

## *Learning in the virtual education: analysis from a situated context\**

---

Ana Claudia Rozo Sandoval\*\*  
Aura Pilar Fagua Fagua\*\*\*

\* Este artículo es uno de los productos resultado de la investigación Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa, desarrollado en el 2010 dentro de la línea institucional de investigación Pedagogía, Medios y Mediaciones de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

\*\* Investigadora principal del proyecto Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa. Comunicadora social de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Máster en CTS de la Universidad de Salamanca. Actualmente becaria del Doutorado Multi institucional, Multireferencial em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (Brasil). [anclarozo@gmail.com](mailto:anclarozo@gmail.com).

\*\*\* Psicóloga de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Joven investigadora del proyecto Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa. Asistente de investigación del proyecto Políticas públicas en TIC y educación superior, un análisis en relación con la institución educativa, que se adelanta en esta institución. [aurafagua@gmail.com](mailto:aurafagua@gmail.com).

# *Aprendizaje en la educación virtual: análisis desde un contexto situado*

Recibido: julio 15 de 2011

Revisado: julio 18 de 2011

Aprobado: septiembre 14 de 2011

## ABSTRACT

There are made explicit the conceptions on learning that underlie in “*virtual education*” programmes and their relation with the type of learning that the institution of higher education promotes in the frame of the investigation virtual Education in the IES: an interpretative proposal.

The inquiry, of qualitative cut, was done from the virtual ethnography perspective and it was done a documental analysis of primary sources, as well as interviews and observation of the available academic spaces in the LMS platform of the analyzed institution. The component which this article takes account for is a constitutive part of one of the four dimensions from were the study was approached: the pedagogic dimension; a general context of the investigation is presented, the conceptions from which the analysis is assumed, a brief revision of the state in question, a description of the methodology, the findings and some closing reflections.

**Key words:** Learning, virtual education, higher education, pedagogic dimension.

## RESUMEN

Se explicitan las concepciones sobre aprendizaje que subyacen en programas de “*educación virtual*” y su relación con el tipo de aprendizajes que promueve la institución de educación superior analizada en el marco de la investigación Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa.

La pesquisa, de corte cualitativo, se llevó a cabo desde la perspectiva de etnografía virtual y realizó un análisis documental de fuentes primarias, así como entrevistas y observación de espacios académicos disponibles en la plataforma LMS de la institución analizada. El componente del que se da cuenta en este artículo es parte constitutiva de una de las cuatro dimensiones desde las que se abordó el estudio: la dimensión pedagógica; se presenta un contexto general de la investigación, las concepciones desde las cuales se asume el análisis, una breve revisión del estado de la cuestión, una descripción de la metodología, los hallazgos y algunas reflexiones de cierre.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación virtual, educación superior, dimensión pedagógica.

## Contexto general

La investigación Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa, realizada durante 2009 y 2010, tiene de base una reflexión constante en torno a las implicaciones que para los procesos educativos significa el acto de enseñar y de aprender en espacios mediados tecnológicamente, así como la necesidad de avanzar en la comprensión de los aspectos propios de la denominada “virtualidad” en términos filosóficos y tecnológicos, el análisis de las “reiteradas transformaciones” que se enuncian cuando la comprensión de lo virtual se asocia a la Web, explícitamente en lo relacionado con los componentes comunicativos y pedagógicos.

Por lo anterior, y con el interés de disponer de unas claves de análisis, la investigación define cuatro dimensiones para analizar lo virtual de la educación virtual en las instituciones de educación superior (IES): filosófica, tecnológica, comunicativa y pedagógica; al tiempo que comprende las IES como sistemas culturales, es decir, desde diversas concepciones y prácticas que reflejan las múltiples voces que –en torno al hecho educativo mediado tecnológicamente– conviven en el desarrollo de programas académicos en esta modalidad.

Es en este contexto que las preguntas por el aprendizaje se articulan a la dimensión pedagógica, como un componente clave para develar los conceptos asociados a los discursos, la interpretación que de ellos se evidencia en prácticas y se promueve en ambientes –para efectos de la “educación virtual”: ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), objetos virtuales de aprendizaje (OVA), en general materiales educativos–.

El artículo pretende explicitar las concepciones y el tipo de aprendizaje que se promueve desde la “educación virtual” por la institución

analizada en la investigación<sup>1</sup>. Para ello, la pregunta central de análisis se orientó así: ¿cuál es la concepción de aprendizaje y qué tipo de aprendizaje se promueve desde la “educación virtual” en la institución educativa (IE) estudiada?, con el propósito de “develar” las concepciones asociadas a la idea de aprendizaje desde un modelo pedagógico específico, lo que significa rastrear la coherencia entre el modelo propuesto y la concepción de aprendizaje, a través del cual se disponen unos dispositivos específicos, una estructura concreta y unos roles determinados.

## Concepciones de entrada

Es preciso explicitar que el componente de aprendizaje, en el marco de la dimensión pedagógica y de la investigación en general, se observa desde el *constructivismo social*, teniendo en cuenta que el abordaje de este considera la “lectura social” (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2007) como un aspecto relevante en el aprendizaje, articulada al “*proceso* puramente externo paralelo en cierto modo al *proceso* de desarrollo” (Leontiev & Vigotsky, 1986), que de alguna manera reconoce la vinculación de *procesos* internos como lo menciona Piaget, haciendo referencia con ello a esquemas y estructuras mentales, pero que también advierte sobre la influencia del contexto, y define así “un proceso de construcción”. En este sentido, se describe la “construcción” poniendo de relieve “la acción activa, constructiva, de la mente que se ‘apropia’ y ‘busca’”, como dice Leontiev, “en vez de asimilar y soportar” (Leontiev & Vigotsky, 1986).

1 Educación virtual en las IES: una propuesta interpretativa, es un proyecto de investigación que pertenece a la línea de investigación institucional Pedagogía, Medios y Mediaciones.

Desde este marco explicativo, se refiere una postura constructivista al considerar el aprendizaje como una construcción en contexto sociocultural en el que intervienen procesos colectivos e individuales de apropiación y reconstrucción de sentidos y significados. Estas precisiones permiten una aproximación a procesos educativos con significaciones concretas; Paulo Freire señala:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos productos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciencia, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem – mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (1969, p. 83).

Lo anterior permite advertir la importancia de vincular lo educativo al mundo de la vida, y al reconocimiento de las relaciones hombre-mundo, con todas sus implicaciones. Al explicitar lo educativo como un proceso complejo y asumir el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, la investigación pone de presente la configuración de la institución de educación superior como sistema cultural, reconociendo la diversidad y complejidad de su interior.

Si bien la estructura de la institución tiene en su esencia la pretensión de definir los límites, resaltar la uniformidad, enjuiciar la diferencia, marcar lo sobresaliente dentro de lo homogéneo y proscibir lo que se escapa a esta pretensión, la observación desde los sistemas culturales permite ampliar el análisis.

Vale reconocer que, dadas las características de esta investigación, no se pretende llegar a conclusiones generalistas, ni universales; el propósito es aportar a la comprensión de fenómenos que se insertan en los sistemas educativos

y son asimilados sin mayor reflexión, distantes de establecer relaciones complejas en el ordenamiento propuesto desde estructuras socio-culturales-educativas, que no necesariamente corresponden a una sola concepción ni evidencian conexiones armónicas.

Bajo estas consideraciones, el análisis de la dimensión pedagógica en relación directa con el aprendizaje busca explicitar sus concepciones, así como el tejido de relaciones que en torno a él se evidencian considerando la incidencia del contexto sociocultural en los sujetos, las especificidades en sus modos de aprender y también de enseñar, y las orientaciones que sobre el particular promueve la institución educativa.

## Aportes de las investigaciones al tema de estudio

Las investigaciones recopiladas en el estudio para rastrear el concepto de aprendizaje y las ideas asociadas permiten, en términos generales, señalar que los investigadores reconocen en los entornos mediados tecnológicamente aspectos que promueven cambios en las formas de relación (comunidades), de comunicación y de disposición de la información en el ambiente educativo (OVA, AVA, EVA), las cuales afectan indefectiblemente la relación con el conocimiento y cuestionan el tipo o los tipos de aprendizajes que se promueven en estos entornos.

La comunidad en el entorno de la Web se propone como “*la característica*” a través de la cual se establecen entramados de relaciones y actividades que constituyen el mundo tecnológico que reta los referentes habituales (Ocampo, 2008), con posibilidades de formación de comunidades sociales, solidarias, que participan y se comprometen en función de intereses compartidos (Parra, 2008) con opción de acceso solo posible a través de los recursos tecnológicos,

en contextos comunicativos que descentran la idea de presencialidad y el dominio del texto impreso (Torres, 2005).

Esta composición de comunidades pone de presente la constitución de otras formas comunicativo-organizacionales y de comunidad —como lo reflejan las redes sociales tipo Facebook (Piscitelli, 2009) o Twitter, con sistemas de valores y creencias propios—. La investigación realizada en la comunidad virtual del Doctorado en Psicología Social Crítica de la Universidad Autónoma de México (Camps, Maya, Sergi, Terrades, 2005) encuentra que pueden surgir agregaciones sociales en las discusiones públicas en línea que se sostienen suficientemente en tiempo y en sentimiento, para constituirse como relaciones sociales fundamentales en la conformación de comunidades virtuales, tal como lo enuncia Rheingold, lo que explicita la imbricación entre los planos real y virtual (Winocur, 2001).

La comunidad se virtualiza en el espacio web en la medida en que se problematizan las formas de participación, para crear nuevos marcos de significado y nuevos roles en la interacción entre los actores del proceso académico. La constitución de comunidades virtuales involucra una nueva forma de cuerpo, el cuerpo colectivo (Gálvez, 2004), acompañante permanente del alumno en la construcción de sentido, una guía que otorga cierta confianza en la acción. Una tesis interesante para comprender lo que una educación que se denomine virtual debe potenciar.

La idea de comunidad virtual está fuertemente ligada a procesos comunicativos y a la emergencia de lenguajes como prácticas culturales que allí tienen lugar, en constante negociación y reconfiguración (Haraway, 1995), todo lo cual ratifica la importancia de indagar por las relaciones lenguaje-comunicación en estos escenarios. El trabajo “Reconfiguración como sujetos de comunicación:

implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos”, de García & Álvarez (2008), es claro en señalar las implicaciones entre lenguaje-comunicación-cultura-educación, y las modificaciones que se suceden en esta relación cuando está mediada por espacios tecnológicos, específicamente por la Web: mayores opciones de encuentros comunicativos y de formas de expresión que enriquecen las interacciones humanas, espacios intersubjetivos en los cuales se construye la experiencia y donde se elabora la comprensión y el consenso en el significado que van conformando culturas virtuales. En este sentido, “repensar nuestra actividad comunicativa cotidiana y los retos de transformación de esas prácticas que plantean los entornos virtuales es una actividad necesaria para mejorar la calidad de los encuentros formativos mediados por TIC” (p. 14).

Villalobos (2004) identifica la ruptura de la estructura lineal del texto y las oportunidades del lector en condición de autor-lector que da el hipertexto, características que aportarían al diseño de programas de educación virtual, en la consideración del proceso educativo como una permanente negociación de sentidos en contextos específicos, un reconocimiento de la construcción individual y colectiva, más que de recepción y repetición.

El hipertexto como una estructura digital de múltiples lexias enlazadas entre sí, y que establecen relaciones intertextuales en diversos niveles de contextualización a través de medios verbales (signos de la escritura, la palabra hablada, etc.) y no verbales (imágenes y sonidos) (Gómez, 2001), confronta al lector con los múltiples posibles caminos que se abren con cada enlace. Le motiva a tomar conciencia del camino a seguir, le fuerza a convertir su trayecto en un quehacer, le convierte en sujeto de su lectura: de espectador a creador.

El trabajo de Barbera (2004) caracteriza dos modelos explícitos en función con los aprendizajes: transmisivos y constructivistas, los cuales

refieren valoraciones de los aportes de las tecnologías en este sentido:

En el primer caso las valoraciones se centran en los aspectos más externos de la actividad del alumno y en el diseño de programas de aprendizaje, en el segundo el acento se pone en el papel que desempeñan las TIC en el proceso mismo de construcción del conocimiento y en su utilización como recursos instruccionales para atender a la diversidad (p. 5).

Las consideraciones sobre aprendizaje que se asocian al constructivismo social (Gálvez, 2004; Becerra, 2006; Mauri, Colomina & Gispert, 2007) valoran significativamente la interacción como posibilidad de “exploración para la construcción de pensamiento social”; reconocimiento del aprendizaje colaborativo (García & Santizo, 2009; Calzadilla, 2002; Del Moral & Villalustre, 2005) como expresión de actividad conjunta que requiere la adopción de otros roles entre quienes intervienen en el acto educativo; identificación del aprendizaje en red (Lozares, Treves & Dafne, 2006) como manifestación de las potenciales interacciones en entornos mediados tecnológicamente; y uso de internet como recurso de aprendizaje (Ahumada, 2004).

Los aportes de los trabajos analizados reconocen que los cambios presentes en los entornos mediados tecnológicamente (comunidad, relaciones sociocomunicativas y disposición del ambiente de aprendizaje) reivindican la necesidad de valorar los procesos de interacción, el trabajo colaborativo y el análisis de los roles de quienes participan de relaciones educativas mediadas tecnológicamente.

## Metodología de la investigación

En coherencia con la comprensión del aprendizaje como proceso sociocultural en el que intervienen también apropiaciones y desarrollos individuales, y atendiendo a la complejidad

referida a la institución de educación superior en cuanto sistema cultural, la metodología del estudio fue de corte cualitativo, desde un abordaje de etnografía virtual, lo que permitió hacer una primera revisión de las fuentes primarias (referentes documentales), entrevistas y observaciones de algunas aulas disponibles en la plataforma LMS (Learning Management System).

La recopilación y posterior análisis de los documentos incluyó resoluciones, artículos publicados en las revistas de la universidad sobre el tema, formatos, guías, planeaciones, escritos oficiales sobre la modalidad generados por directivas o profesores; así mismo se realizaron entrevistas a administrativos, tutores y estudiantes; y se llevó a cabo un proceso de observación de aulas, privilegiando para efectos de este componente los datos referidos directamente con aprendizaje.

La tipología de los documentos pretendió identificar la naturaleza de los mismos y comprender el lugar que ocupan en el entramado de relaciones del sistema cultural, de tal manera que los 23 documentos<sup>2</sup> se clasificaron de acuerdo con las instancias en las que estos se originaron.

Sobre el tratamiento de los documentos en el análisis es importante señalar que el material recopilado corresponde a diferentes momentos de la institución educativa, lo cual incide en la correspondencia entre algunos discursos sobre el deber ser de la institución en materia de "educación virtual" y las prácticas asociadas al momento específico en el que se hizo la observación.

El lugar desde el que se origina el documento le imprime un peso al entramado de relaciones del sistema cultural y orienta también su carácter:

2 Se entienden por documentos las construcciones discursivas que se realizan dentro de la institución educativa y que se plasman a través de textos escritos, orales, multimediales y en la plataforma tecnológica dispuesta para la educación virtual.



- » Legislativo: establecen las normas que institucionalmente orientan la política sobre el tema.
- » Directivo: documentos que desde las instancias directivas orientan la acción en materia de educación virtual.
- » Práctica EV: refiere prácticas concretas que se materializan en el ambiente virtual, o entorno de la plataforma; están asociadas al diseño de materiales y a quienes intervienen en el aula virtual.
- » Reflexiones EV: documentos que reflejan las consideraciones de los partícipes de la comunidad académica.

Los datos se analizaron en Atlas Ti, y los diferentes documentos fueron asociados a discursos, prácticas y ambientes (como componentes claves del sistema cultural), para observar las orientaciones que sobre el tema se explicitan y sus niveles de correspondencia.

Los discursos son comprendidos como los enunciados (y contenidos) explícitos que permiten estructurar las prácticas que suceden en el espacio en el que tiene lugar la educación virtual y que refleja las formas de concebir y comprender la “realidad”; para efectos de este estudio, la educación virtual.

## El análisis y los hallazgos

En este acápite se pretende mostrar la información obtenida en discursos, prácticas y ambientes. Los documentos reseñados corresponden a los niveles legislativo, directivo y de práctica comprensiva; cada uno de ellos está asociado al carácter que adquiere el documento de acuerdo con el sentido que en la institución se le asigna; así, los legislativos corresponden a las políticas y normas que enuncia

la IE, en tanto que los directivos refieren las voces de las directivas de la institución que procuran orientar la implementación de la política, y los de práctica comprensiva se asocian a los documentos que refieren las apropiaciones de la política a nivel comprensivo por parte de docentes, estudiantes y administrativos; en este nivel también se registran las prácticas comprensivas que no necesariamente se corresponden con la política.

Las precisiones hechas en los documentos directivos, como orientaciones para comprender la modalidad, guías de aprendizaje, se consideran lineamientos de la política institucional, que se explicita a través de resoluciones y normas.

Desde esta comprensión, al abordar el tema de aprendizaje en la institución es preciso mencionar que tanto o los discursos legislativos como directivos asumen “un modelo pedagógico de autoaprendizaje”:

(...) es necesario fortalecer una dependencia que esté acorde con un modelo pedagógico de autoaprendizaje, con las tecnologías de información y comunicación digitales y que incluya nuevas estrategias para impulsar, consolidar e innovar esta modalidad (documento N° 1).

Al hacer la revisión de los documentos en Atlas Ti, el documento N° 4 fue el texto con mayores referencias al concepto de aprendizaje. Este material tiene como propósito “ejercitar y promover la autonomía en el estudiante, así como el desarrollo de habilidades y estrategias, mediante actividades prácticas que le permiten abordar su proceso formativo...”; y como objetivo principal “contextualizar y afianzar a los estudiantes en el modelo pedagógico de educación virtual y a distancia de la institución, la estructura modular y la metodología de aprendizaje autónomo a través de las TIC (tecnologías de la información y comunicación)”.

Tanto el objetivo general como la estructura y el contenido del documento de carácter directivo permiten dar cuenta de manera explícita del aprendizaje autónomo, asociado al aprendizaje autodirigido y al aprendizaje autorregulado con un apoyo importante en las TIC como el eje de la propuesta institucional.

Igualmente el concepto de aprendizaje autónomo se ha utilizado con la misma intencionalidad; si bien da la idea de que el aprendizaje se da por cuenta propia, bien podría decirse que esto es redundante ya que todo aprendizaje depende de la persona que aprende. Tres conceptos que posibilitan comprender mejor estas ideas son: aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.

En el documento N° 7 se presentan los lineamientos para el diseño de los contenidos que deben hacer parte de los cursos virtuales. Este material se estructura en tres sesiones (sesión I: objetos informacionales, sesión II: objetos de aprendizaje y sesión III: objetos de evaluación) que incluyen la presentación, la introducción, los objetivos generales, específicos, las competencias y la metodología. Aquí se identifica el vínculo de los objetos informacionales, de aprendizaje y de evaluación, que también son reconocidos en las entrevistas a los funcionarios (entrevistas N°s 1, 3 y 7) como en el modelo propuesto de virtualización centrado en el aprendizaje web 2.0.

En la versión más reciente sobre objeto de aprendizaje se dice:

Todo *material estructurado de una forma significativa*<sup>3</sup>, asociado a un propósito educativo y que corresponda a un recurso de carácter digital que pueda ser distribuido y consultado en internet (disponible en la Web).

3 Las cursivas son nuestras para resaltar el concepto de material educativo y su “actualización” en términos de la disponibilidad de acceso; sobre lo significativo no se hacen mayores precisiones.

En una de las entrevistas se retoma el objeto de aprendizaje como “un ente conector entre la dinámica del docente y del estudiante, cada uno en sus roles, otorgándole el significado correspondiente al objeto de aprendizaje y privilegiando la interacción” (entrevista N° 1).

Desde estas orientaciones, el papel de los “objetos de aprendizaje” resulta relevante, reiterando ideas asociadas al sentido que tienen los “materiales” en procesos tanto de educación a distancia como de educación mediada tecnológicamente, lo que refleja diferencias con la modalidad presencial.

Sin embargo, desde los documentos caracterizados como prácticas comprensivas, en una entrevista se advierte:

El aprendizaje es igual en la modalidad que sea (presencial, distancia), el aprendizaje depende de quien lo recibe, se genera desde el propio estudiante, dependiendo de las herramientas que tenga, ya sean presenciales o virtuales, porque tienen el mismo objetivo (entrevista N° 7).

En el cruce de información sobre el discurso explícito (documento N° 4) y lo referido en algunas de las entrevistas, vale reconocer que el tiempo en el que fue escrito el documento N° 4 hizo parte del momento en el que la institución incursionaba en el campo de la educación mediada por tecnologías (referida en los documentos como multimedios), en tanto que las entrevistas responden a posturas más recientes sobre el mismo tema. En esta precisión también es necesario explicitar el lugar que ocupa el diseño y disposición de materiales educativos en cuanto “objetos” a través de los cuales se vehiculizan los contenidos, así como la comprensión de “autoaprendizaje” y de autonomía con las que se caracteriza a los estudiantes en cuanto sujetos del proceso educativo.



En la relación “ambiente”-aprendizaje desde la propuesta de la institución sobre EV se proponen algunas claves: *acceso a la información e interacciones*. En este sentido, al interrogar a los entrevistados sobre las diferencias entre educación presencial y la que tiene lugar en plataformas tecnológicas, los entrevistados refieren el acceso a información como una de las mayores divergencias:

A veces solo en lo presencial hay charla con el estudiante, *el error es que el estudiante se queda con lo poquito que le dio el maestro en las horas de clase...*, mientras que en lo virtual personalmente tiene acceso a toda la cantidad de información no solo del docente, sino de todo lo que está en la red (entrevista N° 7).

La lectura cruzada entre discursos, ambientes y prácticas (aulas disponibles en plataforma) permite revelar el peso que tiene la información en relación con el aprendizaje. Por un lado, al considerarse el aula como un “repositorio de información”:

Las tecnologías como apoyo a lo presencial han permitido ver el terreno del trabajo del campo que en lo presencial ha hecho que el profesor vea el aula virtual como un repositorio documental; antes al estudiante se le daban los documentos en la fotocopidora, ahora lo que se está haciendo es subir PDF al aula virtual y decirle al estudiante “vaya, lea, traiga” (entrevista N° 3).

Así mismo, se observa desde la plataforma el privilegio de información específica que se dispone en el aula, con diseños que privilegian los contenidos de textos, algunas imágenes y dos o tres enlaces a sitios web; no se observan enlaces a videos, ni elaboraciones multimediales o hipertextuales. En las participaciones de los estudiantes y las actividades propuestas se puede percibir el interés por validar en el estudiante la comprensión sobre la información expuesta y los conceptos explicados a través de actividades y el formato de evaluación.

La información disponible en la observación del aula no permitió encontrar documentos anexos de profundización, los textos en PDF resultan guías de trabajo o tutoriales, pero –por lo menos en esta observación– no fue posible encontrar otro tipo de documentación.

La información se presenta fragmentada desde unidad - lección - actividad, todas y cada una con objetivos y logros; cuenta adicionalmente con mapas temáticos que permiten identificar los contenidos disponibles en las unidades y un cuadro síntesis que refleja el desarrollo de cada segmento.

Una clave para observar la concepción de aprendizaje en la institución es la idea de interacción, a la que se refieren prioritariamente los documentos del nivel directivo desde los que se plantean modificaciones a la propuesta inicial de EV, entrevistas a directivos y un documento colocado en el “campus virtual de la institución”.

EL documento N° 13, que hace referencia al modelo de virtualización, centrado en el “aprendizaje web 2.0”, considera el enfoque heurístico como aquel en el “que el estudiante debe ser el protagonista del aprendizaje y el docente a través de la interacción debe facilitar el aprendizaje al estudiante” (documento N° 13). A la vez, indica que “el estudiante debe ser quien construye conocimientos y habilidades, mencionando de esta manera competencias como saber, saber hacer y saber ser” (documento N° 13).

Se establece la idea de considerar al “objeto pensante” (haciendo referencia al estudiante) “como una célula que puede articularse con otras pero que por sí sola genera aprendizaje” (entrevista N° 3).

Desde la concepción del nivel directivo sobre ambiente, en las consideraciones más recientes

sobre EV, este se muestra como un conjunto de recursos disponibles, en el cual el estudiante es una parte que se articula e interactúa con los diferentes dispositivos, pero que solamente genera aprendizaje. Las apreciaciones sobre el tema mantienen relación con los discursos que otorgan al diseño de materiales, más concretamente a los objetos, un valor significativo en el proceso de aprendizaje.

## Desde la práctica

Las prácticas se describen desde la dimensión pedagógica y el componente de aprendizaje como “*los modos de hacer con sentido*” de los sujetos que participan del acto educativo y que se escenifican en el entorno web. Bajo esas consideraciones, el análisis asociado a las prácticas se realizó a través de cuatro entrevistas y observaciones de las aulas en la plataforma.

En la comprensión del aprendizaje autónomo, en el nivel de documentos denominados prácticas comprensivas, en una de las entrevistas se afirma:

El aprendizaje autónomo es aquel en el que yo le digo al estudiante: *le voy a dar unos lineamientos, le doy unos temas de estudio, trato de decirle cómo debe organizar el tiempo, le digo que debe estudiar siempre a la misma hora, dos horas mínimo diarias y que ojalá cojan la disciplina, porque este aprendizaje se basa en la disciplina de cada uno de los aprendices*, se basa en la disciplina que los aprendices tienen frente a lineamientos, temas de estudio, lecturas, pautas, la metodología de estudio, e indicaciones de cómo organizar el tiempo, ofrecidos por el docente, quien, a su vez, impone la disciplina, descrita en las fechas de corte y de entrega de trabajos... (entrevista N° 7).

Esta idea de aprendizaje autónomo asociada con el seguimiento de instrucciones se mantiene también en otro documento de práctica comprensiva que refiere orientaciones para el diseño de materiales:

En cuanto a los lineamientos para hacer las adecuaciones pedagógicas, tenemos una guía de aprendizaje que se la pasamos a todos los docentes (que elaboran los cursos) para que ellos sigan la estructura en cuanto a los contenidos; entonces nosotros, de acuerdo con esa estructura, vamos haciendo la parte de navegación, la parte de la estructura del curso como tal para que el trabajo sea más fácil entre todos (entrevista N° 6).

Al indagar por las estrategias pedagógicas, a través de las cuales se orientan prácticas concretas de EV, la práctica refiere una “autonomía” del estudiante asociada a la búsqueda de información en internet y a la capacidad de relacionarse con dispositivos tecnológicos, de manera tal que se percibe la Web como un ambiente de aprendizaje:

El curso no está estructurado para que exista una unidad que sea conceptual, que le da conceptos básicos. *Hacemos sujetos interactivos*, donde el estudiante puede realizar ejercicios para la práctica, y además en la red hay una serie de enlaces con cada tema, donde hay sugerencias, se les da la clave, se les da la ruta de navegación, y pueden encontrar, profundizar y mejorar este tema de clase, una webgrafía, una bibliografía, que al final termine por construir conocimiento, y cada quien de acuerdo con su autonomía y su interés.

En este sentido, se advierte la organización y disposición de actividades como un componente valioso para el aprendizaje, así como la capacidad de acceder a diferentes recursos de comunicación; desde el nivel referenciado como prácticas comprensivas se afirma:

En la plataforma a través de los foros, del chat, nosotros *intentamos implementar el proyecto de grado*, es un proyecto que busca que se trabaje colaborativamente en cada región porque se hace un proyecto de intervención en cada región que se apunte al contexto; entonces lo que les facilitamos es que usen estas tec-

nologías que tienen a su disposición y usen las herramientas de la plataforma para poder interactuar.

Sobre la clave de interacción como componente importante para entender la disposición de ambientes y las prácticas que tienen lugar allí, la interacción referida en los registros asociados a prácticas comprensivas se reduce a la ubicación de recursos en las plataformas:

Yo considero que la interacción es mínima por dos situaciones: una, que el docente no conoce muy bien lo que tiene en la plataforma para generación de interacción, y dos, el estudiante tampoco, y si tú no conoces los elementos de cómo interactuar, la interacción va a ser mínima, se reduce de pronto a enviar un correo desde la plataforma.

La observación de aula se realizó analizando dos cursos disponibles en la plataforma de la institución, la revisión de los materiales, los recursos disponibles y el uso que de ellos se hace. Esta información fue contrastada con las orientaciones para el desarrollo de materiales y con lo señalado en las entrevistas que abordaron el tema.

Las observaciones, en términos generales, permiten reconocer la ubicación de la información en el aula virtual con una estructura homogénea, para todas las disciplinas desarrolladas en el programa académico, la disposición de herramientas de comunicación y la posibilidad de acceso a recursos de información. Las orientaciones a los estudiantes se presentan a manera de instrucción, en relación con las lecturas, las actividades y las evaluaciones.

En las actividades que se presentan (análisis de aula, documento N° 14) se reitera una “actividad colaborativa” que describe el siguiente enunciado:

De manera creativa, en ocho minutos, de acuerdo con el texto, presenten las necesidades (enunciadas

en el texto), propias del contexto de su institución educativa para la generación de un modelo pedagógico innovador que responda a las mismas.

En la *evaluación* las herramientas disponibles permiten que el profesor realice pruebas vía plataforma, con horarios específicos para diligenciar los formularios.

Las herramientas de comunicación aparecen disponibles, sin embargo su uso (chat, foros) se reduce a consultas de orden administrativo (como fechas de encuentros, evaluaciones, etc.), solicitud y envío de trabajos; el debate académico y la interacción entre estudiantes y profesores aparecen referidos a los encuentros presenciales.

Las prácticas observadas en las aulas, disponibles en la plataforma, mantienen relación directa con una comprensión de lo educativo como proceso de transmisión de información, en el cual la “autonomía” del estudiante en relación con el autoaprendizaje se explicita a partir de la posibilidad que este tiene de consultar información disponible en el “aula virtual”. Los espacios de intercambio, de reflexión, de discusión aparecen disponibles —en cuanto recurso tecnológico—, pero no son efectivos en el uso, ni en las prácticas de educación virtual en las aulas analizadas.

## Puntos de cierre y líneas de fuga

Las preguntas por las concepciones de aprendizaje en un modelo concreto de educación virtual, formuladas desde la dimensión pedagógica de una investigación que tiene como propósito develar el sentido de lo virtual en la educación virtual, tienen que ver con el reconocimiento de cambios en las relaciones entre sujetos, con la información y con los modos de producir conocimiento en los entornos de la Web identificados como “transformaciones sustantivas en

los procesos y modos de comunicación y transmisión de saberes (de la oralidad y la escritura al flujo complejo de hipertextos y multimedios; de imágenes en formatos audiovisuales al manejo de códigos informacionales que proyectan realidades simuladas; a la velocidad de disposición de información en formatos y la capacidad de almacenamiento, por mencionar algunos cambios) que van demarcando otros modos de comprender lo educativo en función de las formas de asimilación, reproducción y construcción de conocimiento” (Roza, 2010), aspectos todos que obligan a re-pensar lo educativo, lo pedagógico, la enseñanza y los aprendizajes.

El análisis de la institución devela en el discurso, orientado desde el nivel legislativo, un modelo pedagógico de autoaprendizaje, referido a la educación a distancia y virtual, el cual se implementa a través de un diseño de materiales educativos (AVA, OVA) reglamentado por resoluciones.

Los documentos directivos, a través de los cuales se pretende implementar la política, presentan en el componente discursos el modelo pedagógico de autoaprendizaje asociado al concepto de autonomía del estudiante, comprendida como la posibilidad de aprendizaje individual a partir del acceso a informaciones disponibles en el OVA. En este sentido, es preciso referir que en los documentos no aparece registrado, de manera explícita, el concepto de autoaprendizaje; sin embargo, en este tipo de documentos, que se hace sobre ambientes, emerge la idea del “enfoque heurístico” como soporte de un “aprendizaje web”, en el que intervienen competencias como saber, saber hacer y saber ser.

Las consideraciones sobre este tipo de aprendizaje aparecen disonantes con algunos de los documentos registrados como prácticas comprensivas, en los cuales se advierte que el aprendizaje mediado tecnológicamente ocurre de igual

manera al que se da en otra modalidad; unido a ello, las elaboraciones sobre ambientes reconocen el acceso a la información como el aspecto de mayor relevancia en todo el proceso.

La implicación de los discursos del nivel legislativo y directivo sobre la comprensión de aprendizaje autónomo se asume, en la institución analizada, en la práctica como un proceso de autonomía del estudiante para buscar información, en un OVA en el cual participa como un objeto del ambiente, y su “interacción” se refiere prioritariamente a la relación que mantiene con los demás objetos disponibles en la plataforma, reconociéndose en esta relación un trabajo interactivo.

No obstante, desde la comprensión de construcción, el mayor número de participaciones o intervenciones no garantiza una interacción efectiva, por lo que se considera que la interacción requiere de la comprensión del hecho pedagógico en tanto negociación de sentidos y significados, frente a lo cual el proceso de interacción aporta de manera efectiva, en tanto que el trabajo de interactividad es un trabajo que se orienta a la relación con la máquina, una característica de los materiales dispuestos en la plataforma.

Es importante referir que en los documentos alusivos a prácticas comprensivas se advierten procesos de instrucción como una forma de garantizar la “autonomía” en función del autoaprendizaje.

En este sentido, se considera valioso recuperar la concepción de autonomía descrita por Kamii (s. f.): “La capacidad de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta puntos de vista tanto en el ámbito moral como en el intelectual”, haciendo alusión a planteamientos de Piaget, quien retoma la autonomía (1983, p. 53) como “resultado de una libre decisión, y como

digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo, contrario a la heteronomía, marcada por la imposición de un adulto”. Estas consideraciones se enmarcan dentro del aprendizaje autónomo, descrito por su parte en la capacidad de “aprender a aprender”.

Los aspectos referidos al análisis de la institución en materia de aprendizaje comprometen también una concepción de lo educativo, en cuanto transmisión de información, la cual se asume más fluida y más efectiva a través de las posibilidades de internet. Sobre el particular, es preciso re-pensar la responsabilidad de las instituciones educativas con los procesos de construcción de conocimiento, no solo con el manejo y acceso a información, máxime al considerar que, en la sociedad de la información y el conocimiento, este último adquiere mayor valor en cuanto se torna un bien escaso.

Las consideraciones en materia de objetos virtuales de aprendizaje (en el diseño más reciente de los materiales para la modalidad) explícitas desde los tres tipos de documentos: legislativos, directivos y de prácticas comprensivas, referidos en los tres planos de relación del sistema cultural (discursos, ambientes y prácticas), permiten observar la significación que para la institución tiene el componente “materiales educativos”, toda vez que el proceso educativo alude a la “transmisión de contenidos”, y no a la construcción y reconstrucción de sentidos y significados en contextos socioculturales específicos.

Esta idea de materiales y la relevancia que tienen en la propuesta permite identificar una comprensión de la “educación virtual” como “simulación de la educación a distancia”, en cuanto remite ideas de transmisión de contenidos dispuestos ahora en recursos tecnológicos modernos.

Los aportes que sobre el tema muestran los investigadores, registrados en la segunda parte de este texto, en relación con modificaciones significativas que inciden en los procesos de aprendizaje en entornos mediados tecnológicamente, aluden a la idea de comunidad (propia del trabajo en red), al fortalecimiento de procesos comunicativos, como expresión de relaciones e interacciones de sujetos en red, y a las modificaciones en el/los ambientes de aprendizaje. Estos tres componentes actualizan las preguntas sobre aprendizaje que orientaron este trabajo, una vez que la institución observada nos permitió develar la concepción de autoaprendizaje asociada a comprensiones de autonomía en cuanto capacidad de acceso a información.

Interrogantes referidos a la complejidad de construcción de conocimiento en red, a los procesos de interacción en cuanto negociación de sentidos y significados, a la posibilidad de pensar en espacios multirreferenciales de aprendizaje (Fróes, 2005), a indagar sobre los aspectos de actividad conjunta e interacción propuestos por Onrubia (2005), a otras valoraciones sobre la relación edu-comunicativa en estos ambientes, y como clave central: a la comprensión de sujetos hombres y mujeres que habitamos un mundo cada vez más tecnológico en relaciones educativas que se pretenden innovadoras con dispositivos modernos y prácticas antiguas.

Finalmente, caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que allí se aprende no es simplemente una copia o reproducción del aprendizaje en otros ambientes; ese entorno se presenta con cambios sustanciales en las formas de ser y habitar la red.

## Referencias

- Ahumada, L. (2004). *La experiencia del campus virtual y la evaluación del uso que realizan los estudiantes de Psicología en la red de internet*. Revista de Psicología, XIII (1). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26413103.pdf>. Universidad de Chile.
- Barbera, E. (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf>
- Becerra, A. (2006). *Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea*. Revista de la Educación Superior, 138. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049722>.
- Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://procesovirtual-ese.com/El%20Aprendizaje%20con%20las%20TICs.pdf>.
- Camps, S., Maya, N., Sergi, N. & Terrades, M. (2005). *La comunidad en transformación. Análisis del cambio en la comunidad del Doctorado en Psicología Social Crítica* producido por las TIC. Athenea Digital. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700721>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2007). *Los profesores y la concepción constructivista, cap. 1 de El constructivismo en el aula*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>
- Del Moral, M. & Villalustre, M. (2005). *Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual*. Revista de Medios y Educación, 26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802602.pdf>
- Freire, P. (1969). *¿Extensão ou comunicação?* Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Fróes, T. (2005) *Da sociedade da informação à sociedade da aprendizagem: cidadania e participação sóciopolítica na (in)formação do trabalhador*. Recuperado de <http://dici.ibict.br/archive/00000465/01/TeresinhaFroesBurnhamSociedadedaAprendizagem.pdf>.
- Gálvez, A. (2004). *Producción del compromiso y sentido de realidad en los entornos virtuales: un análisis etnográfico*. Athenea digital. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53700503.pdf>



- García, J. & Álvarez, G. (2008). *Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos*. Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5(2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/780/78011201006.pdf>.
- García, J. & Santizo, J. (2009). *Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes*. Revista Iberoamericana de Educación, 48. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2308Cue.pdf>
- Gómez, J. (2001). *Hacia un nuevo paradigma: el hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología*. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/hipertexto/gomez/hipertexto6.htm>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Kamii, C. (s. f.). *La autonomía como finalidad de la educación*. Recuperado de <http://www.fundacies.org/articulo000.php>
- Leontiev, L. & Vigostky, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Recuperado de [http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=r-Km7eVqR0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=+pedagog%C3%ADa+leontiev+luria+vigotsky&ots=Nzey71HkiU&sig=7L7qzXxTTZX43K\\_X66SHw56rNiQ#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20leontiev%20luria%20vigotsky&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=r-Km7eVqR0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=+pedagog%C3%ADa+leontiev+luria+vigotsky&ots=Nzey71HkiU&sig=7L7qzXxTTZX43K_X66SHw56rNiQ#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20leontiev%20luria%20vigotsky&f=false)
- Lozares, C., Treves, L. & Dafne, M. (2006). *Del atomismo al relacionismo: la red socio-cognitiva como paradigma de cambio en la concepción de lo social y de la cognición*. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, 1. Recuperado de [http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol10/vol10\\_1.pdf](http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol10/vol10_1.pdf)
- Mauri, T., Colomina, R. & Gispert, I. (2007). *Diseño de propuestas docentes con TIC en la enseñanza superior: nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista*. Revista de Educación, 348. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf)

- Ocampo, R. (2008). *Preliminares para pensar una filosofía de la cibercultura*. *El Hombre y la Máquina*, 31, 64-77.
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)
- Parra, O. (2008, noviembre). *El estudiante adulto en la era digital*. *Apertura*, 8, 35-50. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68811215003>
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piscitelli, A. (2009). *Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobremesa y la invención de nuevos mundos*. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1). Recuperado de <http://idp.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/28>
- Rozo, C. (2010, abril). *Una relectura de la educación virtual, trascendiendo las plataformas*. Ponencia presentada en el evento Vecindades y Fronteras, Universidad Javeriana.
- Torres, A. (2005). *Redes académicas en los entornos virtuales*. *Apertura*, 5(1), 83-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68850109&iCveNum=873>
- Villalobos, J. (2004). *Paulo Freire: pedagogía e hipertexto*. *Revista Venezolana de Educación, Educere*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602608>
- Winocur, R. (2001, junio). *Redes virtuales y comunidades de internautas: nuevos núcleos de sociabilidad y reorganización de la esfera pública*. *Perfiles Latinoamericanos*, 18, 75-92.