haber trabajado en el Centro Público de FPE de Lucena que es mi centro de trabajo habitual.		

B) Datos del curso:

**Tabla 39: Datos curso E04.**

Especialidad	TRANSPORTE SANITARIO		
Entidad colaboradora	ASOC. DEL INSTITUTO DE DESARROLLO SOCIOSANITARIO (INDESA)		
Módulos y horas impartidas	Módulo Soporte vital básico y de apoyo al soporte vital avanzado. Horas presenciales 40; horas teleformación: 120 Horas total docente: 160 Horas total del curso: 610		
Modalidad	Mixto	Horas presenciales: 295	Teleformación: 315

C) Datos generales sobre la entrevista:

**Tabla 40: Datos generales E04**

Objetivo	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.		
Tipo de entrevista	Entrevista semiestructurada, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente (Anexo 6)		
Fecha	23/05/2014		
Lugar	Aula del centro de formación de INDESA en Córdoba		
Hora comienzo:	11 horas.		
Duración:	31' y 40''		

**Tabla 41: Datos generales E04 (Continuación)**

<b>Recursos técnicos utilizados</b>	La grabación realizada con la aplicación “SuperNote” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”.
<b>Entrevistador</b>	Andrés Campos Cabello
<b>Observaciones</b>	Realizamos la entrevista en un aula que el centro colaborador Indesa tiene en Córdoba. Después de tener una entrevista previa con la responsable del centro, donde nos presentamos en persona –había tenido contacto telefónico y de correo_e con anterioridad-, le explico el proyecto de investigación y hablamos sobre diversos temas de la FPE. Posteriormente me presenta a DO_04 que es contratada como formadora y consultora de esta empresa.  La entrevista se realiza en un aula de este centro y DO_04 se encuentra muy animada y entusiasta de la FPE. Le explico el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos y le pido permiso para la grabación.

C) Datos obtenidos mediante la codificación del programa Aquad7:

**Tabla 42: Codificación audio E04\_DO\_04**

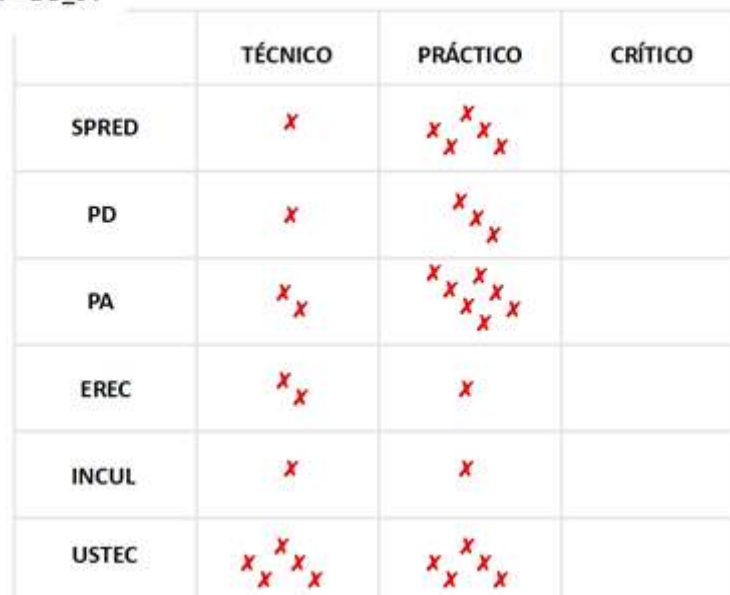
<b>Codificación audio a_entrevista4.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento audio en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
78	858	SPRED_PRA
881	1132	SPRED_PRA
1589	2028	SPRED_PRA
2057	2496	USTEC_TEC
2400	2707	USTEC_TEC
2776	3067	PD_PRA
3067	3452	PA_PRA
3461	3740	PD_PRA
3844	4652	USTEC_PRA
4653	4953	SPRED_TEC
4954	5497	INCUL_TEC
5498	5915	USTEC_PRA
6160	6380	PA_PRA
6379	6906	PA_PRA
6911	7524	PA_TEC
7526	7908	PA_PRA
7964	8393	EREC_TEC
8489	8730	EREC_TEC
8730	9039	PA_PRA
9269	9706	PA_PRA

**Tabla 43: Codificación audio E04\_DO\_04 (Continuación)**

Codificación audio a_entrevista4.mp3 mediante Aquad7		
Segmento audio en milisegundos		Código
De	a	
9791	10179	PD_TEC
10179	10357	USTEC_TEC
10371	10617	USTEC_TEC
11093	11388	USTEC_PRA
11613	11883	USTEC_TEC
12164	12765	SPRED_PRA
12788	13607	INCUL_PRA
13998	14528	PA_PRA
14574	14938	EREC_PRA
15148	15774	SPRED_PRA
16713	17064	PD_PRA
17206	17534	USTEC_PRA
17744	18365	PA_TEC
18361	18770	USTEC_PRA

Como en las entrevistas anteriores trasladamos los registros a un eje de coordenadas para observar con más facilidad los enfoques que predominan en el curso.

**E04 – DO\_04**



**Gráfico 5: Enfoques curriculares adoptados en E04\_DO\_04**

D) Análisis resultados de la entrevista:

Esta cuarta entrevista la realizamos a la docente DO\_04 que imparte un módulo en el curso mixto Transporte sanitario de la entidad Asociación del Instituto de Desarrollo Sociosanitario (Indesa). Como ya dijimos este centro colaborador tiene aprobados la mayoría de los cursos de teleformación aprobados en la provincia de Córdoba, 9 de un total de 13. Este es el motivo de que esta y la siguiente entrevista se realizara a personas de este centro. Como podemos comprobar la metodología empleada en ambos cursos es bastante similar.

En el gráfico 4 observamos que en el sentido de la práctica educativa predominan los segmentos codificados con valores prácticos. En este centro suelen ser los y las docentes las personas que redactan los contenidos de los cursos y, será también, personal del propio centro quien suba los contenidos, administre la plataforma y resuelva las dudas técnicas.

*P: ¿Tú sabes quién ha montado la plataforma y los contenidos, por ejemplo del curso este, transporte escolar, perdón, transporte sanitario?*

*DO\_04: Vamos, el hacer los contenidos ¿te refieres? (Sí) ¿redactar? (Sí). Redactar se hace por parte del profesorado, se ha ido haciendo a lo largo de...*

*P: Tú hacías los contenidos ¿y esos contenidos quién los ponía en la plataforma?*

*DO\_04: Eso se encarga de cuadrar sería el informático que se encarga de encuadrar... nosotros vamos redactando los contenidos de nuestro módulo y los que montan el curso y lo dejan estructurado son los informáticos. Cada uno le da sus contenidos y le asesora sobre lo que ha redactado.*

*P: ¿El informático era del centro?*

*DO\_04: Sí*

*P: ¿Qué no es una persona externa del centro?*

*DO\_04: No. (Segmento 4954-5497)*

Sin embargo, a pesar de la diferencia de perfiles con el personal informático, el profesorado y el alumnado gozan de bastantes libertades en el uso de la plataforma y en el desarrollo del curso. No existe la una excesiva rigidez.

*P: ¿Los foros los abríaís las personas docentes...?*



*DO\_04: Sí. El primer día se hacía una presentación, en la que se presenta el profesor para que sepan los alumnos que estamos ahí para todo tipo de dudas, cualquier aclaración y luego se van planteando... tanto planteamos nosotros temas como ellos pueden plantear diferentes...*

*P: ¿Los foros también los podía abrir el alumnado?*

*DO\_04: Sí, sí, sí, lo pueden abrir el alumnado. Ellos pueden abrir lo que sería un tema de... de debate, un tema concreto que les interese... (Segmento 3461-3740)*

*(...)*

*DO\_04: Luego también hay diferentes actividades que se van... porque nosotros para hacer un seguimiento más exhausto de que todos los días se introdujera el alumnado y favorecer esa motivación y hacer que los alumnos estuvieran conectados todos los días, también se planteaban cada día pues diferentes actividades para tampoco caer en la monotonía de hacer todos los días las mismas actividades, pues se hacían tipo scorms, ehh... actividad de debate, actividades de investigación...*

*P: ¿Qué herramientas utilizáis para por ejemplo para un debate o para una investigación?*

*DO\_04: Vamos lo que se hace normalmente es plantear un tema concreto y que ellos busquen diferentes enlaces, se le plantean diferentes enlaces web, ahí pueden encontrar la información necesaria para que amplíen un poco aparte de los conocimientos que ya están en la plataforma para que amplíen esos conocimientos. Yo creo que también es un arma buena... sobre todo en la teleformación es lo que nos da el poder recurrir a otros sitios, otros enlaces y otras páginas web para ampliar esa información. (Segmento 3067-3452)*

En estos últimos párrafos podemos observar como, por una parte, el alumnado adopta un papel más activo y las actividades no son meramente memorísticas y reproductivas, y por otra, el profesorado deja de ser meramente transmisivo y diseña actividades que permitan mejorar los procesos educativos.

El elemento rector de currículum del curso tiene, por lo tanto, un enfoque más práctico que lo visto en cursos anteriores, y esto sucede, o trata de suceder, tanto en actividad presencial como en la teleformación, aunque aparezcan diferencias.

*P: Si tuviéramos que definir qué es lo que predomina, ¿se podría hacer un predominio distinto de a nivel teórico en plataforma y a nivel práctico en presencial?, o, ¿no?*

*DO\_04: Hombre si es verdad ¿predominante? en tal modo, sí, pero es verdad que se han intentado combinar ambas metodologías en uno y otro para también se combine, pero es verdad que el presencial te da quizás un poco más margen en lo que sería ver como el alumnado puede llevar a cabo procedimientos y en el otro como llevaban a cabo esos contenidos. (Segmento 15148-15774)*

(...)

*DO\_04: Pero siempre nosotros tratamos de adaptarnos al grupo, porque es verdad que cada grupo es diferente, entonces también tenemos que hacer un análisis crítico de si es verdad que está funcionando con este grupo como lo estamos haciendo en teleformación y como lo estamos haciendo en presencial. Esa combinación, entonces siempre eso en todos los aspectos de la vida es fundamental. (Segmento 16713-17864)*

Algo similar sucede con la influencia de la cultura. Hay un seguimiento del certificado de profesionalidad que marca las competencias que se deben adquirir por parte del alumnado, pero sin embargo, hay actividades que son opcionales y actividades evaluables y no evaluables. Nuevamente nos encontramos con elementos de libertad, que aunque no promocionan una reflexión crítica transformadora, sí que contienen elementos que se aproximan como es el hecho de favorecer la investigación propia y la autonomía del alumnado.

*P: ¿Las actividades opcionales las hacía la gente?*

*DO\_04: Sí. Pero es que nosotros también hemos... Además también establecimos que el 75 % de las actividades tenían que estar realizadas y el porcentaje ha sido mayor (...) No lo he calculado pero sobre el 95 % lo han realizado, incluso algunos alumnos el 100 % (Segmento 6379-6906)*

El uso de las tecnologías en este curso tiene un amplio margen de libertad. Como ya hemos visto, es verdad que existen distintos perfiles del uso de las tecnologías con diferentes privilegios de acceso dentro de la plataforma (administrador, docente, alumnado), pero también es cierto que en ciertas actividades las TICs se han empleado para una comunicación bidireccional e incluso se utilizan recursos fuera del aula como los accesos a enlaces a internet fuera de la plataforma.

Toda esta serie de elementos hace que la teleformación sea mejor valorada por la docente y el nivel de gratificación es superior.

*P: ¿Cuál es tu opinión? El hecho de que este curso se haya realizado en parte por teleformación, ¿mejora?, ¿empeora?*

*DO\_04: ¿De la teleformación? Yo creo que puede mejorar algunos..., sobre todos los recursos didácticos que nos da internet y todo lo que puedas aportarle al alumnado es verdad que aquí*

*(refiriéndose al centro Indesa) cuando damos presencial tienes estos recursos y estos recursos es lo que tienes pero es verdad que luego en teleformación pues avanzas mucho más, los alumnos pueden indagar más.*

*P: Personalmente ¿tú qué prefieres a la hora de impartir un curso?*

*DO\_04: Yo teleformación y presencial, las dos cosas. (Segmento 17206-17534)*

### V.2.5.-ENTREVISTA E05\_DO\_05.

A) Datos de la persona entrevistada:

**Tabla 44: Datos DO\_05**

Código docente	DO_05		
Edad	38	Sexo	Mujer
Estudios	Licenciada en Psicología, Máster en Gerontología		
Otros estudios	Experto en e-learning: diseño de la formación a través de internet. Metodología de la formación abierta y a distancia. Diseño de medios didácticos en teleformación. Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia I, II y III. Teleformación. Desarrollo y gestión de formación e-learning para formadores especialistas en TIC, Tutoría online.		
Trabajo	Formadora contratada en Indesa.		
Lugar del trabajo	Córdoba		
Forma de contacto	A través de la responsable de Indesa. Conocía personalmente a esta docente por haber trabajado en el Centro Público de FPE de Lucena que es mi centro de trabajo habitual.		

B) Datos del curso:

**Tabla 45: Datos curso E04.**

Especialidad	TRANSPORTE SANITARIO		
Entidad colaboradora	ASOC. DEL INSTITUTO DE DESARROLLO SOCIOSANITARIO (INDESA)		
Módulos y horas impartidas	Interviene en varios módulos que comparte con otras personas docentes. Imparte 5 horas de presencial y 94 de teleformación Horas total docente: 99 Horas total del curso: 300		
Modalidad	Mixto	Horas presenciales: 95	Teleformación: 205

C) Datos generales sobre la entrevista:

**Tabla 46: Datos generales E04**

Objetivo	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.		
Tipo de entrevista	Entrevista semiestructurada, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente (Anexo 6)		
Fecha	23/05/2014		

**Tabla 47: Datos generales E04 (Continuación)**

<b>Lugar</b>	Aula del centro de formación de INDESA en Córdoba
<b>Hora comienzo:</b>	13 horas.
<b>Duración:</b>	22' y 45''
<b>Recursos técnicos utilizados</b>	La grabación realizada con la aplicación “SuperNote” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”.
<b>Entrevistador</b>	Andrés Campos Cabello
<b>Observaciones</b>	<p>Realizamos la entrevista en un aula que el centro colaborador Indesa tiene en Córdoba. Después de la entrevista realizada a DO_04. Hube de esperar unos minutos hasta que llegó de un curso en el que estaba realizando una visita didáctica en uno de los cursos en los que participa.</p> <p>Después de tener una entrevista previa con la responsable del centro, donde nos presentamos en persona –había tenido contacto telefónico y de correo_e con anterioridad-, le explico el proyecto de investigación y hablamos sobre diversos temas de la FPE. Posteriormente me presenta a DO_04 que es contratada como formadora y consultora de esta empresa.</p> <p>La entrevista se realiza en un aula de este centro sin interrupciones y con cordialidad. Le explico el objetivo de la investigación, la confidencialidad de los datos y le pido permiso para la grabación.</p>

C) Datos obtenidos mediante la codificación del programa Aquad7:

**Tabla 48: Codificación audio E05\_DO\_05**

<b>Codificación audio a_entrevista5.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento audio en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
129	560	SPRED_TEC
680	1121	SPRED_PRA
1210	1409	SPRED_TEC
1447	1981	SPRED_PRA
1981	2333	PD_TEC
2337	2487	USTEC_TEC
2496	2740	PD_PRA
3273	3537	PD_PRA
3537	3794	PA_PRA
3844	4105	PA_PRA
4101	4405	EREC_PRA
4405	4687	EREC_PRA
4685	5067	EREC_PRA
5062	5282	INCUL_TEC
5282	5607	INCUL_TEC

**Tabla 49: Codificación audio E05\_DO\_05 (Continuación)**

<b>Codificación audio a_entrevista5.mp3 mediante Aquad7</b>		
<b>Segmento audio en milisegundos</b>		<b>Código</b>
<b>De</b>	<b>a</b>	
5909	6058	USTEC_TEC
6414	6893	PA_PRA
6899	7078	USTEC_TEC
7084	7246	USTEC_PRA
7243	7422	PA_TEC
7414	7720	EREC_TEC
7949	8036	EREC_TEC
8034	8237	PA_TEC
8237	8813	PA_PRA
8814	9519	USTEC_PRA
9797	10022	USTEC_PRA
10940	11347	USTEC_PRA
11376	12278	SPRED_PRA
12278	12670	PA_TEC
12954	13117	SPRED_TEC
13316	13531	PA_TEC

Como en las entrevistas anteriores trasladamos los registros a un eje de coordenadas para observar con más facilidad los enfoques que predominan en el curso.

**E05 – DO\_05**

	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
SPRED	3	3	
PD	1	2	
PA	4	4	
EREC	2	3	
INCU	2		
USTEC	3	4	

**Gráfico 6: Enfoques curriculares adoptados en E0\_DO\_05.**

D) Análisis resultados de la entrevista:

Esta última entrevista la realizamos a la docente DO\_05 que imparte varios módulos del curso mixto Atención especializada a enfermos de Alzheimer que ha sido impartido por Indesa. Junto con la entrevista E04 son las dos entrevistas que se han realizado en esta entidad y comparten por lo tanto parte de las características en cuanto a su funcionamiento general.

Como podemos apreciar en el gráfico 6 los enfoques técnicos y prácticos predominan en la codificación realizada a las distintas respuestas que DO\_05 da sobre la valoración de los elementos del currículum sobre los que hemos investigado.

En el caso de DO\_05 el sentido de la práctica educativa adquiere un valor más técnico porque se incorpora al curso para sustituir a otra persona que es la que ha elaborado los contenidos del curso. En el siguiente segmento vemos que el diseño del

curso es muy similar al curso anterior, excepto en el hecho de que DO\_05 se le encuentra montado.

*P: ¿Qué personas habéis intervenido en el curso? ¿En la planificación, en el diseño y en el desarrollo del curso?*

*DO\_05: El curso es que es ya anterior es un curso que estaba programado me parece que para el 2011 o así y entonces ya estaba todo... los docentes que en ese momento lo iban a llevar a cabo elaboraron los contenidos y demás, el informático es el que se había encargado de subirlo y de montar todo lo que es el diseño del curso. Y ya pues claro cuando yo he entrado lo que es la estructura, contenidos y eso, estaba ya montado. Lo que pasa es que yo he podido tocar y hacer y deshacer como... pero el curso en sí, yo no he elaborado los contenidos ni nada porque ya estaba todo montado porque era un curso que se iba a impartir en 2011. (Segmento 129-560)*

Sin embargo DO\_05, tiene un amplio margen de maniobra tanto para quitar o poner añadidos a lo que se ha encontrado, como a la planificación de las actividades que será realizada por ella. El informático adquiere en estos cursos un papel auxiliar, al servicio del docente y de la marca de la empresa.

*P: ¿Esta es la forma normal que se trabaja en este centro?*

*DO\_05: Yo he empezado este curso..., por ejemplo uno que se esté dando, el docente le pasa las actividades al informático y él es el que lo está subiendo todo para que, más o menos él va controlando la forma de subirlo, porque ahora yo lo subo de una manera otros lo suben..., que el formato sea más o menos todo lo mismo, que se vea una uniformidad en el curso.*

*P: ¿Qué tiene también sus símbolos de la empresa?*

*DO\_05: Eso es. Por ejemplo que el temario lo subas de la misma manera, el nombre del tema pues que todos los pongas de la misma forma. Una uniformidad que no se vea desbarajuste de cada monitor.*

*P: ¿Qué tenga marca por decirlo de alguna manera?*

*DO\_05: Exacto. (Segmento 1447-1981)*

Y el papel docente es muy activo tanto en el manejo de la plataforma como en el diseño programación de actividades.

*P: ¿Y la actividad del profesorado, la actividad docente, además de elaborar los contenidos, seleccionarlos, programarlos, qué actividad tenéis?*



*DO\_05: Ea pues, ya por ejemplo era lo que es la elaboración de los cuestionarios sí lo hacemos nosotros, casos prácticos pues también, el manejo ya del foro, de otras actividades que se vayan a hacer de grupo, todo eso lo hacemos nosotros. (Segmento 2496-2740)*

*(...)*

*P: Y además de los montajes ¿qué otras actividades tenías a través de teleformación?*

*DO\_05: Yo por ejemplo, nosotros teníamos una tutoría todos los días de 6 a 8. Entonces ahí lo que ibas es resolviendo dudas, yo les iba subiendo siempre, todos los días algunas actividades, a lo mejor ver un vídeo y lo comentábamos en el foro, o algún caso práctico y ellos me iban diciendo su opinión o sus dudas. (Segmento 3276-3537)*

Igualmente el alumnado adopta papeles activos en la realización de las actividades y la participación es completa en las actividades obligatorias, y muy importante en las actividades voluntarias. No pasaba lo mismo en cursos con el que vimos en la entrevista E01.

*P: Las actividades que les pones, ¿qué nivel de colaboración y de éxito estás teniendo?*

*DO\_05: Ya te digo bastante. El 100 % no, pero a lo mejor un 70 o 80 sí. Vamos las actividades evaluables todos, eso sí lo han hecho todos y las actividades que son voluntarias, ya te digo, un 80, 70 u 80 % (Segmento 4101-4405)*

El elemento rector que rige la actividad educativa ya no son de manera exclusiva los contenidos si no toda una serie de actividades distintas que tratan de realizar una formación más participativa y reflexiva.

*P: ¿Y qué tipo de actividades soléis poner?*

*DO\_05: Mira yo he puesto, a lo mejor poner eso un vídeo y que hicieran el comentario y a lo mejor tú tenías que hacer tu comentario y responder al comentario de otro compañero, a lo mejor ellos han subido vídeos, actividad del glosario de que dentro de los contenidos cada uno añadiera 5 palabras al glosario, comentar... (Segmento 4405-4687).*

Y esto hace que la docente cambie el papel tradicional del que sabe y va adoptando papeles de guía y facilitador de los aprendizajes.

*P: ¿Y qué papel tenías tú en los debates estos?*

*DO\_05: Yo una más vamos lo que era más que todo como coordinadora y moderadora. Siempre a cada uno le das su retroalimentación de que estás de acuerdo con él o que no estás de*

*acuerdo. Y ya si ves que había alguna duda o algún concepto que no tenía claro, pues ya derivarlo a los contenidos. (Segmento 4685-5067)*

La influencia de la cultura se aprecia incluso en la composición del alumnado de los cursos. Así podemos comprobar la poca presencia masculina en un curso de atención a personas con Alzheimer.

*P: ¿Qué eran alumnas, alumnos?*

*DO\_05: Había todo alumnas y teníamos... en este era un alumno.*

*P: En el anterior eran la mayoría... seguimos con la... el sexismo...*

*DO\_06: El de transporte es hombres y este es de mujer. (Segmento 5062-5282)*

Y cuando aparecen elementos críticos del currículum o son impuestos o el mismo alumnado prefiere no tratar.

*P: Tenéis algún elemento crítico en cuanto al análisis crítico de la realidad, como por ejemplo el tema de género... ¿se tratan esos temas?*

*DO\_05: Sí, sí. Tienen el módulo transversal. Aparte de que los contenidos siempre tocas que no seas sexistas que hables de alumnado y no de alumna o de alumno...*

*P: ¿Y salen debates de ese tipo?*

*DO\_05: Sí pero que tampoco ha sido... Al contrario sale, ¡oi! Para que vamos a sacar ese tema. (Segmento 5282-5607).*

En cuanto al uso de las TICs en la educación podemos ver como en personas como DO\_05 que proviene de la educación presencial y que manifiesta su preferencia por ésta, atribuye nuevas posibilidades a la teleformación que la hace deseable para según qué fines educativos.

*P: ¿Cómo valoras tu experiencia con respecto a la teleformación en los cursos de FPE? ¿Mejora, empeora o es lo mismo?*

*DO\_05: Hombre, yo todavía me gusta más la presencial (entre sonrisas). No sé creo que... Pero también es verdad que hay recursos que en la plataforma que no te da la presencial. A la hora de que ellos sean los que te demanden más los contenidos, el que te vayas también... porque en clase no puedes hacerlo tan personalizado, sin embargo en una plataforma te da pie a que tú me estás pidiendo más cosas yo te voy guiando. (Segmento 11376-12278).*

## ***V.2.6.-RESULTADOS GLOBALES.***

Como venimos afirmando a lo largo de todo el informe, la metodología con la que estamos llevando a cabo la investigación tiene como eje central un paradigma cualitativo-descriptivo ya que el objeto principal es conocer el enfoque didáctico-curricular que orienta la teleformación en la FPE. La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo singular de cada una de las acciones formativas así lo aconsejan.

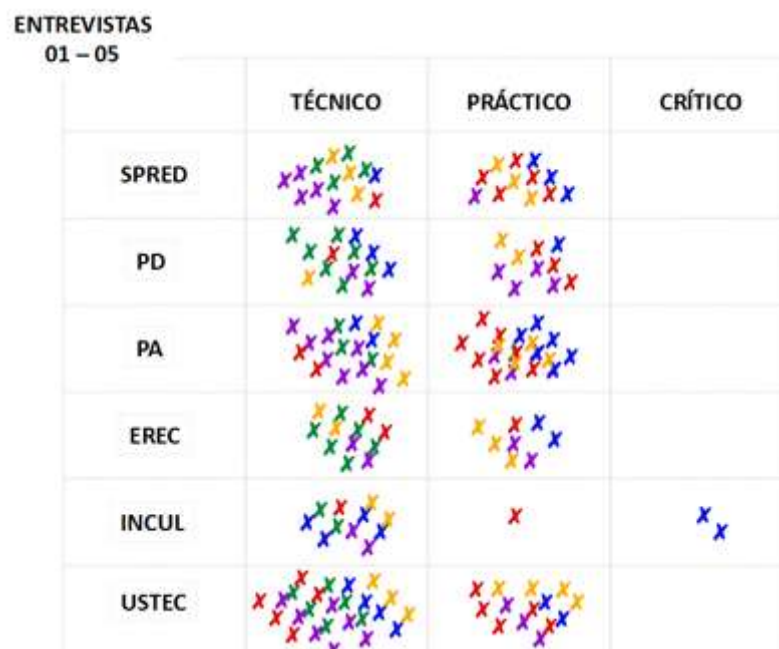
Mediante las entrevistas realizadas hemos podido descubrir las características que predominan en los distintos elementos del currículum de cada uno de los cursos estudiados. En apartados anteriores de este mismo punto, hemos podido comprobar cómo estos enfoques no se muestran de una manera clara y concreta, sino que en cada docente entrevistado aparecen rasgos de enfoques distintos en prácticamente todas las categorías señaladas. Podemos afirmar que la práctica docente y educativa está llena de paradojas e incluso contradicciones. En el acto docente se concretan posiciones ideológicas, prescripciones curriculares, formación pedagógica y profesional –no podemos olvidar que estamos en FPE-, actitudes, interrelaciones entre el alumnado y el profesorado y, en nuestro caso, en un medio y con unas tecnologías que en muchas ocasiones no terminamos de entender ni de dominar.

La codificación efectuada con Aquad7 nos ha ayudado a realizar esos gráficos/mapas que acompañan el análisis de cada una de las entrevistas y a través de los que hemos expuesto los resultados de cada una de ellas. No pretendemos que lo que en estos gráficos/mapas se muestra se interprete a la ligera. Sabemos que el hecho de que aparezcan más registros de una u otra categoría y de uno u otro enfoque ha dependido en gran parte de la dinámica que haya tomado la entrevista y el diálogo entablado entre investigador y docente. Sin embargo en su conjunto sí que podemos dibujar, si no una foto finísh de lo que ha pasado en el curso, sí un paisaje difuso y con límites transgredibles de lo que ha podido suceder. Pensamos que esta imagen dinámica y no

estática se asemeja más a lo que sucede realmente en la complejidad de una acción formativa.

Ya hemos analizado las entrevistas una a una, pero qué podemos decir de las entrevistas en su conjunto. Las palabras de Deleuze y Guttari (2010:28-29), "La lógica del árbol es una lógica del calco y la reproducción. Muy distinto es el rizoma, mapa y no calco. Hacer el mapa y no el calco"... "El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones", han servido de inspiración a lo que hemos querido reproducir.

Pensamos que la lógica del mapa expresa mejor lo que hemos podido comprobar. De la misma manera que hemos estudiado los gráficos de cada una de las entrevistas y con las mismas prevenciones de no querer extrapolar nuestras afirmaciones más allá de los cursos que hemos estudiado y de las evidencias obtenidas a través de docentes que han participado en ellos, podemos trasladar todos los registros a un eje de coordenadas obteniendo el siguiente gráfico:



**Gráfico 7: Enfoques curriculares adoptados en las entrevistas E01 a E05**

Analizando este gráfico podemos observar que hay en primer lugar un dato que sobresale -bueno podríamos decir mejor un dato que no aparece-, el enfoque crítico está prácticamente desaparecido. Sólo existen dos registros de elementos registrados del enfoque crítico, e incluso estos, tenemos dudas de que podamos incluirlos de manera inequívoca aquí. Ya vimos la particularidad de cómo en Andalucía a los contenidos de la especialidad les acompaña otros módulos transversales que tratan contenidos propios del enfoque crítico –contenidos contrapuestos a la cultura dominante- como son la igualdad de género o la sensibilización medioambiental, pero también, igualmente, vimos que al ser tratados de manera prescriptiva, adoptaban un sentido de la práctica educativa más propia de los enfoques técnicos.

El siguiente dato que sobresale en el gráfico es la concentración de registros en los valores de enfoques técnicos y prácticos en todas las categorías curriculares. En esta apartado tenemos que decir, que desde un punto de vista estricto en cuanto a la definición de los enfoques que hemos utilizados habría que afirmar la prevalencia de los enfoques técnicos más allá del dibujo que aparece en nuestro gráfico. La fuerte prescripción de los certificados de profesionalidad, la linealidad de las programaciones, el papel del docente como experto, los objetivos y las competencias profesionales –cuando no los contenidos mismos- como elementos rectores del currículum, el predominantemente trabajo individual del alumnado o el uso de las tecnologías con un fuerte papel trasmisor, así lo indicarían. Sin embargo, nos ha parecido que este esquema es excesivamente simple y no es capaz de apreciar las diferencias que existen entre el enfoque que predomina en la entrevista E01 – con un predominio técnico aplastante- y las entrevistas E03, E04 o E05, o más concretamente, las diferencias que existen entre la primera y la segunda parte de la entrevista E02. Es decir, no podemos afirmar que los registros que figuran como enfoques prácticos nos sitúen ante situaciones que se puedan valorar estrictamente como enfoques abiertos, en el que el papel del docente sea el de un investigador a partir de su acción, ni que se parta de los intereses y motivaciones del alumnado, ni que se asuma la cultura como algo dinámico y sujeto al cambio, ni siquiera

que el uso de las TICs sea un recurso para la investigación para tratar de resolver los problemas educativos. Pero sin embargo, sí que se puede apreciar, y así creemos haber demostrado en el análisis individualizado de nuestras entrevistas, que la teleformación es capaz de desarrollar programaciones flexibles en las que el o la docente puedan introducir cambios y modificaciones que mejoren la práctica educativa, o que el alumnado puede plantear actividades y participar colaborativamente, o que las actividades prácticas se pueden realizar a través de plataforma o que la plataforma –al igual que el aula- no tiene porque ser un espacio cerrado y permite la utilización de otras herramientas de la web 2.0 y el acceso a otras fuentes de información que no sean necesariamente las aportados en el curso. Es decir, pensamos que los límites teóricos curriculares se disuelven y difuminan en la práctica educativa.

También queremos destacar que el hecho de utilizar una plataforma privativa o propia de la empresa (en E01) o una plataforma de código abierto tipo moodle (en E02) no influye de manera decidida sobre el enfoque pedagógico que se pueda adoptar. Es decir, tan cerrada, lineal y transmisiva puede ser el uso de una plataforma como de la otra, a pesar de la carga socioconstructiva que precede a la segunda. Sin embargo, podemos afirmar que el hecho de que sea una plataforma de código abierto como Moodle permite un mayor conocimiento técnico y de acceso que no sucede con las plataformas privativas como analizaremos más abajo.

Hemos observado que el hecho de que el o la docente conozcan la plataforma que utiliza y las herramientas TICs que le sirven para elaborar y diseñar los contenidos y la programación y las actividades de su curso, además de mostrar más satisfacción en la realización de su tarea, le permite ser capaz de realizar cursos que se aproximan más a su práctica docente habitual como docente. Es decir, a la elección de los enfoques que le son propios en su práctica docente habitual, en definitiva a su forma de “ser docente”. En este sentido las personas que hemos entrevistado y han colaborado más activamente en la construcción e impartición de sus cursos han utilizado la plataforma Moodle que ha demostrado adaptarse a distintos posibilidades y usos didácticos y que empieza a ser

ampliamente conocida por el personal docente. No hay que olvidar la gran difusión y el fácil acceso que esta plataforma tiene.

## ***VI.- CONCLUSIONES.***

---

Del estudio realizado en nuestra investigación y de los datos obtenidos con ella podemos realizar distintos tipos de conclusiones.

En primer lugar conviene destacar las conclusiones que se refieren a las preguntas que han guiado nuestro trabajo.

1. Por su facilidad de respuesta conviene empezar por saber cuáles son las conclusiones sobre las plataformas de formación que se han utilizado y cuál es el tipo de licencia de uso que han tenido los cursos de teleformación de la FPE en la provincia de Córdoba.

- De los 13 cursos que se han impartido 12 han sido con la plataforma Moodle y sólo uno ha sido con software propio de la entidad que ha impartido el curso. Esta respuesta nos hacía optimistas respecto a los modelos de enfoques curriculares que se hubieran adoptado en la realización de los cursos, puesto que, como ya indicamos, los planteamientos pedagógicos en los que se inspiran los autores de este software fueron el contruccionismo social. Sin embargo, como ya veremos más adelante, estos presupuestos no se han podido confirmar en el estudio de los enfoques didácticos predominantes que hemos analizado, muy al contrario han sido los enfoques técnicos y en alguna medida los prácticos los que han sobresalido.
- Como consecuencia el dato anterior y corroborado por los datos de nuestra investigación, podemos afirmar que el uso de plataformas con software de licencia libre ha predominado de manera aplastante, siendo 12 las licencias GNU GPL –licencia que utiliza Moodle- y sólo 1 de pago y privativa.



- La propiedad de las plataformas utilizadas –aquí nos referimos al uso más que al software-, se ha repartido entre 3 entidades con plataforma propia y 2 entidades que contrataron el uso de la plataforma a terceras empresas. Hay que destacar que aunque parezca equilibrada la proporción de plataformas propias y contratadas, en realidad la mayoría de los cursos se han impartido con plataformas diseñadas y propiedad de la propia entidad que los ha impartido ya que entre éstas se encontraba Indesa que contaba con 9 de los 13 cursos aprobados. Por otra parte, también es interesante destacar que en los dos casos en los que la entidad colaboradora contrató los servicios de una plataforma de otra empresa, el software empleado fue Moodle, lo que deja claro a efectos prácticos que una cosa es que el software sea libre (usar, compartir, copiar y modificar el software) y otra es el pago por el trabajo que con él se realice. Es importante esta apreciación porque los defensores del software libre defienden alternativas económicas que no pasen necesariamente por el mercantilismo de los bienes del conocimiento, favoreciendo una economía del trabajo sobre una economía basada en la propiedad.
- Respecto a la propiedad de los contenidos utilizados en los cursos no podemos ser tan concluyentes. De hecho 6 de las personas que intervinieron en nuestra encuesta ni siquiera contestaron a la pregunta sobre quiénes eran los propietarios de los contenidos de su curso, y en las demás respuestas no aparecen datos muy confiables: 5 docentes contestaron que sin licencia (se entiende que por defecto imperan los derechos de autor y el copyright) y 1 depósito legal. De las demás respuestas, 7 contestaron que copyright y 1 derechos de autor. Esta misma incertidumbre la encontramos después en las y los docentes entrevistados que se mostraron muy confusos con respecto a la propiedad de los contenidos que estaban utilizando. Hay que resaltar en este punto el hecho de que ninguna persona de las encuestadas respondieron

utilizar contenidos con licencias creative commons ni copyleft. Pensamos que es necesario una mayor información entre el personal docente de este tipo de licencias que pueden ayudar en la expansión del conocimiento libre para que no se incida todavía más en la brecha cultural existente entre ricos y pobres.

- Por último en este apartado, en cuanto al papel de las y los docentes en el uso de las plataformas utilizadas hay que afirmar que la respuesta es muy variada en todos los aspectos sobre los que hemos preguntado en las encuestas:
  - Si nos atenemos al perfil técnico que tuvieron como usuarios de la plataforma, mayoritariamente tienen un perfil de usuario docente - 10 personas contestan esta opción-, aunque pueden ocupar papeles de administradores -4 respuestas-, de diseño y creación de cursos -5 respuestas- y tan sólo una persona contestó que tuvo un perfil de tutor. Es decir, en general han tenido un amplio nivel de privilegios a nivel del curso, pero no tanto para la planificación y diseño de la estructura de la plataforma (ni en el diseño, ni en la configuración de herramientas que se pueden utilizar, ni en el modo de usarlas). Esto puede limitar mucho la capacidad de las y los docentes para el diseño y gestión de las actividades que se pueden realizar y, todavía más importante, crea una estructura de poder jerarquizada que en sí misma condiciona la formación poniendo en manos de las y los técnicos informáticos decisiones que pueden ser puramente educativas.
  - Si nos atenemos a cuestiones más directamente relacionadas con la actividad formativa, las y los docentes tienen distintas responsabilidades, tanto en la capacidad de modificar las

programaciones de sus propios cursos -9 responden que se les permite tomar decisiones, mientras que hay 6 personas que responden que tienen que acomodarse a las programaciones preelaboradas, y 4 responden que tienen un papel de dinamizadores-. como en el uso de las herramientas que se ponen a su disposición – el foro, el chat, el correo\_e interno, la mensajería interna, y los cuestionarios autoevaluativos han sido los mayoritariamente utilizados-, aunque la respuesta ha sido muy variada.

2. Sobre las conclusiones del eje central de nuestra investigación en la que nos preguntábamos sobre el enfoque curricular y pedagógico que ha orientado la actividad formativa de los cursos de teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba podemos exponer las siguientes conclusiones:

- La primera de las afirmaciones que podemos hacer es que los enfoques técnicos son las opciones predominantes en las entrevistas realizadas en 5 de los cursos de nuestro estudio como hemos podido comprobar en el análisis de datos realizado de manera global e individual de todas y cada una de éstas.
- Sin embargo esta afirmación que pensamos bien fundada, se muestra de manera distinta en cada uno de los cursos: pasando de los enfoques estrictamente técnicos de la entrevista E01 y primera parte de la E02, en las que nos encontramos con cursos que emulan a los inicios de la EAO y en los que, como manifestaba uno de nuestros entrevistados, el profesorado se convierte en un simple notario de que el alumnado ha pasado por toda una serie de pasos dirigidos por la máquina y su software; hasta enfoques que se pueden considerar prácticos en muchas de sus actividades o elementos curriculares como los que aparecen en las entrevistas E03, E04, E05 y la segunda parte de la entrevista E02, en las cuales el currículum ofrece algún

margen de flexibilidad, el profesorado trata de adaptarse a las necesidades del alumnado que toma un papel más activo, los procedimientos adquieren un papel más relevante, se dispone de contenidos alternativos y/o las tecnologías empiezan a tener una concepción comunicativa más que transmisiva de la información.

- Precisamente estas diferencias entre unas entrevistas y otras y, más concretamente, los cambios que se desprenden en la entrevista E02 en la que los cambios forzados en el rol del docente implican cambios importantes en los demás elementos curriculares, nos hacen afirmar que son posibles adoptar distintos enfoques curriculares en la enseñanza a través de plataformas de teleformación y que son las opciones que se tomen, sean éstas explícita o implícitamente adoptadas, las que determinan el enfoque curricular predominante en un determinado curso.
- En este mismo sentido, nos parece plausible interpretar la ausencia de enfoques críticos en los elementos curriculares de los cursos estudiados en base al panorama descrito en la fundamentación histórico-social de este informe. No es de extrañar que la hegemonía social y política se corresponda con los enfoques predominantes a nivel educativo, así el desolador paisaje de los enfoques críticos de nuestro estudio es fácilmente comprobable en cualquiera de las instituciones educativas que nos rodean. Lo contrario hubiera sido lo realmente sorprendente. Esto no implica, desde nuestro punto de vista, que sea imposible la adopción de enfoques críticos en el ámbito de la educación a través de internet y sin ir más lejos nuestro máster podría ser un humilde ejemplo.

Además de las respuestas a las preguntas inicialmente formuladas han ido apareciendo cuestiones no previstas que merecen un breve comentario:

- Es de reseñar la pobre apuesta que significa la proporción de cursos realizados por teleformación en la FPE de oferta en la provincia de Córdoba significando apenas un 1'9 % (13 cursos) del total de cursos aprobados (685). Este dato, coincidente con el estudio de Apel “Situación de la Teleformación en Andalucía” (2010)<sup>lxxxii</sup>, podría explicarse, por lo menos en parte, por el hecho de ser los inicios de la teleformación en la FPE de oferta, sin embargo no hemos podido conocer su posible evolución ya que no ha salido ninguna nueva programación hasta este momento.
- La media de alumnos/as por curso de teleformación ha sido de 23'4 lo que la sitúa bastante por encima de los 15 con los que casi unánimemente se aprueban los de formación presencial. Este dato es uno de los aducidos con más frecuencia por lo que alegan que la teleformación es sólo una forma de abaratar los coste en la formación.
- Tan sólo ha participado una entidad pública -Mancomunidad de la Subbética- en la realización de los cursos. El resto han sido 10 entidades sin ánimo de lucro y 2 empresas privadas. Este hecho, junto con la dependencia casi total de la mayoría de los centros de las subvenciones públicas que se obtienen a través de los cursos, hacen difícil la continuidad y la investigación necesaria para la mejora y la innovación, particularmente, en el plano pedagógico puesto que las personas docentes se suelen contratar sólo cuando un curso es subvencionado.
- Han predominado los cursos aprobados en los sectores sanitarios (5) y de atención a las personas dependientes (5). El resto de los cursos aprobados también pertenecen al sector servicios (1 informática, 1 artes gráficas y 1 administración y oficinas).

---

<sup>lxxxii</sup> Comentado en el apartado III.3.6. Antecedentes empíricos.

- El perfil del personal docente que ha participado en la impartición de los cursos tienen titulación académica universitaria (15 de 20) y alta experiencia profesional y docente. Lo que contrasta con algunas informaciones de la prensa que aducen poca preparación.

Por otra parte, también nos parece interesante algún comentario sobre las cuestiones metodológicas que nos han despertado interés:

- Pensamos que el diseño metodológico elegido en el que se encadenaba un estudio cuantitativo y otro cualitativo ha sido adecuado y nos ha permitido mostrar la riqueza del contexto junto con la profundidad de las entrevistas realizadas lo que proporciona una mayor comprensión de la realidad estudiada.
- La categorización realizada por Fueyo y Rodríguez-Hoyos (2006) de la que hemos partido en nuestro estudio pensamos que es una metodología apropiada para el estudio de actividad pedagógica que se desarrolla en la teleformación. Esto no es óbice para que creamos que es necesaria una profundización que nos permita aportar mayor evidencia de las diferencias que se puedan dar dentro de un mismo enfoque. En nuestro estudio hemos dado cuenta de esta dificultad.
- Para tratar de resolver las dificultades que representaba distinguir las diferencias que se manifiestan en la práctica docente dentro de un mismo enfoque curricular elegido, hemos aportado lo que nos parece un original método de análisis de datos basado en la lógica de mapas. Pensamos que esta imagen dinámica y difusa de los gráficos que hemos presentado en cada una de las entrevistas nos permite interpretar la complejidad de una práctica docente en la cual sin precisar de manera determinista los elementos que han acontecido sí podemos observar los límites por los que se han movido

cada uno de los elementos que forman el currículum. La aportación en el análisis de datos de la lógica de mapas que hemos realizado nos parece que puede ser productiva para la realización de futuros estudios y que se adecua a lo que tienen las prácticas docentes de movibles, cambiantes e incluso, a veces, paradójicas o contradictorias. Pensamos que este intento de encontrar una imagen dinámica y no estática se asemeja más a lo que sucede realmente en la complejidad de una acción formativa.

- En cuanto a los métodos de análisis utilizados destacamos la aportación que ha significado Aquad7 en la facilitación del trabajo de codificación y transcripción de las entrevistas. Igualmente indicamos las posibilidades que ofrece para la triangulación con varios investigadores como método de mejorar la credibilidad del estudio por lo inalterable de los registros en audio que hemos obtenido. Esta posibilidad de recurrir una y otra vez al registro original en lugar de a la transcripción nos parece que mejora de manera significativa los errores en los que se pueda incurrir a través de ésta.
- Por otra parte, hemos encontrado una cierta incongruencia entre los datos obtenidos en las entrevistas y cuando se le pregunta al personal docente directamente sobre la opción curricular que inspira su práctica educativa -7 responden la opción técnica, 11 la opción práctica, 1 la crítica y 1 la técnica, práctica y crítica –a la vez-. Existe coincidencia respecto a las opciones críticas que se muestran como muy minoritarias, pero sin embargo, existe diferencias entre las opciones técnica y práctica con los resultados de nuestras entrevistas que convendría profundizar en su significado en futuros estudios.

También queremos resaltar una serie de paradojas que nos parecen haberse detectado entre el tipo de enfoques dominantes en la teleformación de la FPE y las necesidades de la sociedad actual:

- La introducción en nuestro estudio del contexto histórico social en el que nos encontramos, nos ha permitido detectar una gran paradoja entre las necesidades de una formación creativa e innovadora que propicia la **autodenominada, en muchas ocasiones, “sociedad del conocimiento”** actual y el modelo fuertemente prescriptivo y estandarizado que propugnan los certificados de profesionalidad en los que se basan los cursos de FPE. Da la sensación que se inspiran más en una sociedad fordista de grandes corporaciones industriales que en un modelo posfordista de empresas en red. En el primero la uniformidad propia de los estándares era determinante al igual que la diferencia lo es en el segundo.
- En este mismo sentido nos parece contradictorio el predominio de los enfoques técnicos y prácticos que son esencialmente reproductivos y adaptativos, para una sociedad que demanda personas creativas e innovadoras y para la que serían más adecuados los enfoques críticos.

Respecto a las conclusiones que se podrían derivar de nuestra investigación en el debate sobre la innovación pedagógica que significa la introducción de las TICs en la educación, tenemos que mostrarnos cautos y, a pesar de que los resultados que hemos obtenido no confirman esta hipótesis, nos parece prematuro llegar a afirmaciones definitivas ya que esta actividad no ha hecho nada más que comenzar en el ámbito de la FPE estudiado. Ahora bien, sin ser determinante sí que pensamos que puede servir para comprobar la evolución que podría tener en futuro.

Las TICs e Internet ofrecen nuevas posibilidades de comunicación de las que se pueden beneficiar tanto la educación presencial como la virtual. Es un hecho incuestionable que la realidad está en continua expansión, es dinámica, compleja, rica en hibridaciones y la educación tiene el reto ineludible de adaptarse. Nuestra apuesta personal es que este esfuerzo se traduzca en un nuevo intento por una sociedad más justa,



que rompa con las limitaciones uniformistas del siglo XX y en las que la diferencia se perciba como una riqueza y no como generadora de desigualdades.

## VII.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

---

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013): El ecosistema pedagógico de los PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Edit. 2013): Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy. Editorial Marfil. Disponible en, <http://www.um.es/ple/libro/> (última visita 30/03/2014).
- Alonso, L.E. (2004): La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. Revista española de investigaciones sociológicas, nº 107, pp. 21-48. Disponible en, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717665003> (última visita 26/02/2014)
- Alonso, L. E. (2007): La crisis de la ciudadanía laboral. Barcelona. Antropos.
- Anisi, D. (1995): Creadores de escasez. Madrid. Alianza Editorial.
- Aibar, E. (1996): “La vida social de las máquinas: orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología”. *Reis*, (76), 141-170
- Aibar, E. (2008): "Las culturas de Internet: la configuración sociotécnica de la red de redes". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Núm. 11, Pág. 9-21. ISSN.1850-0013
- Aparici, R. (2002): Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 5 nº 1. Madrid. Disponible en [http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com\\_content&task=view&id=35&Itemid=83](http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=83) (Visitada 30/04/2014)
- Aparici, R. (2010): Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En Aparici, R. (Coord. 2010): Educomunicación: más allá del 2.0”. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Área, M (Coord. 2011): ¿Qué opina el profesorado sobre la escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Educación. Disponible en, [http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe\\_Escuela20-Prof2011.pdf](http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf) (visitada 11/02/2014)
- Arbizu Echevarri, F.M. (2002). La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España: transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. Boletín técnico interamericano de formación profesional, Nº 152, pp. 157-170. Disponible en, [http://www.oei.es/etp/transferencia\\_reconocimiento\\_calidad\\_competencias\\_arbizu.pdf](http://www.oei.es/etp/transferencia_reconocimiento_calidad_competencias_arbizu.pdf) (última visita 16/08/2014)
- Attwell, G. (2013): ¿Dónde vamos con los Entornos Personales de Aprendizaje? En Castañeda, L. y Adell, J. (Edit. 2013): Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Editorial Marfil. Alcoy. Disponible en, <http://www.um.es/ple/libro/> (última visita 30/03/2014)
- Bauman, Z. (2008): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- Bindé, J. (Dir. 2005): Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas. Disponible en, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF> (última visita 24/02/2014)
- Bisquerra, R. (2000): Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona. Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Blas Aritio, F. (2007): La formación profesional basada en la competencia.. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Noviembre 2007, revista nº 7. Monográfico. Disponible en,

[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=223&Itemid=49](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49)  
(última visita 16/08/2014)

- Bourdieu, P. y Passeron, J.Cl. (2008): La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid. Editorial Popular.
- Cabero, J. (2012): Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El proyecto Dipro 2.0. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 32, 30 de septiembre de 2012. Disponible en, <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca87.pdf> (última visita 26/08/2014)
- Cabero, J. (2006): Bases Pedagógicas del e-Learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RU&SC), vol.3 – Nº 1. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html> (visitada 12/02/12)
- Callejo, J. (2008): El Esquema espaciotemporal en la sociedad digital. Madrid. UNED.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención. Madrid. McGraw-Hill.
- Cañellas, A. (s.f.): CMS, LMS y LCMS. Definición y diferencias. Disponible en <http://www.slideshare.net/acanelma/cms-lms-y-lcms-definicin-y-diferencias> (visitado 28/01/12)
- Castells, M. (2001): Internet y la Sociedad Red. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf> (visitada 11/02/12)
- Castells, M. (2005): La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1, La sociedad red / Manuel Castells. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2009): Comunicación y poder. Madrid: Alianza
- Cerrón, L. A. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional. La mercantilización del sistema. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Nº 2, (13), 54-63. Disponible en, [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1278785007.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785007.pdf) (última visita 16/08/2014)
- Clarenc, Cl. A. (dir. 2013): Analizamos 19 plataformas de e-learning: investigación colaborativa sobre LMS. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Disponible en, <http://www.congresoelearning.org/page/19-plataformas--e-learning-primer-investigacion-colaborativa> (última visita 16/07/2014)
- Cloutier, J. (2010): Historia de la comunicación. En APARICI, R. (coord.) (2010): Conectados en el ciberespacio. Madrid. UNED
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds. 2008): Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Comisión Europea (2010). Europa 2020. Una estrategia para el crecimiento inteligente, sensible e integrador. Disponible en, [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf) (última visita 16/08/2014)
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid. McGraw-Hill.
- Culebro, M., Gómez, W.G. y Torres, S. (2006): Software libre vs software propietario. Ventajas y desventajas. Publicado en México con licencia Creative Commons. Disponible en, <http://www.rebellion.org/docs/32693.pdf> (visitada 30/04/2014)
- Chiarani, M., Pianucci, I., Lucero, M. (2004). Criterios de Evaluación de Plataformas Virtuales de Código Abierto para Ambientes de Aprendizajes Colaborativos. Disponible en [http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/wicc\\_2004\\_1.pdf](http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/wicc_2004_1.pdf) (visitada 25/01/12)

- David, P. y Foray, D. (2002): “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, en Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 171, marzo, 2002
- Debord, G. (2003): Comentarios sobre la sociedad del espectáculo. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Del Cid Pérez, A.; Méndez, R. y Sandoval, F. (2007): Investigación. Fundamentos y metodología. México. Pearson.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010): Rizoma. Introducción. Valencia. Pre-textos.
- De Ugarte, D. (2010): La web 2.0: Una verdad incómoda. En Aparici R. (Coord. 2010: Conectados en el ciberespacio. Madrid. UNED.
- Diéguez, A. (2006): La ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad política y la validez epistemológica. II Jornadas de Filosofía: Filosofía y Política. Coín (Málaga). Procure, pp. 177-205. Disponible en, <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/CIENCIAPOSTMODERNA.pdf> (última visita 18/02/2014)
- Discroll, M.P. y Vergara, A. (1997): Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento educativo, Vol. 21, pps 81-99. Disponible en, <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf> (consultado 11/08/2014)
- Domínguez Figaredo, D. (2012): Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida. Revista de antropología social. Vol. 21, 2012, pp. 197-215. Disponible en, <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40056> (última visita 30/03/2014)
- Downes, S. (2008): El futuro del aprendizaje en línea: Diez años después. Disponible en, <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/index.php/2009/06/17/stephen-downes-el-futuro-del-aprendizaje?blog=2> (última visita 30/03/2014)
- Feliz, T. (2008): La investigación didáctica. En Feliz, Sepulveda y Gonzalo (2008): Didáctica general para educadores sociales. Madrid. McGraw Hill, pp. 451-466.
- Fandos Garrido, Manuel (2003). Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/8909> (visitada 04/05/12)
- Fernández, L. (2005). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores nº 7. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> (visitada 01/06/2012)
- Fernández-Enguita, M. (2009): Educar en tiempo inciertos. Madrid. Morata.
- Freire, P. (1984): La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997): Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999): Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007): Pedagogía del oprimido. Edición: 1ª ed., 19ª reimp. Madrid: Siglo XXI.
- Fueyo, A y Rodríguez-Hoyos, C. (2012): Principios de interacción en e-learning (materiales de la Principios de interacción en e-learning del máster Educación y comunicación en Red de la UNED)
- Fueyo, A. y Rodríguez-Hoyos. (2006a). Los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: hacia una redefinición didáctica de la teleformación. III Simposio Pluridisciplinar sobre Objetos y Diseños de Aprendizaje. Oviedo
- Fueyo, A. y Rodríguez-Hoyos (2006b): Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), pp. 513-524.

- Disponible en, <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/289> (última visita 26/08/2014)
- Gabelas, J.A. (2010): Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulaciones. En Aparici R. (Coord. 2010): Conectados en el ciberespacio. Madrid. UNED.
  - García Aretio, L. (Coord. 2007): De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona. Editorial Ariel.
  - García Aretio, L. (Ed. 2012): Sociedad del conocimiento y educación. Cizur Menor (Navarra). UNED.
  - García Fraile, J.A. (2009): Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias. Eufora. Vol. 3, marzo 2009. Disponible en, [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_garcia\\_fraile.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_garcia_fraile.pdf) (última visita 16/08/2014)
  - Gastón, J. y Reyes, O.J. (2008): La problemática del horizonte de Sentido entre la Modernidad y la Postmodernidad. Temas de Ciencia y Tecnología nº 34, enero-abril. Disponible en, <http://www.utm.mx/temas/temas-docs/nota3t34.pdf> (última visita 19/02/2014)
  - Gil-Jaurena, I y Domínguez Figaredo, D (2012): Open Social Learning y educación superior: oportunidades y retos. Revista Ibero-Americana de educaçao. Nº 60 (2012), pp. 191-203. Disponible en, <http://www.rioei.org/rie60a12.pdf> (última visita 30/03/2014)
  - Gramsci, A. (1981): Cuadernos de la cárcel. Tomo 2. México. Ediciones Era.
  - Guba, E.G. (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.. La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
  - Hargreaves, A. (2003): Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona. Octaedro.
  - Hinojosa, M.A.: Diagrama de Ganntt. Disponible en, [http://www.valoryempresa.com/archives/tutoriales/diagGantt\\_1.htm#\\_Toc35667999](http://www.valoryempresa.com/archives/tutoriales/diagGantt_1.htm#_Toc35667999) (última visita 31/05/2012)
  - Homs, O. (2008). La formación profesional en España: hacia la sociedad del conocimiento. Barcelona: Fundación La Caixa.
  - Huber, G. L.y Gürtler, L. (2013). Manual Aquad 7. Softwarevertrieb Günter Huber. Tübingen.
  - Huergo, J.A. (2010): Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En Aparici, R. (Coord. 2010): Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Editorial Gedisa.
  - Kaplún, M. (1998): Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre.
  - Kaplún, M. (2010): Una pedagogía de la comunicación. En APARICI, R. (coord.) (2010): Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona. Gedisa
  - Krüger, K. (2006): El concepto de la Sociedad del Conocimiento. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683, 25 de septiembre de 2006. Disponible en, <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm> (última visita 29/02/214)
  - López Calvo, A., López Calvo, L. (2008). La formación profesional por competencias. Las implicaciones en la relación entre formación y empleo. Témpora: Revista de historia y sociología de la educación, Nº 11, 155-173. Disponible en, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098545> (última visita 16/08/2014)
  - Lozares, C. y Miguélez, F. (2007): De la flexibilidad del tiempo productivo a la rigidez del tiempo reproductivo. En Prieto, C. (ed.): Trabajo, género y tiempo social. Madrid. Editorial Complutense, S.A.

- Lyotard, J. F. (1987): La condición postmoderna, Madrid: Cátedra
- Llorente, M.C. (2006): Hacia el e-learning desde el software libre. Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. Comunicar nº 28. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1336> (visitada 08/02/12)
- Marcelo, C. (coord. 2000). E-Learning – Teleformación: Diseño, desarrolla y evaluación de la formación a través de internet. Barcelona. Gestión 2000
- Marcelo, C. (2006): Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning. En Marcelo, C. (coord. 2006): Prácticas de e-learning. Barcelona. Octaedro.
- Martínez Aldanondo, J. (2003): Contenidos en e-learning: el rey sin corona (por ahora). FUOC. Disponible en, <http://www.uoc.edu/dt/20126/> (última visita 26/08/2014)
- Martínez Aldanondo, J (2006): E-learning, tres revoluciones en una: la travesía del desierto. En Marcelo, C. (coord. 2006): Prácticas de e-learning. Barcelona. Octaedro.
- Materiales del Máster Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje a través de internet. Universidad de Sevilla, cursos 2004/2005 y 2005/2006.
- Monereo, C. y Solé, I (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza.
- Morgenstern, S. (2000). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 6, Nº 11. España. Disponible en, [http://relet.iesp.uerj.br/Relet\\_11/Relet\\_11.pdf](http://relet.iesp.uerj.br/Relet_11/Relet_11.pdf) (última visita 02/03/2014)
- Osuna, S. (2007): Configuración y gestión de plataformas virtuales. Programa Modular Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid. UNED.
- Osuna, S. (2010): Interactuantes e interactuados en la web 2.0. En APARICI, R. (coord.) (2010): Conectados en el ciberespacio. Madrid. UNED.
- Osuna, S. (2011): Aprender en la web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. La educ@cion. Revista digital, Mayo 2011 nº 145. Disponible en [http://www.educoas.org/portal/La\\_Educacion\\_Digital/laeducacion\\_145/articles/ART\\_osuna\\_ES.pdf](http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/ART_osuna_ES.pdf) (visitada 12/02/12)
- Pérez Tornero, J.M. (2000): Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En Pérez Tornero, J.M. (Comp.) (2000): Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000. p. 37-57
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (s.f.): Metodología de la investigación. Materiales de la asignatura UOC curso escolar 2005-2006. Barcelona.
- Rodríguez-Hoyos, C. (2009). La teleformación en el ámbito de la formación continua: una investigación con estudio de casos (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez-Hoyos, C. (2007a): Teleformación: contradicciones y nuevas perspectivas didácticas. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Monográfico 2007. Vol. Extraordinario. Disponible en: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_rodriguez\\_hoyo.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_rodriguez_hoyo.pdf) (última visita 04/04/2012)
- Rodríguez-Hoyos, C. (2007b): La función docente desde el enfoque curricular técnico en los procesos de formación virtuales: posibilidades y límites. Disponible en, [http://www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/20114.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/20114.pdf) (última visita 26/08/2014)
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. (2010): Las posibilidades de la racionalidad sociocrítica en los procesos formativos blended learning. Una investigación con estudio de caso a propósito de un curso sobre intervención educativa y bienestar social. Revista Iberoamericana de Educación. OEI, nº 53/7, 2010. Disponible en <http://www.rieoei.org/3636.htm> (última visita 24/03/12)

- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. (2011): La figura del tutor de e-learning. Aportaciones en una investigación con estudios de caso. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento vol. 8 nº 1. Universita Oberta de Catalunya. enero 2011. Disponible en [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-rodriguez\\_calvo](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-rodriguez_calvo) (última visita 24/03/2012)
- Ros, I. (2008): Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Ikastorratza, e-Revista de Didáctica 2. Disponible en [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf) (visitada 10/02/12).
- Ruiz Román, C. (2010) "La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades" Revista Complutense de Educación, 21 (1), 173 - 188. Disponible en, <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120173A/15238> (última visita 19/02/2014)
- Sádaba, I. (2008): Propiedad intelectual. ¿Bienes públicos o mercancías privadas? Madrid. Los libros de la catarata.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. Seminario Internacional de la Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior, Tarragona, 19-22 septiembre, Disponible en [http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/gestioEVEA\\_0.pdf](http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/gestioEVEA_0.pdf) (visitada 12/02/12)
- San Martín Alonso, A. (2004): La competencia desleal del e-learning con los sistemas escolares nacionales. Revista Latinoamericana de Educación, N°36, pps 13-35. Disponible en, <http://www.rioei.org/rie36a01.htm> (última visita 01/04/2012).
- Sennet, R. (2010) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona. Anagrama.
- Siemens, G. (2010): Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En APARICI, R. (coord.) (2010): Conectados en el ciberespacio. Madrid. UNED
- Solano, Mario A. (2007): La mercantilización del saber. Tecnología en Marcha. Vol. 20-3-2007. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=66615063014> (visitada 12/02/12)
- Valles Martínez, M.S. (2002): Entrevistas cualitativas. Colección de cuadernos metodológicos, nº 32. Madrid. Centro de Investigación Sociológicas.
- Warger, T. y Dobbin, G. (2009): Learning Environments: Where Space, Technology, and Culture Converge. ELI White Papers. October, 2009. Disponible en <http://www.educause.edu/Resources/LearningEnvironmentsWhereSpace/188507> (visitada 12/02/12)
- Wiley, D. (2006): RIP-ping on Learning Objects. Entrada en su blog personal. Disponible en, <http://opencontent.org/blog/archives/230> (última visita 30/03/2014)
- Wiley, D. (2011): The Jig is Up. Entrada en su blog personal 21/12/2011. Disponible en, <http://opencontent.org/blog/archives/2113> (última visita 30/03/2014)
- Yuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación. Revista de educación, nº 336 (2005), pp. 219-248. Disponible en, [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336\\_13.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_13.htm) (última visita 16/08/2014)
- Zañartu, L. M. (2004): Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año V, nº 28. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm> (visitada 15/02/12)
- Zapata, M. (2003): Sistemas de gestión del aprendizaje - Plataformas de teleformación. Revista de Educación a Distancia. Monográfico I. La calidad de la EaD, N° 9, noviembre 2003. Disponible en <http://revistas.um.es/red/article/view/25661> (visitada 10/02/12)

# ANEXOS



## **ANEXO 1 – Solicitud Listado Oficial de Cursos FPE**

**Andrés Campos Cabello**, con DNI: ----- Técnico Superior en el Centro -----  
--- de Lucena, -----, 14900 Lucena, teléfono -----.

### **Expone:**

Que estando matriculado en el último año del Máster Oficial de la UNED, Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento. Subprograma de investigación en e-learning, me ha sido aprobado por dicha Universidad el proyecto de investigación para el Trabajo de Fin de Máster, **“Uso y enfoques pedagógicos de la teleformación en la FPE de la provincia de Córdoba”** (Adjunto el proyecto aprobado).

El estudio que pienso realizar se basará en las entrevistas personales que mantenga con el profesorado de los cursos realizados y pretende determinar fundamentalmente el modelo pedagógico utilizado.

### **Solicita:**

Para la realización del proyecto, **la utilización de los listados de la programación de cursos de FPE del año 2011** (última que hay aprobada) para obtener los siguientes datos:

- Totales de cursos
- Modalidad de impartición
- Nombre y dirección de las Entidades con cursos de Teleformación o Mixtos
- Especialidades programadas y Familias profesionales a las que pertenecen

Si fueran necesarios otros nuevos datos se garantizará, en todo caso, la normativa sobre protección de los datos de carácter personal vigente.

Igualmente, aprovechamos la oportunidad que nos da esta solicitud para ponernos a su disposición ya que si existiese alguna sugerencia que se pueda introducir en nuestro estudio estaríamos encantados de poderla incorporar.

Lucena a 21 de enero de 2014

Fdo.: Andrés Campos Cabello

Delegada Territorial de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Córdoba.  
Tomás de Aquino, s/n - 2ª planta. Edificio de Servicios Múltiples. 14071 Córdoba

**ANEXO 2 – Ficha para la obtención de datos de los cursos.**



“Máster UNED: Comunicación y Educación en la Red”

“Trabajo Fin de Máster”

*ANEXO*

*Guía ficha extracción de datos cursos FPE de oferta:*

Nombre del CURSO			
Expediente			
Familia Profesional		Vía de programación	
Modalidad			
Nº Horas Curso			
Fecha inicio		Fecha final	
Colectivo destinatario		Nº de alumnos/as	
Plataforma utilizada			
Dirección web			
Lugar de impartición			
Entidad			
Responsable			
Técnico seguimiento			
Dirección			
Portal web			
Teléfono		Correo_e	
Profesorado y módulos impartidos			
Forma de contacto			

*Fuentes investigación*

1. Listado Oficial de Cursos FPE.
2. Consulta a Técnicos/as de seguimiento de la Consejería.
3. Búsquedas en internet.
4. Certificados de profesionalidad y programas oficiales de los cursos.
5. Consulta telefónica a responsables de la entidad.
6. Encuestas a los y las docentes de los cursos.

### ANEXO 3 – Modelo de correo\_e para responsables de los centros.

**Asunto** Investigación "Uso y enfoque pedagógico en la teleformación FPE"  
**Remitente** Andres Campos Cabello  
<[redacted]@[redacted].es>  
**Destinatario** [redacted] <[redacted]@[redacted]>  
**Fecha** 23.04.2014 12:29



- Andres\_Campos\_proyecto\_TFM.pdf (1,2 MB)

Hola [redacted]:

Como te he comentado por teléfono, como finalización del Máster Comunicación y Educación en la Red de la UNED, estoy realizando una investigación sobre el "Uso de plataformas virtuales y enfoque didáctico del docente en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba".

El listado oficial de cursos impartidos me lo ha facilitado la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deportes y entre ellos se encuentra el Curso: Diseño mecánico de modelado paramétrico de piezas, de Centro de Formación S.A.E..

Te adjunto una pequeña memoria sobre el proyecto de investigación que he presentado y que estoy realizando. Como podrás apreciar la mayor parte de los datos de mi trabajo se basarán en una encuesta y una entrevista a la persona o personas que han impartido estos cursos.

Necesitaria, por tanto, que me facilitarais los correos electrónicos y los teléfonos de las personas que han intervenido en el curso que habéis realizado. Mi intención es ponerme en contacto con ellos para pedirles su colaboración.

Te ruego que me remitas estos datos lo antes posible ya que tengo previsto entregar mi trabajo a mediados de junio y no me queda mucho tiempo.

Gracias por tu ayuda y estoy a tu entera disposición para cualquier consulta o duda que te surja.

Andrés Campos Cabello  
Tfno: [redacted] (trabajo) [redacted] (móvil)  
ar [redacted]

## ANEXO 4 – Encuesta: Uso plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente.

28/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

### Encuesta: Uso plataformas virtuales y perspectiva didáctica del docente

"TELEFORMACIÓN FPE EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA"

La contestación de este cuestionario apenas te supondrá unos minutos y nos será de gran ayuda para centrar la próxima entrevista que en breve realizaremos.

Tener a mano la programación o guía didáctica del curso te puede ser de gran ayuda a la hora de responder a algunas preguntas que incluyen datos como fechas o número de horas de los módulos impartidos.

El tratamiento de esta encuesta tiene un carácter académico y se garantiza la confidencialidad de los datos personales que en ella aparecen.

Muchas gracias por tu colaboración

\*Obligatorio

#### Datos generales del curso

1. Nombre del CURSO \*

.....

2. Nombre de la ENTIDAD \*

.....

3. Modalidad \*

Marca solo un óvalo.

- Exclusivamente a través de plataforma
- Mixto (plataforma y presencial)

4. Horas presenciales del curso

.....

5. Horas teleformación del curso

.....

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovIE41dJHMwssAnoi4QoIWeJ0bMEwAhrCFcC7U/edit>

1/10

28/9/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**6. Nº de alumnos/as**

\_\_\_\_\_

**7. Fecha de Inicio**

\_\_\_\_\_  
*Ejemplo: 15 de diciembre de 2012*

**8. Fecha de Finalización**

\_\_\_\_\_  
*Ejemplo: 15 de diciembre de 2012*

**9. Dirección de las clases presenciales o del centro impartidor**

\_\_\_\_\_

**Datos tutor / tutora**

**10. Nombre del tutor/a \***

\_\_\_\_\_

**11. Estudios \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Graduado EGB / ESO
- FP1 / CF Grado Medio
- FP2 / CF Grado Superior
- BUP / BACHILLER
- DIPLOMATURAS UNIVERSITARIAS
- LICENCIATURAS UNIVERSITARIAS
- MÁSTER
- DOCTOR/A
- Otro: \_\_\_\_\_

**12. Estudios especialización en teleformación**

*Pon sólo los más relevantes.*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovIE41dHmWrsAnoi4GoiWeJ0bMIEwAhCFc7U/edit>

2/10

28/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**13. Experiencia profesional en la especialidad \***

Se refiere a la experiencia en la ocupación para la que impartes el curso

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 3 años
- Más de 3 años

**14. Experiencia docente \***

Selecciona todos los que correspondan.

- Es mi primer curso
- Entre 1 y 3 cursos
- Más de 3 cursos
- Es mi primer curso de teleformación
- Entre 1 y 3 cursos de teleformación
- Más de 3 cursos de teleformación

**15. Módulos impartidos y número de horas \***

Nº de horas presencial y nº de horas teleformación

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Datos de la Plataforma

**16. URL de acceso a la plataforma de teleformación del curso**

\_\_\_\_\_

**17. Nombre del software utilizado por la plataforma de teleformación \***

(Moodle, Dokeos, Claroline, Chamilo, Blackboard, E-ducativa, etc.)

\_\_\_\_\_

**18. La plataforma de teleformación**

Marca solo un óvalo.

- Pertenece a la entidad colaboradora
- Ha sido alquilada a terceros
- Otro: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovlIE41dHMwasAnci4QoiWeJ0bMFEwAhCFcC7U/edit>

3/10

28/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**19. La administración de la plataforma**

Selecciona todos los que correspondan.

- Ha sido realizada por personal de la entidad colaboradora
- Ha sido realizada por personal contratado de otra entidad
- Ha sido realizada por el personal docente
- Otro: \_\_\_\_\_

**20. El profesorado ha contado con el siguiente perfil de privilegios en el uso de la plataforma**

Selecciona todos los que correspondan.

- Administrador
- Diseño y creación de cursos
- Docente
- Tutor/a
- Otro: \_\_\_\_\_

**21. Herramientas de comunicación utilizadas en el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Foros
- Chat
- Videoconferencia
- Correo electrónico interno
- Mensajería interna
- Otro: \_\_\_\_\_

**22. Herramientas de colaboración utilizadas en el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Wiki
- Blogs
- Creación de grupos separados
- Otro: \_\_\_\_\_

**23. Herramientas de evaluación utilizadas en el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Cuestionarios autoevaluativos
- Realización de actividades individuales
- Realización de actividades de grupo
- Otro: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1fRjPzovIE41dJHMtvasAnoi4QoIWeJ0bMfEwAhCFcC7Uj/edit>

4/10

26/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**24. Herramientas de seguimiento utilizadas en el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Tablas estadísticas para conocer el progreso del alumnado
- Número de conexiones
- Tabla de calificaciones en las distintas actividades evaluables
- Participaciones en los chats, foros, etc.
- Tiempo de conexión a la plataforma
- Otro: \_\_\_\_\_

**25. Utilización de herramientas de la web 2.0 durante el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Blogs
- Facebook
- Twitter
- Otro: \_\_\_\_\_

**26. Ayudas generales del curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Manual de instrucciones de uso de la plataforma
- Foro general para dudas y dificultades
- Teléfono para atención
- Otro: \_\_\_\_\_

**27. El profesorado ha tenido la posibilidad de configurar libremente las herramientas a utilizar**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: \_\_\_\_\_

**Datos contenidos del curso**

**28. Tipo de formatos utilizados para la presentación de contenidos**

Selecciona todos los que correspondan.

- texto, pdf, doc,...
- imágenes, fotos, gráficos...
- audio, video, videotutoriales, screencast...
- scorm, ims...
- Otro: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/15RjPzovIE41dJHM#asAnoi4QoIWeJ0bMfEwAhCFcC7U/edit>

5/10



26/6/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**29. Tipo de licencia de uso de los contenidos del curso**

Marca solo un óvalo.

- Copyright
- Copyleft
- Creative Commons
- Sin licencia
- Otro: \_\_\_\_\_

**30. Los contenidos están disponibles y**

Marca solo un óvalo.

- se pueden descargar e imprimir
- se pueden imprimir pero no descargar
- no se pueden descargar ni imprimir

**31. Los contenidos empleados en el curso son**

Marca solo un óvalo.

- Los mismos para todo el alumnado
- Unos contenidos básicos y otros libres de profundización
- Alternativos y diferenciados según la elección del alumnado
- De libre elección por el alumnado

**32. Los contenidos empleados se presentan**

Marca solo un óvalo.

- en un formato estructurado y cerrado, que predetermina en gran medida su seguimiento
- en un formato flexible y abierto que permite su adaptación, complementación y mejora

**33. El contenido se organiza**

Marca solo un óvalo.

- a través de una serie jerarquizada de unidades didácticas
- a través de un proceso espiral que hace progresivamente más complejos los mensajes culturales

**34. Los contenidos profesionales**

Marca solo un óvalo.

- Siguen una sola línea de argumentación
- Admiten distintas líneas de orientación profesional
- En algunos casos se presentan líneas argumentales contradictorias

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovtIE41qjHMwesAnoi4QofWeJ0bMfEWAhCFcC7U/edit>

8/10

28/9/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**35. La confección del material tiene en cuenta**

*Selecciona todas las que correspondan.*

- el tratamiento de la diversidad
- la perspectiva de género
- la consciencia medioambiental
- las relaciones de clase social y poder
- Otro: \_\_\_\_\_

**36. En el caso de que el curso sea mixto (presencial y teleformación), ¿existe una diferenciación entre los contenidos aportados para las clases presenciales y las de teleformación?, ¿cuáles son las diferencias?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Datos sobre la tutorización/impartición del curso**

**37. ¿El diseño y la elaboración de la programación del curso ha sido?**

*Marca solo un óvalo.*

- Propia
- De terceros
- Otro: \_\_\_\_\_

**38. ¿El diseño y la elaboración de la programación de la tutorización del curso ha sido?**

*Marca solo un óvalo.*

- Propia
- De terceros
- Otro: \_\_\_\_\_

**39. La programación didáctica curricular del curso tiene una inspiración**

*Entre paréntesis una referencia relevante de cada uno de los enfoques*

*Marca solo un óvalo.*

- Técnica (énfasis en los contenidos - enseñar/aprender)
- Práctica (énfasis en los resultados - entrenar/hacer)
- Crítica (énfasis en los procesos - pensar/transformar)
- Otro: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovllE41dJHMwasAnoi4QoIWeJ0bMIEwAhCFcC7U/edit>

7/10

28/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**40. La programación y guía didáctica del curso,**

Marca solo un óvalo.

- asigna un diseño de actuación preelaborado del desarrollo del contenido y actividades del curso, a cuyas pautas acomodarse
- asigna al profesorado un rol experto, pudiendo tomar decisiones diversas ante dilemas prácticos sobre el desarrollo del curso.
- asigna al profesorado un papel de dinamizador cultural, o coordinador e impulsor de las experiencias de aprendizaje que relacionan al alumnado con el entorno
- Otro: \_\_\_\_\_

**41. Las actividades propuestas durante el curso se centran:**

Selecciona todos los que correspondan.

- En procesos de aprendizaje memorísticos o de recuperación de información
- En procesos de aprendizaje procedimentales
- En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la actividad manual e intelectual
- En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la cognición, la afectividad y la valoración social y cultural
- Otro: \_\_\_\_\_

**42. Las tareas realizadas en el curso**

Selecciona todos los que correspondan.

- Tienen un carácter poco complejo y se repiten en cada módulo/unidad didáctica
- Están focalizadas hacia los objetivos establecidos
- Están focalizadas hacia los contenidos de la materia
- Se centran en los intereses del alumnado
- Toman en cuenta la experiencia del alumnado
- Sugieren aprendizajes donde se vinculan objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social
- Otro: \_\_\_\_\_

**43. Las principales tareas de la o el docente consisten en:**

Selecciona todos los que correspondan.

- Explicar los contenidos del curso, resolver dudas y corregir los trabajos de evaluación
- Diseñar las actividades, orientar su realización, valorar los resultados.
- Promover el análisis crítico de la realidad profesional y alentar el cambio de la misma
- Otro: \_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1RjPzovIE41dHIMrasAnoi4QoIWeJ0bMfEwAhCFcC7U/edit>

8/10

26/8/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

**44. El alumnado trabaja predominantemente:**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- De manera individual
- En pequeños grupos
- En gran grupo
- De distintas maneras y agrupamientos
- Otro: \_\_\_\_\_

**45. Los instrumentos de evaluación empleados han sido:**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Exámenes y cuestionarios
- Tareas prácticas
- Resolución de casos
- Realización de proyectos
- Otro: \_\_\_\_\_

**46. La evaluación ha sido realizada por:**

*Selecciona todos los que correspondan.*

- El profesorado/tutor
- El alumnado por pares
- En pequeño grupo
- En gran grupo
- De manera conjunta
- Otro: \_\_\_\_\_

**47. Las herramientas de comunicación de la plataforma virtual han permitido:**

*Marca solo un óvalo.*

- Un uso esencialmente informativo e individualizado
- Un uso al servicio de la enseñanza, planteándose sobre determinados temas que suelen tener un carácter transversal o problemático
- Un uso flexible y crítico, permitiendo una comunicación horizontal, multidireccional, libre y democrática

**48. Indicanos qué aspectos mejorarías del curso que has realizado y qué aspectos te han parecido claves para el éxito del curso.**

.....

.....

.....

.....

.....

<https://docs.google.com/forms/d/1sRjPzovIE41dJHM#asAnoi4QofWeJ0bMfEwAhCFcC7U/edit>

9/10

28/9/2014

Encuesta Uso plataformas Perspectiva docente - Formularios de Google

49. **Añade cualquier otra aportación de interés para la investigación que consideres que no ha quedado recogida en las respuestas a las preguntas anteriores.**

---

---

---

---

---

Con la tecnología de



## ANEXO 5 – Modelo de correo\_e enviado a docentes para contestación de encuesta.

**Asunto** Encuesta Uso de plataformas virtuales y enfoque pedagógico en la FPE  
**Remitente** Andres Campos Cabello  
**Destinatario** <[redacted]@[redacted].com>  
**Fecha** 08.05.2014 13:35



Estimada [redacted]

Soy Andrés Campos Cabello, Técnico de FPE de la Delegación de Educación, Cultura y Deportes en Córdoba. Soy Licenciado en Psicología y Psicopedagogía y en la actualidad estoy finalizando el Máster Comunicación y Educación en la Red de la UNED.

Como te he comentado por teléfono, como finalización del Máster, estoy realizando una investigación sobre el "Uso de plataformas virtuales y enfoque didáctico del docente en la teleformación de la FPE de la provincia de Córdoba". Pensamos que es muy importante contar con las opiniones del personal docente para valorar la implantación que está teniendo esta nueva modalidad de formación de manera puedan contribuir a las mejoras que se consideren necesarias.

En el listado oficial de cursos de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deportes en Córdoba se encuentra el curso ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO de la entidad colaboradora Mancomunidad de la Subbética en el que has participado como docente.

Necesitaría que colaborarás rellenando la encuesta que te acompaño y a la que puedes acceder a través del siguiente enlace: <http://bit.ly/Q4kRlu>

No te costará más de unos pocos minutos, sobre todo si tienes a mano la guía didáctica o programa del curso que te pueda ayudar con las fechas o número de horas de los módulos del curso impartido.

Como seguramente conocerás este tipo de estudios tienen un tratamiento estrictamente confidencial y se protegerán todos los datos de carácter personal.

Te ruego que envíes la encuesta lo antes posible ya que tengo previsto entregar mi trabajo a mediados de junio y no me queda mucho tiempo.

Gracias por tu ayuda y estoy a tu entera disposición para cualquier consulta o duda que te surjan.

Andrés Campos Cabello  
Tfno: [redacted] (trabajo) [redacted] (móvil)

## ANEXO 6 – Guía de preparación de la entrevista.

Código entrevista: **E01, 02, 03, x** .

### Guía de preparación de la Entrevistas:

#### *Datos de las personas entrevistadas*<sup>lxxxiii</sup>

Código Docente: **DO\_01, 02,03, x** .

Curso en el que ha participado	
Módulos y horas impartidas	
Nombre	
Código	DO_01, DO_02, ..., X
Edad	
Sexo	
Estudios	
Otros estudios	
Lugar de residencia	
Trabajo desempeñado	
Lugar del trabajo	
Forma de contacto	

<sup>lxxxiii</sup> Estos datos han sido previamente recogidos de la Ficha del curso elaborada con anterioridad

## Datos generales sobre la entrevista

Objetivo	Estudio y reflexión sobre los usos didácticos en la teleformación de la Formación Profesional para el Empleo de la provincia de Córdoba desde el punto de vista del o la docente.
Tipo de entrevista	<p>Entrevista <b>semiestructurada</b>, apoyada en una guía de conducción elaborada previamente y basada en las categorías elaboradas por Fueyo y Rodríguez-Hoyos 2006 y 2012)</p> <p>Previamente se habrá realizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un análisis del listado oficial de cursos de la FPE de la provincia de Córdoba, del que se extraerán los datos generales del curso y de la Entidad impartidora.</li> <li>2. Una encuesta de la que recogeremos los principales datos sociodemográficos (nombre de la persona a entrevistar, edad,..., y características de las plataformas y cursos empleados (tipo y nombre de la plataforma, tipo de software empleado, propiedad o contratación de los contenidos...))</li> </ol>
Fecha	
Lugar	
Hora comienzo:	
Duración:	
Recursos técnicos utilizados	<p>La grabación de la entrevista se ha realizado con la aplicación “<b>SuperNote</b>” para iPad 4. El formato de grabación audio es “.aif”. Para convertir los archivos “.aif” a formato “.mp3” hemos utilizado del programa “<b>Fremake</b>”.</p> <p>Para la codificación y transcripción se han utilizado dos programas: en primer lugar se han codificado los audios de las entrevistas a través de “<b>AQUAD7</b>”, y más tarde, se han transcrito los segmentos que hemos considerado críticas para citar en nuestro informe a través del programa “<b>Express Scribe</b>”. Este programa de transcripción permite parar, retroceder, aumentar o disminuir la velocidad de reproducción y transcribir la entrevista en formato “.doc” (a través de word u open office instalado en tu ordenador), además de “.txt” (como bloc de notas interno).</p> <p>Todas estas aplicaciones disponen de versiones gratuitas que son las que hemos utilizado.</p>
Entrevistador	Andrés Campos Cabello
Observaciones	Clima general de la entrevista e incidencias dignas de reseñar.



	Códigos	Significados		
Códigos para la transcripción	XXX	Iniciales Persona entrevistada		
	P	Entrevistador		
	Dxx	Docente Entrevistado		
	...	Espacios de silencio o comunicación entrecortada		
	( )	Otros códigos utilizados Observaciones e intervenciones mías, entre paréntesis.		
Categorías y valores del análisis de contenidos		_TEC	_PRA	_CRI
	SPRED			
	PD			
	PA			
	EREC			
	INCUL			
	USTEC			
Lecturas de las categorías y valores	6 categorías:			
	SPRED	Sentido de la Práctica Educativa		
	PD	Papel Docente		
	PA	Papel Alumnado		
	EREC	Elemento Rector del Currículum		
	INCUL	Influencia de la Cultura		
	USTEC	Uso de medios Técnicos		
	3 valores			
	_TEC	Técnico		
	_PRA	Práctico		
_CRI	Crítico			

## ***Guía general de conducción de la entrevista:***

1. Llegada. Evitar tensiones tratando de realizar una charla distendida sobre temas neutrales
2. Introducción a la investigación. Explicar el objeto de la investigación que tratamos de llevar a cabo: Investigación de carácter académica sobre los usos didácticos de la teleformación desde la perspectiva del o la docente.
3. Solicitar permiso para la grabación y anunciar la confidencialidad de los datos obtenidos.
4. Comienzo de la entrevista. Tratar de ganar la confianza preguntando sobre los aspectos generales del curso, la plataforma, los contenidos, etc...
5. Durante la entrevista. Mostrar atención y escucha activa en las respuestas del entrevistado o entrevistada, no realizar juicios de valor, cuidar un tono de voz amable y tranquilo, dar tiempo a las respuestas, utilizar estrategias de repetición, recapitulación, aclaración y reconducción que nos permitan la saturación de los temas planteados.
6. Cierre de la entrevista. Anunciar que la entrevista está finalizando y tratar de resumir o aclarar las dudas que todavía queden.
7. Después de la entrevista. Despedida y agradecimiento, tratando de volver a la normalidad de la relación social. (Si surgiera algún comentario añadido por la persona entrevistada, tomar nota).

## Guión de conducción de las Entrevistas:

(Índice de temas sobre los que nos interesa producir la información en el desarrollo de la entrevista, basado en Rodríguez-Hoyos 2006 y 2009, Fueyo y Rodríguez-Hoyos 20012 y elaboración propia)

### 1) Sentido de la Práctica Educativa:

Código categoría

SPRED

#### Ideas claves que deben aparecer:

- Personas han intervenido en la planificación, diseño y desarrollo del curso:
  - Separación entre las fases de diseño y desarrollo.
  - Diferenciación de profesionales implicados frente a diseños basados en una mayor conexión entre las fases y una mayor autonomía del profesorado
- Posibilidades de realizar cambios en la planificación y desarrollo del curso:
  - Diseños curriculares cerrados con pocos o ningunos cambios.
  - Diseños curriculares abiertos para adaptarlos a las necesidades de las actividades y prácticas educativas.
  - Apertura a la realidad social. La práctica educativa es una práctica social más y como tal tiene que ser transformadora y emancipadora para las personas que participan.
- Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:
  - ¿Qué personas han intervenido en el diseño, planificación e impartición del curso?
  - ¿Qué perfiles profesionales tenían cada uno de los y las intervinientes?
  - ¿Qué cambios han podido realizar las y los docentes a lo largo del curso a la planificación previamente realizada.

## 2) *Papel del Personal Docente:*

Código categoría

PD

### *Ideas claves que deben aparecer:*

- Desarrolla e implementa el programa diseñado por otros o por él mismo.
- Diseña e investiga las mejoras de las prácticas educativas realizadas.
- Participa con el resto del alumnado en la reflexión crítica de la realidad social en la que se inscribe la acción formativa e investiga acciones que se conviertan en instrumentos de mejora y transformación social.
  
- **Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:**
  - ¿Qué labores han desarrollado los y las docentes a lo largo del curso?
    - ¿Explica, resuelve dudas, corrige exámenes, califica? ¿Promueve actividades de aprendizaje memorísticas y de recuperación de la información?
    - ¿Promueve la participación, motiva?, ¿ayuda, propone actividades y contenidos?, ¿utiliza la evaluación para dar orientaciones de mejora de la práctica educativa? ¿Promueve aprendizajes procedimentales y de realización práctica?
    - ¿Propone reflexiones sobre las contradicciones de los grupos sociales y su plasmación en la educación?, ¿motiva la búsqueda y la solución colectiva de las tareas?, ¿promueve actividades en las que el alumnado exprese su propio discurso creativo?, ¿parte los conocimientos previos del alumnado?

### 3) *Papel del Alumnado:*

Código categoría PA

#### *Ideas claves que deben aparecer:*

- Papel pasivo del alumnado que es visto como un recipiente a rellenar de información. Suelen trabajar todos del mismo modo y de manera individual. Prevalece la comunicación unidireccional.
- Papel activo del alumnado en las actividades educativas a través de la búsqueda de la reconstrucción del conocimiento. El alumnado suele emplear distintos medios y estrategias y distintos tipos de organización con la finalidad de mejorar las prácticas educativas. La comunicación suele bidireccional y, a veces, multidireccional.
- Trabajo colaborativo de análisis de la realidad social y de los medios y recursos que se utilizan. La actividad educativa promueve la emancipación del alumnado y la participación en la transformación social y no sólo educativa. Prevalece la comunicación multidireccional.
- Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:
  - ¿Cuáles han sido las principales actividades del alumnado?
  - ¿De qué forma o formas ha trabajado?
  - ¿Qué relación ha tenido con el profesorado?, ¿y con el resto de participantes?
  - ¿Qué herramientas ha empleado para poder relacionarse?
  - ¿Cómo se le ha evaluado?

#### 4) Elemento Rector del Currículum:

Código categoría

ERC

##### *Ideas claves que deben aparecer:*

- Los contenidos y/o los objetivos son el elemento rector del currículum.  
“Materiales a prueba de profesor”
- La realización de proyectos en torno a actividades y los contenidos rigen la dirección de la actividad educativa.
- Los contenidos extraídos de la propia realidad social y las actividades que promueven su análisis crítico son el elemento central de la actividad curricular.
  
- Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:
  - ¿Qué ha guiado la realización del curso, la marcha del curso?,
  - ¿Los contenidos?, ¿los objetivos?
  - ¿La realización de actividades prácticas?
  - ¿La realización de casos?
  - ¿La elaboración de proyectos propios de cada participante?

## 5) *Influencia de la Cultura en el Curso*      Código categoría | | |-------| | INCUL | |-------|

### *Ideas claves que deben aparecer:*

- La cultura se transmite a través de las verdades dadas, estáticas y neutras que son las que componen el conocimiento profesional experto.
- La cultura es algo dinámico que puede ser reelaborado a distintos contextos educativos y profesionales.
- La cultura es una selección realizada por los grupos sociales y profesionales dominantes y que hay analizar críticamente para su reconstrucción emancipadora y transformadora.
  
- **Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:**
  - ¿Qué contenidos se han empleado en la realización del curso?
    - ¿Los mismos para todo el grupo?
    - ¿Unos contenidos básicos y otros de profundización optativos?
    - ¿Contenidos alternativos sacados de la realidad social y de libre elección por el alumnado?
  - ¿Cómo se ha presentado la realidad profesional?
    - ¿Una única forma de entender la realidad profesional?
    - ¿Distintas formas de adaptarse a los contextos laborales?
    - ¿Ligada a valores sociales que pueden ser contradictorios?
  - ¿Qué se ha pretendido con la actividad del alumnado?
    - ¿Reproducir los conocimientos profesionales?
    - ¿Entrenar las capacidades necesarias para adaptarse a las distintas circunstancias de un puesto de trabajo?
    - ¿Reflexionar críticamente sobre el papel que juega la actividad profesional y adoptar una actitud propia y transformadora?

## 6) Usos de los Medios Tecnológicos

Código categoría 

USTEC
-------

### *Ideas claves que deben aparecer:*

- Los medios son recursos para transmitir la información y garantizar la reproducción cultural.
- Los medios sirven para abordar problemas de interés educativo y como recursos expresivos.
- Los medios son elementos de la realidad que es necesario analizar críticamente y que es necesario emplear contra las desigualdades y la transformación educativa y social.
- Los problemas éticos de uso de plataformas.
  
- Preguntas relevantes de referencia para conducir la entrevista:
  - ¿Qué medios técnicos se han empleado en la realización del curso?
    - ¿Plataforma?
    - ¿Formatos de contenidos?
    - ¿Herramientas de comunicación?
    - ¿Herramientas de evaluación?
    - ¿Herramientas de seguimiento?
    - ¿Herramientas web 2.0?
  - ¿Para qué se han utilizado?
    - ¿Transmitir información?
    - ¿Cómo herramienta de comunicación y trabajo educativo?
    - ¿Cómo elementos de análisis y reflexión crítica y como instrumento de cambio social?
  - ¿Qué dificultades han tenido su uso?, ¿permiten el trabajo en grupo?
  - ¿Cómo se ha comprobado la autoría de la actividad del alumnado?
  - ¿Qué incertidumbre ha manifestado el alumnado para la realización de sus actividades?
  - ¿Mejoran los medios técnicos la calidad de la formación recibida?
  - ¿Garantizan las tecnologías el proceso de enseñanza aprendizaje?



## ANEXO 7 – Registros codificados mediante Aquad7 de las entrevistas realizadas.

*Codificar: Audios (Proyecto: entrevista1): a\_entrevista1.mp3*

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista1): a_entrevista1.mp3	
de	a Código
679	1089 SPRED_TEC
1089	1475 USTEC_TEC
1600	1851 PD_TEC
1854	2069 PD_TEC
2126	2385 PD_TEC
2635	2840 SPRED_TEC
2840	3103 EREC_TEC
3103	3324 PD_TEC
3324	3523 PD_TEC
3523	4114 PA_TEC
4114	4482 EREC_TEC
4482	4850 PA_PRA
4989	5178 PA_TEC
5176	5352 EREC_TEC
5352	5735 PA_TEC
5352	5735 PD_TEC
5748	6153 EREC_TEC
6248	6496 EREC_TEC
6248	6496 SPRED_TEC
6505	6756 INCUL_TEC
6749	6994 INCUL_TEC
7164	7709 USTEC_TEC
7823	8347 INCUL_TEC
7823	8347 USTEC_TEC
8921	9389 EREC_TEC
9291	9472 SPRED_TEC
9472	10010 USTEC_TEC
10010	10290 USTEC_TEC
10396	10934 USTEC_TEC
12543	13079 EREC_TEC
13079	13404 PD_TEC
13805	13900 PA_TEC

03/05/2014 20:13:51 1

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista2): a\_entrevista2.mp3

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista2): a_entrevista2.mp3	
de	a Código
276	571 SPRRD_TEC
960	1140 SPRRD_TEC
1140	1516 SPRRD_TEC
1516	1879 SPRRD_TEC
1879	2327 SPRRD_FRA
2327	2578 SPRRD_TEC
2578	2987 PD_FRA
2987	3401 PA_TEC
3398	3522 PA_TEC
3522	3729 PD_FRA
3779	4607 PA_TEC
4656	5330 PA_TEC
5330	5903 PD_FRA
5903	6756 USTEC_TEC
6756	7104 PA_TEC
7298	7899 PA_TEC
7899	8257 PA_FRA
8257	8335 PA_TEC
8335	8459 PA_FRA
8459	8938 PA_TEC
9275	10017 PA_FRA
10142	10493 PD_TEC
10493	11200 PA_FRA
11752	12003 PD_TEC
12000	12202 PD_FRA
12276	12551 EREC_TEC
12551	12834 EREC_FRA
12835	13365 USTEC_TEC
13365	13948 USTEC_TEC
13948	14184 USTEC_TEC
14184	14429 USTEC_TEC
14429	14683 USTEC_TEC

04/06/2014 13:51:50 1

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista2): a\_entrevista2.mp3

14429	15277	USTEC_TEC
15277	15532	USTEC_FRA
15532	15759	USTEC_FRA
15759	16521	INCU_L_TEC
16611	16734	EREC_TEC
16734	17548	EREC_FRA
17694	19020	INCU_L_TEC
19017	19814	USTEC_FRA

04/06/2014 13:51:50 **2**

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista3): a\_entrevista3.mp3

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista3): a_entrevista3.mp3	
de	a Código
129	536 SFRAED_PRA
659	915 SFRAED_PRA
1118	1365 SFRAED_PRA
1378	1686 PD_PRA
1698	2200 INCUL_TEC
2199	2427 PD_TEC
2458	2840 PD_TEC
2864	3681 PD_TEC
3535	4082 PA_TEC
3963	4493 USTEC_TEC
4693	5955 PA_PRA
6155	6638 INCUL_TEC
6577	6743 SFRAED_TEC
6930	7393 PA_TEC
7380	7937 PA_PRA
7500	7996 PA_PRA
8266	8796 EREC_PRA
8717	8928 INCUL_TEC
8915	9339 PA_PRA
9340	9670 INCUL_TEC
9676	10043 INCUL_CRI
10063	10135 INCUL_CRI
10304	10544 USTEC_TEC
10520	11067 USTEC_TEC
11123	11366 USTEC_TEC
11505	12253 PA_PRA
12249	12874 EREC_PRA
12848	13405 PA_PRA
13503	14223 USTEC_PRA
14317	15085 USTEC_PRA

01/05/2014 18:12:49 1

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista4): a\_entrevista4.mp3

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista4): a_entrevista4.mp3	
de	a Código
78	858 SPRED_PRA
841	1132 SPRED_PRA
1589	2028 SPRED_PRA
2057	2496 USTEC_TEC
2400	2707 USTEC_TEC
2776	3067 PD_PRA
3067	3452 PA_PRA
3461	3740 PD_PRA
3844	4652 USTEC_PRA
4653	4953 SPRED_TEC
4954	5497 INCUL_TEC
5498	5915 USTEC_PRA
6160	6380 PA_PRA
6379	6906 PA_PRA
6911	7524 PA_TEC
7526	7908 PA_PRA
7964	8393 EREC_TEC
8489	8730 EREC_TEC
8730	9039 PA_PRA
9269	9706 PA_PRA
9791	10179 PD_TEC
10179	10357 USTEC_TEC
10371	10617 USTEC_TEC
11093	11388 USTEC_PRA
11613	11883 USTEC_TEC
12164	12765 SPRED_PRA
12788	13607 INCUL_PRA
13998	14528 PA_PRA
14574	14938 EREC_PRA
15148	15774 SPRED_PRA
16713	17064 PD_PRA
17206	17534 USTEC_PRA

01/05/2014 20:55:28 1

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista4): a\_entrevista4.mp3

17744	18365 PA_TEC
18361	18770 USTEC_FRA

01/06/2014 20:56:28 **2**

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista5): a\_entrevista5.mp3

Codificar: Audios (Proyecto: entrevista5): a_entrevista5.mp3	
de	a Código
129	560 SPRED_TEC
680	1121 SPRED_PRA
1210	1409 SPRED_TEC
1447	1981 SPRED_PRA
1981	2333 PD_TEC
2337	2487 USTEC_TEC
2496	2740 PD_PRA
3273	3537 PD_PRA
3537	3794 PA_PRA
3844	4105 PA_PRA
4101	4405 EREC_PRA
4405	4687 EREC_PRA
4685	5067 EREC_PRA
5062	5282 INCUL_TEC
5282	5607 INCUL_TEC
5909	6058 USTEC_TEC
6414	6893 PA_PRA
6899	7078 USTEC_TEC
7084	7246 USTEC_PRA
7243	7422 PA_TEC
7414	7720 EREC_TEC
7949	8036 EREC_TEC
8034	8237 PA_TEC
8237	8813 PA_PRA
8814	9519 USTEC_PRA
9797	10022 USTEC_PRA
10940	11347 USTEC_PRA
11376	12278 SPRED_PRA
12278	12670 PA_TEC
12954	13117 SPRED_TEC
13316	13531 PA_TEC

02/06/2014 21:08:57 1