

DIDÁCTICA: APROXIMACIONES A UN CONCEPTO CARACTERIZADO PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL*

Didactics: Approaches to a characterized concept for virtual education

*Diana Carolina Calvo Marín**
Daniel Humberto Ospina Ospina***
Luis Eduardo Peláez Valencia *****

- * Artículo que expone resultados parciales del proyecto de investigación “Didácticas en la Virtualidad”, de la Universidad Católica de Pereira, en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano
- ** Diana Carolina Calvo Marín, Licenciada en Educación, Español y Comunicación, Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: carocal9678@gmail.com
- *** Daniel Humberto Ospina Ospina, Ingeniero de alimentos, Especialista en Edumática y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: dantek8@gmail.com
- **** Luis Eduardo Peláez Valencia, Ingeniero de Sistemas, Especialista en propiedad intelectual: propiedad industrial, derechos de autor y nuevas tecnologías, Magister en ingeniería del software. Contacto: luis.pelaez@ucp.edu.co

SINTESIS:

Este artículo ofrece una revisión teórica y reflexiva de las concepciones de la didáctica, así como de las disyuntivas de su desarrollo hasta la actualidad, transformaciones que resultan fundamentales con el crecimiento de la educación en la modalidad virtual. El desafío que afronta la educación virtual, reside en la construcción de un nuevo modelo que permita re-conceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la virtualidad. En una era tecnológica como la actual, la educación asume el reto de la virtualidad, en la cual la participación de los tres componentes del triángulo didáctico (docentes, estudiantes y contenidos) debe replantearse y adaptarse a las prácticas educativas que se desarrollan en estos nuevos espacios.

DESCRIPTORES:

Aprendizaje, virtualidad, enseñanza, estrategias didácticas.

ABSTRACT:

This article offers a theoretical and reflexive notion of didactics conceptions, as well as the dilemmas of their development up to present day. These transformations are essential today with the growth of virtual education. The challenge facing virtual education lies in the construction of a new model that allows re-concepting the processes of teaching and learning from virtuality. In a technological era like today, education takes the challenge of virtuality, in which the participation of the three components of the educational triangle (teachers, students, and concept) must rethink and adapt to the educational practices that are developed in these new spaces.

DESCRIPTORS:

Learning, virtuality, teaching, didactic strategies.

DIDÁCTICA: APROXIMACIONES A UN CONCEPTO CARACTERIZADO PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Para citar este artículo: Calvo Marín, Diana C., Ospina Ospina, Daniel H., Peláez Valencia, Luis E. (2013). "Didáctica: aproximaciones a un concepto caracterizado para la educación virtual". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCP, N° 93, (Ene. - Jun. 2013): p. 49-60

Primera versión recibida el 23 de abril de 2013. Versión final aprobada el 27 de marzo de 2014

En su afán por transmitir el conocimiento, el hombre ha utilizado diferentes estrategias para lograrlo; asimismo, quienes se dedican a enseñar han encontrado diferencias en la forma de hacerlo. Históricamente, la sociedad se ha movido en una disyuntiva frente a este proceso; ejemplo de ello son los socráticos y los sofistas, quienes dieron paso a los escolásticos y humanistas. Posteriormente, el pensamiento de la didáctica ligada a un método universal de enseñar, con Comenio, se disgrega en dos vertientes: la primera acercará la enseñanza a la psicología, con Herbart, y la segunda lo hará a la sociología y la científicidad, con Dewey.

En el siglo XX los dilemas continúan. La didáctica se acerca al sistema administrativo escolar, dividiéndose en general y específica; al mismo tiempo, las universidades se debaten entre la libertad académica y la reflexión pedagógica-didáctica. Finalmente, en la actualidad, un elemento adicional aparece en la educación: la virtualidad. Esto hace que se reflexione sobre los actores y las interacciones que se presentan en el triángulo didáctico.

Por lo anterior, se considera a la didáctica una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, donde difícilmente se distinguen corrientes o escuelas didácticas, ya que algunas se encuentran ligadas a los modelos pedagógicos propuestos por sus autores, y otras son teorías aisladas, poco sustentadas o ausentes de aceptación general.

Este artículo presenta cuatro apartados: en un primer momento se tratan los aspectos relacionados con la didáctica pre-comeniana, comprendida –para este caso– como los acercamientos a la enseñanza, y luego un apartado dedicado a Comenio y su didáctica; en un segundo momento, se relaciona la propuesta post-comeniana en la que aparecen ciencia y pedagogía para mediar en la concepción de didáctica. Luego se habla de la didáctica como disciplina y objeto de estudio en la virtualidad; por último, se establecen algunas conclusiones, a manera de consideraciones finales.

Didáctica pre-comeniana: los primeros destellos del arte de enseñar

Remontándonos a la antigua Grecia, el término didáctica se relacionaba con un género literario más que con un componente del proceso educativo como hoy se conoce; ese que tenía como fin enseñar o formar al lector. De este género se destacan escritos¹ como la teogonía de Hesíodo, las *geórgicas* de Virgilio o el *arte de amar* de Ovidio. Es con Sócrates y con los sofistas donde la didáctica inicia su transformación ligada a la acción de enseñar o aprender.

Los sofistas manifestaron mayor importancia por el valor formativo que por el conocimiento en sí, visto este valor como la formación global del individuo en un determinado contexto. Frente a los sofistas, que creen saberlo todo, Sócrates reivindica el valor del no saber: “el

¹ En la Teogonía se resume el origen del cosmos y los dioses que pertenecían a la tradición oral; en las geórgicas se informa sobre las labores agrícolas y la vida rural, y en el Arte de amar se facilitan una serie de consejos sobre las relaciones amorosas.

maestro se esfuerza por hacer que el alumno tome conciencia de su propia ignorancia y busca despertar el interés por el conocimiento y el desafío de conquistar la verdad” (Ciravolo, 2008, p.29).

Esto deja al descubierto los dos primeros enfrentamientos por entender la didáctica: Sócrates con su diálogo, no saber y conquista de la verdad y los Sofistas con su discusión, saber absoluto y difusión del conocimiento.

Para Sócrates, la manera de enseñar parte de un interrogante que formula el educador al estudiante; el primero debe proceder a rebatir la respuestas del segundo, demostrándole que se ha equivocado, para así llegar a un nuevo concepto, diferente al primero y más cercano a la verdad. El dar a luz a esta idea se conoce como *mayéutica*; al conocimiento se llega gracias al diálogo, esa verdad que la dialéctica supone se encuentra oculta en la mente de cada ser humano. Para De la Torre (2003), “el método empleado por Sócrates consta de dos partes: destructiva una, creativa la otra” (p.101); en la primera se descubren las contradicciones, lo que permite que en la segunda sea quitado el velo que cubre la verdad.

Según esto el “papel del maestro es el de estimular el proceso de reflexión e introspección en el aprendiz, gracias al cual llega a conocer” (De la Torre, 2003, p.101). Se puede afirmar que con este método socrático aparece también la primera estrategia didáctica o de enseñanza, la “ironía”, que “consiste en simular ignorancia sobre la materia que se trata, con el fin de hacer aparecer la verdad a través del diálogo entre el maestro y el aprendiz” (De la Torre, 2003, p.100).

Comenio y su Didáctica Magna: el arte de enseñar todo a todos

En 1657 es publicada la Didáctica Magna, obra cumbre de Juan Amos Comenio, con 33 capítulos y dividida en tres partes: didáctica general, didáctica especial y organización escolar. Con ella buscaba la sistematización del proceso educativo; el mayor aporte de la obra de Comenio es sin duda la concepción de una educación para todos, universal, para combatir el analfabetismo. Se denota en su obra una tendencia pronunciada alrededor de la enseñanza, pero no ligada sólo al ámbito escolar, sino pensada ampliamente en el sistema político y social, unido siempre a una filosofía humanista.

Antes de la publicación del escrito de Comenio, aparecen las obras de Renato Descartes y Francis Bacon, y con estas el concepto de método científico, por lo que se señala, que el sentido de método que porta la obra de Comenio se fundamenta en estos autores. Para Comenio, el hombre es un animal disciplinable, entendido esto como sinónimo de educable o culturizable. Aunque ello no puede ocurrir al azar, debe ser sistemático, es decir, constante, metódico, ordenado y seguro. Bien lo afirma el mismo Comenio (1986) al expresar: “no puede, en modo alguno, formarse al hombre sin someterle a disciplina” (p.20).

La idea de didáctica de Comenio es el mayor aporte al realismo pedagógico². Con su Didáctica Magna plasma la idea de un plan sistemático de educación, buscando un lugar con puertas abiertas a todos los hombres, con concepciones nuevas y organizadas; además, utilizando metodologías de enseñanza cercanas a los métodos de la ciencia, con contenidos realistas y con concreciones científicas.

2 Trata de forjar una educación basada en el conocimiento de contenidos, prácticas, la experimentación y la observación, así como de romper con la cadena de educación que se venía dando con el humanismo y su carácter estrictamente moral y filosófico.

Comenio propone el método de enseñanza universal, el cual se estructura teniendo en cuenta tres momentos: la autopsia (comprender desde los sentidos), la autocracia (retener en la memoria) y la autopraxia (practicar). Con este procedimiento se muestra una mirada del alumno que aprende desde la acción, un método que posibilita el tratamiento del conocimiento mismo para facilitar su entendimiento. Comenio lo confirma cuando explica: “a esta didáctica que ahora ofrezco la he calificado de magna, porque es una técnica de la enseñanza universal, esto es, que enseña todo a todos” (Comenio, citado en Zuluaga, 2007, p.107).

Estos momentos del proceso cognitivo de aprender, pasan por los sentidos, la memoria y la imaginación, luego la razón y por último el juicio y la voluntad. Podemos afirmar que con la obra de Comenio aparece “un momento (siglo XVII), donde no hay un punto cero y una fundación, sino donde encontramos los trazos del saber pedagógico en los territorios de la enseñanza, en otras palabras, la individualización del saber pedagógico” (Zuluaga, 2007, p.117). Esto servirá de base para que didactas como Herbart y Dewey, reconozcan los estudios de Comenio, pero al mismo tiempo realicen cambios al modelo de didáctica, de acuerdo con la época y sus corrientes de pensamiento.

Didáctica post-comeniana: De la interpretación psicológica, a una sociológica y científica

Ya en el siglo XIX, con la aparición del idealismo³ en el plano educativo, se evidencia una fuerte influencia de Rousseau, donde la libertad y la autonomía del individuo prevalecen y son los principios orientadores en el papel de la

educación. En contraposición aparece el realismo⁴, lo que inicia un período de descubrimientos y el método especulativo abre paso al empírico e inductivo. La pedagogía no es ajena al cambio; ahora es influenciada por la psicología. Aparece así Federico Herbart (1776-1841), fundador de la pedagogía científica. Herbart continúa la obra de Vives y Comenio en la didáctica, al unificar el campo de la educación con unos principios válidos para todos los niveles de enseñanza, además de sustentar la pedagogía en dos disciplinas: la ética y la psicología.

La psicología influyó en la didáctica con sus conceptos de experiencia y de alma, las representaciones y su mecánica psicológica, la apercepción y el interés. Con el fundamento psicológico, la didáctica se centra en el interés del estudiante y en la adquisición y fijación de ideas. La didáctica Herbartiana, según González (2007), era altamente intelectualista: “como es natural, los cursos de estudios-que era lo más importante en su pedagogía- resultaban un contenido pletórico de ideas de naturaleza teórica y a veces desconectado de la vida” (p.44), lo que posteriormente daría lugar a la introducción en el campo del conductismo y la educación activa.

Planteaba además la idea de maestro y su rol al enseñar, de la mano de la preocupación por conocer cómo se establece el círculo de ideas en sus discípulos, punto de partida de los sentimientos, principios y modos de actuar. En su concepción de enseñanza, Herbart propone el control de la actividad de aprendizaje de manera simultánea y sucesiva; el “maestro es un guía que señala derroteros, caminos a los alumnos y los dirige a la meta. La instrucción es

3 El propósito de la educación es transmitir la herencia cultural que refleja la verdad que fue progresivamente develada en el curso de la historia. El alumno puede acercarse al ideal emulando a su maestro, que lo guía en el análisis de las ideas.

4 Al contrario del idealismo, rechaza la concepción idealista de que sólo las ideas son reales, afirman que los objetos materiales existen independientemente de que la mente humana los perciba.

todo aquello que se presenta al alumno como objeto de estudio. Pero en la forma de presentarlo está su didáctica” (Herbrat, citado por Ciravolo, 2008, p. 103).

Herbart sugiere unos pasos didácticos como método para aplicar en la enseñanza de todas las materias. Estos ocurren en cuatro momentos: en el grado de claridad se amplía el conocimiento, ya que cada objeto se contempla de manera aislada; en el grado de asociación se compara la idea con las otras semejantes; en la sistematización se ordenan y coordinan las representaciones que se asociaron; y por último, en el método es aplicado lo adquirido con una finalidad práctica.

Luego, con los cambios en la sociedad, ya reconocida como industrial y capitalista, converge la obsesión por el progreso. Aprovechando esta convergencia y bajo la influencia de Bacon y Comte, John Dewey (1859-1952) plantea dos alternativas entre las que puede elegir la educación y principalmente la enseñanza: volver a los ideales de antes de desarrollarse el método científico o utilizarlo como modelo. Pensando que la primera no respondería a las condiciones de vida moderna, decide partir de la segunda para elaborar su teoría educativa.

La didáctica de Dewey centra sus reflexiones en la idea de la reconstrucción de la experiencia a través de un método, basado en lo personal, que se reflejará en beneficio social. Las bases de su propuesta se sitúan en la experiencia, a partir de la cual el ambiente de enseñanza y las circunstancias son fundamentales; para ello, el papel del maestro sería el de preparar el ambiente educativo, donde las experiencias seleccionadas se conecten con experiencias anteriores, sean significativas en el presente y enriquezcan el futuro, además de producir experiencias ulteriores, basadas en la continuidad y la

interacción -desarrollo ininterrumpido-, principios básicos de una buena práctica de enseñanza.

Hasta aquí se muestra cómo la didáctica postcomeniana, pasa de un perfil humanista basado en el saber y la representación de valores, donde la persona es el centro de la propuesta educativa y el docente lo sabe todo (Comenio), a otro donde el docente es un metodólogo, desde una interpretación psicológica (Herbart), y posteriormente hacia una educación a través de la socialización del hombre, ligada fuertemente a la científicidad y con un docente que prepara y coordina una experiencia cercana a la realidad (Dewey).

Didáctica general y específica: Inicio de la especialización de la disciplina

Ya en el siglo XX se presenta una nueva dualidad en el concepto de didáctica. La expansión de la escolaridad, junto a los avances del conocimiento en la psicología del desarrollo, permiten la aparición de las primeras especializaciones, unidas estas a las etapas evolutivas del alumno. Aparecen las didácticas especiales ligadas a los distintos niveles o ciclos de enseñanza, demostrando el peso burocrático del aparato escolar, lo cual terminará debilitando esta reconstrucción.

Para Davini (2008), esto “produjo un nuevo desplazamiento del centro del enfoque: del sujeto de enseñanza hacia la organización del sistema escolar. Así se debilitó la demarcación epistemológica de las especializaciones, por su dependencia directa respecto del orden convencional o arbitrario de la escolarización” (p.46). Por lo anterior, se llega a la división de didáctica general y didáctica específica o especial. La razón de ser de esta división “obedece al vínculo que se fue estableciendo entre los

contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, considerándose el método de enseñanza, el método de construcción de los conocimientos” (Grisales, 2012, p.211).

La didáctica general está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de un modo general, sin detenerse en las especificidades que varían de una disciplina a otra, procurando ver la enseñanza como un todo y estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de indicar procedimientos aplicables en todas las disciplinas, que brinden mayor eficiencia a lo que se enseña.

La didáctica especial, vista de un modo amplio, puede ser analizada inicialmente desde dos puntos de vista: uno en relación con el nivel de enseñanza; en este se tiene por ejemplo didáctica de la escuela primaria, secundaria o superior; y el otro en relación con la enseñanza de cada disciplina, como por ejemplo matemática, geografía, historia, ciencias naturales, entre otras. Esto no significa la fragmentación sin razón de la didáctica o la desaparición de la didáctica general como disciplina; “por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las especializaciones como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas automatizadas” (De Camilloni et al., 2004, p.64).

Didáctica a nivel universitario: Disciplina o simple metodología

En el mismo siglo de la dicotomía entre didáctica general y específica, y con la masificación de la escuela secundaria, la reflexión pedagógica tuvo grandes opositores. Ellos retomaron la idea de la

enseñanza como un “arte” o una “misión”, y con ello la única forma de lograrlo era ejercitar un simple método a aplicar; esta idea niega la reflexión didáctica. Pero ya en el último tercio del siglo XX, con la masificación de la educación superior, se abre un nuevo camino hacia la reflexión didáctica, y por ende, a la didáctica universitaria, con lo que enfrentaría un nuevo dilema.

Las posturas acerca de la didáctica universitaria son diversas, pues hay autores que plantean su existencia, pero ligada a una práctica personal y subjetiva por parte del profesor, mientras que otros no reconocen su existencia y promueven la libertad académica en la universidad⁵, además de resaltar la importancia de su formación como investigadores, más que como pedagogos o didactas. Sólo recientemente se avizoran destellos de una didáctica pensada en la educación superior.

Un ejemplo de este surgimiento es la propuesta de Chevallard (1998), quien habla de “transposición didáctica”, que sería el paso del saber sabio (o sea el saber científico o artístico) al saber enseñado (un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza), logrando así que los estudiantes lo comprendan y se apropien del conocimiento, para lo cual se remite a la idea de la reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. “Es evidente, entonces, que a la didáctica universitaria se le plantea un problema: la escisión entre la enseñanza centrada en la transmisión de los contenidos y la enseñanza centrada en la reflexión pedagógica y didáctica de los contenidos” (Grisales y González, 2009, p.7). Este debate también está permeando un campo naciente de la educación superior: la modalidad virtual.

5 La UNESCO, en 1999, propone para la educación superior "La libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente la propia opinión sobre la institución o el sistema en el que se trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior deberá poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia"

La didáctica en la virtualidad: Objeto de caracterización

En la actualidad se vislumbra un crecimiento exponencial de la educación por medios alternativos, en este caso, la virtualidad. En ella se sustituye a alguno de los agentes de la educación por otro agente "no real". Se considera así, simplemente porque no está presente, usualmente el maestro, o porque algunos de los medios no son "reales" en su forma tradicional. Sin embargo, el agente que no se puede sustituir es al educando, mientras que medios como el salón de clase, la pizarra, el libro y el cuaderno de notas, son homologables. Para Salinas (1996): "cada tecnología o combinación de ellas configura unas coordenadas propias que no sólo afecta al dónde y el cuándo se realiza el aprendizaje, afecta a todos los elementos del sistema de enseñanza" (p.7).

Gran parte de la interacción en la educación virtual ocurre en ambientes virtuales de aprendizajes (AVA) o entornos virtuales de aprendizaje (EVA), esos a los que Bello (2005) llama "aulas sin paredes" y afirma son un espacio virtual, "cuyo mejor exponente actual es la Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas" (Bello, 2005, citado por Fernández y González, 2009, p.2). Otros como Coll⁶ (2007) prefieren llamarlas "comunidades virtuales de aprendizaje", entendidas como un grupo de personas que utilizan la red para conectarse, debido a que están temporal y espacialmente deslocalizados, compartiendo un espacio virtual creado para un fin específico e intencionado para su aprendizaje.

Para lograr su objetivo de enseñanza y aprendizaje, estas comunidades virtuales integran a sus sistemas, componentes necesarios para crear o publicar material, comunicación, gestión, colaboración y seguimiento en las actividades de los participantes, así como posibilitar nuevas formas de trabajo. Para esto se utilizan las plataformas virtuales. En la actualidad, muchas instituciones educativas han desarrollado plataformas adaptadas a sus modelos educativos, quizás debido a "un mercado con una oferta abundante y escasos elementos diferenciadores" (Coll, 2007, p.91).

Como en todo proceso educativo, el estudiante, el educador y los contenidos son parte fundamental de los modelos de enseñanza-aprendizaje, para algunos conocido como el "triángulo didáctico". No obstante, en el caso de la virtualidad, donde todo es mediado por la tecnología, Coll propone hablar de un "triángulo interactivo", donde los vértices están determinados por "el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los estudiantes" (Coll, 2010, p.174) (Figura 1).

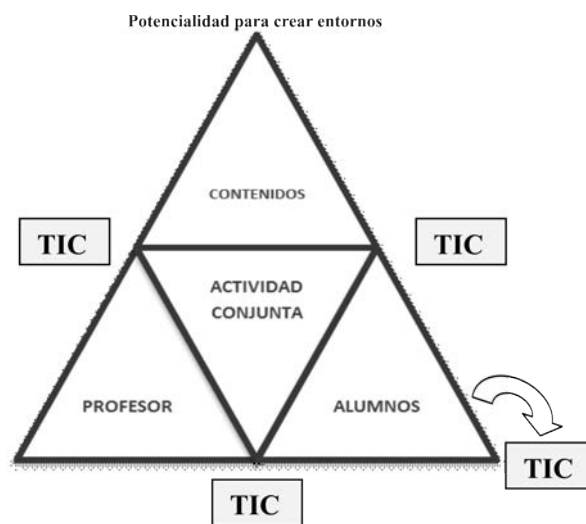


Figura 1. Triángulo interactivo de César Coll (2010)

6 Psicólogo español, Catedrático de la Universidad de Barcelona y experto en psicología de la educación. Sus intereses actuales se orientan al análisis del discurso educativo, el uso de las TIC para impulsar el aprendizaje y mejorar la enseñanza, la articulación de los contextos de aprendizaje y la construcción de la identidad de aprendiz. Por esta razón, es nuestro referente teórico principal al hablar de las didácticas en la virtualidad.

Más allá del nuevo horizonte que expanden las tecnologías para la educación, con sus maneras de representar, transmitir, procesar y compartir información, la real potencialidad de estas tecnologías radica en las características y propiedades del entorno simbólico o semiótico⁷ que estas ponen al servicio de profesores y estudiantes. Es por esto que Coll (en prensa) avizora “las TIC como posibles instrumentos psicológicos, en el sentido vigotskiano, susceptibles de mediar, y en consecuencia de transformar, las relaciones entre los diferentes elementos del triángulo interactivo” (p.13). Se debe aclarar que la potencialidad de estas tecnologías en el ámbito educativo depende del uso que se haga de ellas.

En las pantallas de los computadores que tienen en frente los aprendientes virtuales, se encuentran recursos semióticos que aparecen también en un aula convencional: textos escritos, imágenes, sonidos, gráficos, datos numéricos. Por esto, no puede verse a las TIC como algo novedosos en cuanto a los sistemas simbólicos que pone al servicio educativo. Su potencialidad radica en el hecho de integrar estos sistemas simbólicos clásicos de forma inédita para operar con la información, procesarla, acceder a ella o transmitirla: “Son estas condiciones, atribuibles al *entorno semiótico* que conforman más que las características concretas de los sistemas simbólicos con los que operan, las que confieren a las TIC potencialidades específicas” (Coll, en prensa, p.8).

El impacto de estas tecnologías en procesos educativos virtuales no depende solamente de la naturaleza y las características de las herramientas tecnológicas empleadas; un factor relevante lo ejerce el uso pedagógico que se hace de ellas. Es aquí donde converge el diseño tecno-

pedagógico que propone Coll, que unido a la “apropiación creativa” y los “usos pedagógicos efectivos”, hacen de las interacciones didácticas del proceso educativo virtual, un verdadero “triángulo interactivo”. Para esto, deben ir de la mano la naturaleza y características de los recursos tecnológicos (diseño tecnológico) y su utilización prevista en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño pedagógico). Coll es uno de los investigadores más sobresalientes sobre virtualidad, con una visión constructivista de la educación virtual.

Para el autor, lo que el estudiante construye en un entorno virtual incluye por lo menos dos tipos distintos de representaciones: “por un lado, representaciones sobre el significado del contenido a aprender. Y por otro, representaciones sobre el sentido que tiene para él aprender ese contenido, sobre los motivos para hacerlo, las necesidades que ese aprendizaje cubre y las consecuencias que supone” (Onrubia, 1994, p.3). Por ello se dice que la sola interacción entre contenido y estudiante no garantiza por sí sola formas óptimas de construcción de significados y sentidos.

Es así como “el elemento que debe tratar de facilitar esas formas óptimas de construcción no es otro que la ayuda educativa ofrecida por el profesor” (Onrubia, 1994, p.4). Pero esta ayuda, en el aprendizaje virtual, no puede ser entendida como la simple presentación de información o planteamiento de actividades; es esencial el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje que desarrolla el estudiante, así como el ofrecerle apoyo y soporte en los momentos que sea necesario. Esta labor debe mirarse como la realización conjunta de tareas, entre profesor y estudiante.

⁷ Las nuevas tecnologías pueden ser usadas como mediadores de los procesos intra e intermentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje, y convertirse en instrumentos psicológicos cuando, gracias a su potencial semiótico, son utilizadas para planear y regular la actividad de uno mismo y de los demás.

Las virtualización ha abierto una puerta para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje; las didácticas que se utilicen deben estar integradas al ciberespacio. En este nuevo espacio de enseñanza, el estudiante tiene mayor iniciativa al poder trabajar cooperativamente y además acceder a la información que se presente de diferentes maneras. Al mismo tiempo tiene la posibilidad de ampliar o confrontar la información, de forma independiente y rápida gracias a la red; el educador altera su rol, adquiriendo nuevas prioridades y responsabilidades para el proceso de enseñanza. Por esto se dice que el

carácter mediacional del profesor se transforma y adopta un papel substancial en el proceso didáctico, ya que debe encargarse de potenciar y proporcionar espacios o comunidades estables de intercambio y comunicación en los que los alumnos puedan trabajar y reflexionar (Fandos, Jiménez y González, 2002, p.32).

Lo anterior no pretende mostrar a las nuevas tecnologías, ni a la alternativa de educación virtual, como la gran revolución de la enseñanza; tampoco negar que así sea o pueda llegar a ser. Lo que esto demuestra es que no se puede seguir haciendo lo mismo con recursos tan diferentes a los tradicionales. Fandos et al. (2002) lo confirman al exponer que el uso de las nuevas tecnologías “como medio didáctico en los procesos de enseñanza aprendizaje se ha traducido en una falta de estudio y reflexión sobre cómo deberían incorporarse y los cambios que ello comporta en los elementos restantes que configuran el acto didáctico” (p.38).

Consideraciones finales

En sus diversas acepciones, la didáctica ha generado amplios estadios de confrontación entre quienes la consideran como una disciplina y quienes afirman que es la forma de desplegar una propuesta pedagógica. El marco teórico explorado permite afirmar que ninguna corriente está alejada de una realidad argumentada, puede ser disciplina, puede ser área de estudio o puede ser la forma de operar un método pedagógico; todo ello depende directamente de las concepciones iniciales y la manera de impactar procesos de enseñanza- aprendizaje.

Así, centrar una reflexión en un sólo enfoque para didáctica es difícil por la multiplicidad de criterios, todos válidos. Sin embargo, en el marco de la didáctica en programas virtuales, la reflexión no debe recaer solamente en pensar el uso de los medios tecnológicos, el preocuparse por las variables implícitas y explícitas del acto de enseñar en la virtualidad, es algo fundamental.

El reto debe ir más allá de transformar cursos presenciales a formatos hipermedia para su desarrollo a través de la red. El gran desafío reside en un nuevo modelo de enseñanza que nos permita re-conceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la virtualidad.

Para lograr una revolución en la enseñanza virtual ligada al conocimiento y también a la reflexión del educador, se requiere que en los ambientes virtuales se generen nuevas estrategias didácticas acordes al contexto educativo cambiante. En esta medida, es pertinente realizar un estudio que permita conocer y caracterizar las didácticas que están implementando actualmente los docentes de los programas virtuales.

Referencias

- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ciravolo, M. M. (2008). *La idea de Didáctica: Antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Coll, C. (En prensa). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 1-24.
- Coll, C. y Bustos, A. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 163-184.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: retos y dificultades. *Revista electrónica teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 86-104.
- Coll, C., Bustos, A., y Engel Rocamora, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la aticulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 657-688.
- Davini, M. C. (2004). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. W. de Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- De la Torre, A. (2003). El método Socrático y el modelo de van Hiele. *Lecturas Matemáticas*, 99-121.
- De Camilloni, A. W. (2007). *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (2004). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Fandos, M., Jiménez, J., y González, A. P. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Acción Pedagógica*, 28-39.
- González, D. (2007). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Grisales, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. educ. vol15*, 203-218.
- Grisales, L. M., y González, E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema

Onrubia, J. (1994). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *I Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables* (pp. 1-16). Guadalajara (España): RED. Revista de Educación a Distancia.

Salinas, J. (1996). Las redes un desafío para la educación o la educación un desafío para las redes. En J. C. Cabrero, *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.

Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Revista educación y pedagogía*, XIX(47), 99-118.