

FACILIDAD DE ACCESO Y COMUNICACIÓN EN CURSOS DE E-LEARNING

Carles Dulsat Ortiz

Universidad Isabel I, Burgos, España

RESUMEN

Esta investigación presenta las posibilidades tecnológicas que el e-learning ofrece en las enseñanzas a técnicos deportivos. Según la legislación vigente en el estado español, estas enseñanzas están incluidas en las últimas leyes educativas. Se proponen los siguientes objetivos: (1) averiguar la comunicación existente en los cursos de la RFEP; y, (2) ahondar como facilita el acceso a los cursos que sean on-line. Se basa en la Teoría Conversacional de Pask. Esta teoría se centra en la comunicación y ésta, en los cursos online, está mediada por herramientas tecnológicas aportadas desde las plataformas virtuales. La comunicación es el elemento en el que recae la mayor importancia y donde más inconvenientes se crean entre los participantes por la falta de cara a cara, y por el poco uso de esos canales. Es un estudio descriptivo siendo el contexto los cursos organizados por la Real Federación Española de Patinaje. El muestreo es intencional, donde la muestra productora de datos es: 91 alumnos, 10 profesorado y una coordinadora. Los instrumentos usados fueron: una entrevista semiestructurada para la coordinadora, y un cuestionario ad-hoc para cada uno de los otros dos grupos. Las respuestas indican que el mensaje electrónico es lo más utilizado para comunicarse. El WhatsApp permite mayor rapidez de respuesta. Para todos los participantes, esta modalidad formativa ha facilitado el acceso porque permite realizar el curso, además esta formación es más accesible por la flexibilidad horaria y por requerir de menos inversión económica para realizarla. Coinciden los resultados obtenidos con investigaciones que apuntan al uso de aplicaciones como WhatsApp para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las respuestas acerca del uso de la plataforma coinciden con los estudios que es un espacio de almacenaje. Según los alumnos, el profesorado no incluye herramientas colaborativas y de comunicación que presenta la plataforma. Y, para la coordinadora, el profesorado tiene pocos conocimientos del uso de la plataforma. Para todos los participantes, esta modalidad formativa ha facilitado el proceso instructivo del alumnado porque según el profesorado y la coordinadora ha llegado a todas las comunidades autónomas. En conclusión, se afirma que este curso ha facilitado la formación, aunque la comunicación existente ha sido deficiente por el uso de la plataforma suplantada por medios convencionales. Se considera la formación del profesorado en el uso de estas plataformas.

ABSTRACT

This research presents the technological possibilities those e-learning offers in teaching sports technicians. According to the current legislation in the Spanish state, these teachings are included in the latest educational laws. The following objectives are proposed: (1) to find out the existing communication in the RFEP courses; and, (2) to delve into how it facilitates access to courses that are online. It is based on Pask's Conversational Theory. This theory focuses on communication and technological tools provided from virtual platforms mediate this, in online courses. Communication is the element in which the greatest importance falls and where the most inconveniences are created among the participants due to the lack of face-to-face, and the little use of these channels. It is a descriptive study, the context being the courses organized by the Royal Spanish Skating Federation. It

is an intentional sampling, where the sample that produces the data is: 91 students, 10 teachers and a coordinator. The instruments used were a semi-structured interview for the coordinator, and an ad-hoc questionnaire for each of the other two groups. The responses indicate that the electronic message is the most used to communicate. WhatsApp allows faster response times. For all participants, this training modality has facilitated access because it allows the course to be taken, and this training is more accessible due to the flexibility of the schedule and because it requires less financial investment to complete it. The results obtained coincide with research that points to the use of applications such as WhatsApp for the teaching and learning process. The answers about the use of the platform coincide with the studies that it is a storage space. According to the students, the teachers do not include collaborative and communication tools that the platform presents. And, for the coordinator, the teachers have little knowledge of the use of the platform. For all the participants, this training modality has facilitated the instructional process of the students because, according to the teachers and the coordinator, it has reached all the autonomous communities. In conclusion, it is stated that this course has facilitated training, although the existing communication has been deficient due to the use of the platform supplanted by conventional means. Teacher training in the use of these platforms is considered.

1. INTRODUCCIÓN

El marco legislativo en educación del estado español incluye la formación de técnicos deportivos (MEC, 2006; MEC, 2013). Ambas leyes orgánicas mantienen el mismo articulado respecto a estas enseñanzas especiales que se permite ofertarlo mediante modalidad on-line (MEC, 2007). Estas adaptaciones suponen oportunidades a nuevas formaciones regladas que esta comunicación indaga para acercarse a los cursos organizados por la Real Federación Española de Patinaje (RFEP).

Se aproxima a la facilidad de acceso porque estudios anteriores mostraban una población distribuida heterogénea por todo el territorio (Dulsat & Álvarez, 2019). Otras investigaciones constatan que en la mayoría de comunidades autónomas no se realiza ningún tipo de formación de técnicos deportivos (Dulsat & Álvarez, 2018). A esto se debe añadir la comunicación en los cursos online como elemento a considerar pues la plataforma se constituye como el medio de intercambio y de gestión entre los participantes, que condiciona en gran medida la propia formación (Dulsat & Álvarez, 2017; Rodríguez & Barragán, 2017).

2. MARCO TEÓRICO

Se considera la Teoría Conversacional propuesta por Pask et al. (1973) donde el proceso de enseñanza y aprendizaje converge en el alumnado. Estos son quienes deben gestionar su propia formación adaptándola a su conveniencia según la forma de aprender. Lo más relevante es su capacidad de autoorganización. La propuesta de Pask (1976) se basa en el aprendizaje de conceptos concretos limitado por la comprensión que el alumno tiene acerca de ellos. Esta teoría sigue la concepción socioconstructivista: la interacción entre los participantes porque aprender es un fenómeno social y adquirir nuevos conocimientos requiere de diálogo entre ellos (Pask & Scott, 1973).

La Teoría Conversacional es relevante porque el e-learning está mediado por plataformas. Estas son el medio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se debe al tratamiento de la información porque esta se transmite, se gestiona y se procesa. Los participantes deben adaptarse a ella y la comunicación que se establece debe facilitarse desde la organización que construye el profesorado, porque condiciona en gran medida la interacción entre el alumnado (Bach & Fortés, 2007). La plataforma Moodle™ es la que permite acercarse a esta Teoría Conversacional (Borgobello & Roselli, 2016; Miranda, 2017). Encontramos los recursos de comunicación asincrónicos como mensajería virtual, foros de debate, o

bien sincrónicos como chats y videoconferencias. Todas ellas contribuyen a la mejora en las relaciones entre participantes (Arévalo, 2011; Iglesias et al., 2014) con la interrelación por pares o en grupos de distintos tamaños.

Para esta investigación se proponen los siguientes objetivos: (1) averiguar cómo es la comunicación existente en los cursos de la RFEP; y, (2) ahondar en cómo facilitar el acceso a los cursos on-line.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en esta investigación es de corte empírico-analítico con un enfoque no experimental, porque se pretende registrar las medidas de las variables a estudiar (Latorre et al., 2005). Será una investigación descriptiva con el grupo escogido ya formado, información ya pasada, sin modificar, analizando aquellos hechos que ya se han producido.

3.1. CONTEXTO

El estudio se realizó en los cursos ofertados por la RFEP distribuidos en tres sedes con tres cursos en cada una de ellas (Logroño, Madrid y Coruña). Son cursos de nivel 1, todos ellos bajo la modalidad online con jornadas presenciales en las sedes anteriormente mencionadas.

3.2. MUESTRA

La población total de alumnos es: 213. La muestra invitada está conformada por aquellos que superaron la parte teórica e iniciaron el periodo de formación de prácticas externas: 164. Es la muestra productora de datos el 54.88% de esa muestra invitada. Está compuesta por 54.7% de mujeres, 42.8% con experiencia en formación a distancia, y las edades se distribuyen desde el rango de los 16-20 hasta los 51 a 55 años.

La población del profesorado es: 10. Se consiguió que el 100% fuera muestra productora de datos. Se añade la coordinadora. El 80% del profesorado, son hombres y la coordinadora es mujer. El 70% del profesorado y la coordinadora tienen experiencia en formación a distancia. El grupo de edad más representado es el de los 31 a 40 con seis profesores. El resto son: uno para el grupo de 26 a 30 años y de 51 a 55 años; y dos entre los 41 a 45 años, en el cual la coordinadora también se incluye.

3.3. INSTRUMENTO

Se suministró al profesorado y al alumnado un cuestionario ad-hoc con tres partes: datos sociodemográficos, facilidad de acceso y comunicación. Se realizó una entrevista semiestructurada a la coordinadora construida a posteriori para contrastar los datos aportados por los otros dos grupos.

La fiabilidad del instrumento del alumnado es: 0.836 de la alfa de Cronbach y la del profesorado, 0.790; siendo valores aceptables y fiables para la investigación. La validez del instrumento pasó por el juicio de cinco expertos que después de tres rondas se consiguió los cuestionarios definitivos. Los resultados de ambos instrumentos fueron contrastados con la información dada por la coordinadora consiguiendo mayor validez interna. En todo caso, es un cuestionario ad-hoc y se hace difícil predecir su validez externa (Rincón et al., 1995).

4. ANÁLISIS

4.1. PROFESORADO Y COORDINADORA

4.1.1. ACCESO

El profesorado considera que esta modalidad formativa les ha permitido participar en los cursos porque pueden continuar con sus quehaceres, sin tener que renunciar a sus puestos de trabajo o pedir horas para asistir a un centro de forma diaria. También, consideran que ha facilitado el acceso al alumnado porque ha acercado la formación a todo el territorio estatal, con lo que coinciden con la coordinadora. Les permite compaginarlo con sus rutinas cotidianas, aunque a veces según comenta uno de los profesores parece que el alumnado cree que el profesorado está disponible las 24 horas de los siete días de la semana.

4.1.2. COMUNICACIÓN

El profesorado usa el correo electrónico personal y las llamadas de teléfono para comunicarse con los otros dos grupos de participantes. Lo que confirma la coordinadora aunque indica que se facilitó un foro para la comunicación entre profesorado y profesorado con coordinación que no se usó. La coordinadora tiene constancia que algunos profesores no usan la plataforma y toda la comunicación la realizan mediante el correo personal con sus alumnos. Respecto a la comunicación percibida por el profesorado respecto a la existente entre coordinación y alumnos, saben que está presente por la resolución de dudas y problemas existentes con la plataforma.

El profesorado reconoce la poca relación existente entre ellos aunque el uso del Whatsapp, las llamadas telefónicas y las reuniones presenciales son las que más se repiten como intercambio entre ellos. La comunicación del profesorado con el alumnado es escasa según expresan los primeros con una actitud más pasiva al estar a la espera que el alumnado contacte con ellos para resolver dudas. Hay profesores que consideran buena la comunicación con el alumnado porque en las presenciales se establecen muchos momentos de intercambio.

4.2. ALUMNADO

4.2.1. ACCESO

Para el alumnado, la modalidad formativo online les ha permitido realizar una formación que de otra manera no tenían en sus comunidades. Resaltan las dificultades en el acceso a la plataforma durante las primeras semanas, con la necesidad de adaptarse y ajustarse a su uso. A esto se debe añadir la flexibilidad horaria de esta modalidad que les permite compaginarlo con su día a día, sin tener que renunciar a nada. Consideran que el profesorado tiene ciertas dificultades en el acceso porque entre otros motivos tardan mucho en contestar.

4.2.2. COMUNICACIÓN

Casi la mitad del alumnado define la comunicación con sus compañeros como inexistente o bien escasa. Se da comunicación con aquellos compañeros que viven en la misma población. Para los que si hay comunicación, los foros abiertos en la plataforma facilitan la interrelación, aunque se usan herramientas externas como Whatsapp, correos electrónicos y redes sociales para estar en contacto con los demás. La comunicación con la coordinación es mejorable en líneas generales, y se realiza para resolver dudas del curso. Con el profesorado, es para resolver dudas acerca de la materia y las actividades propuestas. Se destaca la comunicación a través del correo electrónico y ninguno de los alumnos nombra la comunicación cara a cara. El alumnado conoce las posibilidades de la plataforma virtual y que el profesorado no lo usa al máximo, siendo un contenedor de material. Suponen que la comunicación

entre coordinación y profesorado es correcta porque en mensajes e información recibida desde ambos colectivos coincide en contenido y se complementan los distintos roles.

5. DISCUSIÓN

Si el profesorado considera que hay poca relación entre ellos, reconocen tener como mínimo la dirección de correo electrónico de los demás e incluso algunos de ellos comparten teléfono y WhatsApp. En este aspecto empiezan a aparecer investigación respecto a su uso con finalidades centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bouhnik & Deshen, 2014; Suárez, 2017). Estas dos últimas son usadas para las comunicaciones más inmediatas pasando a ser el correo electrónico un elemento poco usado para la relación entre el profesorado. Son las reuniones un elemento utilizado, aunque más demandado, para las relaciones con el resto del profesorado. A esto se debe añadir aquellas respuestas por parte del profesorado que consideran el uso de las videoconferencias, como elemento facilitador de reuniones propio de la modalidad a distancia, pero piden que estas reuniones deberían realizarse de forma regular.

El profesorado considera que existe una buena comunicación con coordinación. La relación entre estos dos colectivos, es según el alumnado correcta porque por mensajes contestados, estos se complementan o coinciden en sus respuestas según las obligaciones de cada uno de ellos. Sus suposiciones consideran que la comunicación entre profesorado y coordinación es buena, aunque no se puede olvidar aquellos alumnos que desconocen la comunicación entre profesorado y coordinación (Cheok & Wong, 2015).

El profesorado percibe que existe cierta comunicación entre alumnado y coordinación pues constata la existencia de foros como espacio de intercambio de soluciones a problemas surgidos a lo largo del curso. Suelen ser pocos los alumnos, según la aportación del profesorado que coincide con las respuestas dadas por la coordinadora, quienes contactan con coordinación y estos mismos los que ponen en común aquello comentado por la coordinadora. El alumnado comenta que la comunicación con coordinación es básicamente para resolver dudas de la gestión del curso, y que es una comunicación rápida y siempre vía correo electrónico. Aparecen como lo más comentado en qué esta comunicación con la coordinadora es mejorable.

Existe poca colaboración entre el alumnado (Villalonga & Ibáñez, 2017) donde las plataformas de aprendizaje de orientación colaborativa, terminan siendo utilizados por los alumnos de forma individual porque el profesorado no incluye herramientas colaborativas como las wikis o los grupos y foros de discusión. Esta comunicación entre alumnado más para aumentar su aprendizaje se utiliza para la resolución de dudas surgidas en relación a fechas o malos entendidos, además de enunciados de las tareas que no se entienden. Contribuye a esto los pocos conocimientos del profesorado en el uso de la plataforma como comenta la coordinadora, aunque la práctica es lo que necesitan para explotar lo máximo posible las herramientas colaborativas de la plataforma.

Si el profesorado interactuaba especialmente en las presenciales. Algo similar sucede con el alumnado, que siendo un curso on-line (González et al., 2017) interactúan en las tutorías presenciales o en el caso de nuestro estudio en las clases presenciales. Esto hace pensar en las pocas oportunidades que se le da a la plataforma para desarrollar su carácter colaborativo. Si referente a los compañeros dentro del alumnado, las sesiones presenciales son el momento de mayor comunicación entre ellos; para comunicarse con el profesorado, los mensajes electrónicos son los más utilizados y destaca que en ninguna de las respuestas las horas presenciales sirvan para relacionarse con el profesorado.

Los objetivos que orientan esta investigación se responden tal y como sigue a continuación:
¿facilita el acceso a los cursos bajo la modalidad online?

Podemos contestar afirmativamente esta pregunta porque el alumnado es consciente que estos cursos pueden realizarlos gracias a que se organizan en esta modalidad on-line, de otra manera les sería imposible ya que deberían dejar de realizar sus actividades diarias. Además, ya no por la modalidad sino por la organización es la única manera que algunos alumnos pueden acceder a cursos de técnicos deportivos porque no existen otras posibilidades: ni presencial cerca de su lugar de residencia ni otras entidades que lo organicen on-line. Para aquellos que pueden escoger o tiene la posibilidad de realizar el curso en modalidad presencial han seleccionado la modalidad on-line porque primero les permite flexibilizar su aprendizaje, adaptando su tiempo y optimizando este ya que no invierten en desplazarse, sino que desde casa o desde el trabajo o lugar donde realizan otros estudios (universidad, instituto) pueden seguir las actividades y la lectura de los documentos y tareas propuestas. El profesorado no da tanta importancia al acceso a estos cursos, contestan más considerando las posibilidades que le suponen a los alumnos, aunque sí que también coinciden que realizar la docencia de estos cursos on-line pueden hacerla desde cualquier lugar, principalmente sus lugares de trabajo o desde casa en su tiempo libre.

Averiguar cómo es la comunicación existente en los cursos de la RFEP

Podemos concluir que contribuye poco a que los participantes se comuniquen pues lo más frecuente es el correo electrónico que aparece en la plataforma. Entre el profesorado no hay posibilidades de comunicarse mediante la plataforma, pero cuando lo hacen entre ellos es mediante correo electrónico personal, teléfono y aplicaciones de mensajería instantánea. Tampoco la coordinadora se comunica con el profesorado a través de la plataforma, sino a través de sus correos electrónicos personales. Únicamente se comunica la coordinadora con el alumnado a través del correo existente en esta. Son casi nulas las herramientas usadas para la comunicación y el aprendizaje de los alumnos y eso en parte es por el poco conocimiento que tiene el profesorado en la preparación didáctica mediada por la plataforma virtual. Es consciente la coordinadora de las evidentes faltas en estos conocimientos del profesorado, además de las dificultades iniciales en su uso. Siguen habiendo profesores que no entran en la plataforma y se ayudan de la coordinadora para acceder a la misma, así como otros que mandan la documentación y la información a sus alumnos a través de los correos electrónicos personales. A todo esto, debemos considerar que la comunicación es limitada y usada como contenedor de la documentación.

Ahondar en cómo facilitar el acceso a los cursos on-line

Los cursos online facilitan el acceso a todos sus participantes porque mayoritariamente les permite mayor flexibilidad horaria y compaginar con las actividades diarias sin tener que renunciar a ellas. Este acceso a los cursos es una mejora para las distintas especialidades deportivas porque cada vez más los técnicos deportivos estarán más y mejor formados con conocimientos y experiencias tanto del profesorado como los compartidos con el resto de compañeros. El acceso a los cursos ha sido una ventaja a nivel personal para los futuros técnicos deportivos, y también general para las distintas especialidades. El profesorado se incluye en esta facilidad en el acceso porque les permite de la misma manera formar sin modificar sus obligaciones cotidianas y además conocer de cerca a nuevos técnicos con los que depositar la confianza de los distintos deportes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, M. (2011). La tecnología al servicio de la actividad física y el deporte. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 25, 6-12.
- Bach, E. & Fortés, A. (2007). *e-mociones. Comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: CEAC.

- Borgobello, A. & Roselli, N. D. (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359-374. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517.9702201606143478>
- Bouhnik, D. & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teacher and student. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231. <https://dx.doi.org/10.28945/2051>
- Cheok, M. L. & Wong, S. L. (2015). Predictors of E-Learning Satisfaction in Teaching and Learning for School Teachers: A Literature Review. *International Journal of Instruction*, 8(1), 75-90.
- Dulsat, C. & Álvarez, I. (2017). Inspiring Change in e-training Sports Coaching: Lessons Learned from a Descriptive Study. En S. Nugus (dir.) *European Conference on eLearning (ECEL '17)*; 26-27 October 2017; Porto.
- Dulsat, C. & Álvarez, I. (2018). Lessons Learned from a Distance Course: "moreu se could have been made of it". *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1921-1927. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060910>
- Dulsat, C. & Álvarez, I. (2019). Online training of sportive technicians: a present with a future. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(1), 45-55. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4961>
- González, A. I., Blanco, P. J., Márquez, Y. & García, M. E. (2017). La acción tutorial y la orientación educativa en la educación de adultos; una propuesta de revisión y mejora de las tutorías en radio ECCA. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 2(2), 116-137. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1136222>
- Iglesias, A., Olmo, S., Torrecilla, E. H. & Mena, J. J. (2014). Evaluar para optimizar el uso de la plataforma moodle (Stadium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 155-170.
- Latorre, A., Rincón, D. del, & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: ediciones experiencia.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, 17158-17207. Referencia: BOE-A-2006-7899. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- MEC (2007). Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la Ordenación General de las Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial. BOE, 268, 45945-45960. Referencia: BOE-A-2007-19326. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19326>
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, 97858-9792. Referencia: BOE-A-2013-12886. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Miranda, L. M. (2017). Moodle como medio de aprendizaje a distancia. *Revista vinculando*. Available from: <http://vinculando.org/beta/moodle-aprendizaje-distancia.html> [Accessed: 2019-09-28]
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128-148. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>
- Pask, G., Scott, B. C. E. & Kallikourdis, D. (1973). A theory of conversations and individuals (Exemplified by the Learning Process on CASTE). *International Journal of Man-Machine Studies*, 5(4), 443-566. [https://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373\(73\)80002-1](https://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373(73)80002-1)
- Pask, G., Scott, B. C. E. (1973). Caste: A system for exhibiting learning strategies and regulating uncertainties. *International Journal of Man-Machine Studies*, 5(1), 17-40. [https://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373\(73\)80008-2](https://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373(73)80008-2)
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, M. C. & Barragán, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1(2), 7-14. https://dx.doi.org/10.26871/killkana_social.v1i2.29

- Suárez, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. <https://dx.doi.org/10.4995/redu.2017.6941>
- Villalonga, C. & Ibáñez, P. (2017). El seguimiento de la calidad en las titulaciones e-learning y b-learning de la Universidad Nebrija. En R. Roig-Vila (coord.) *Redes Colaborativas en torno a la docencia Universitaria*, 433-441. Alacant: Universitat d'Alacant.