
educ@upn.mx
REVISTA UNIVERSITARIA

Hacia una fundamentación epistémica de la Educación Virtual

Towards an epistemic founding of Virtual Education

Héctor Sevilla Godínez

20 de enero de 2017

Versión electrónica

<http://bit.ly/2lcDtQ8>

Hacia una fundamentación epistémica de la Educación Virtual

Towards an epistemic founding of Virtual Education

Héctor Sevilla Godínez¹

Resumen

El presente artículo ofrece un conjunto de señalamientos sobre la pertinencia del uso de las TIC y las TAC en el panorama contemporáneo de la educación, enfatizando sus posibilidades y riesgos. Asimismo, refiere la importancia de sustentar filosóficamente los modelos académicos que orientan las funciones educativas, aborda el vínculo del compromiso académico con la tecnología y analiza los principales fundamentos epistémicos de la Educación Virtual en las sociedades líquidas, englobando conceptos como la independencia, la comunicación, la construcción y las redes de aprendizaje. Finalmente, se propone una nueva modalidad del ejercicio docente en la cual se le asume como una circunstancia tecnológica en el contexto educativo del estudiante.

Abstract

The current article offers a set of indications about the pertinence of the use of Technology for the fostering of information, knowledge, and learning in the contemporary educational panorama, emphasizing its possibilities and risks. Likewise, it refers to the importance of philosophically sustaining the academic models that guide educational functions, it addresses the link that academic commitment has to technology, and analyzes the main epistemic fundaments of Virtual Education in liquid societies, encompassing concepts such as Independence, communication, construction, and learning networks. Finally, a new modality of the teaching exercise is proposed in which the teacher is assumed as a technological circumstance in the student's educational context.

¹ El autor es Doctor en Filosofía por la UIA, Cd. de México; es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT (Nivel 1), de la Asociación Filosófica de México y de la Asociación Transpersonal Iberoamericana. Actualmente es investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades en el Centro Universitario de los Valles (Universidad de Guadalajara).

Palabras Clave: tecnología, epistemología, educación virtual, filosofía, aprendizaje.

Keywords: technology, epistemology, virtual education, philosophy, learning.



educ@upn.mx,
Revista Universitaria
ISSN 2007-2686
educa.upn.mx@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional,
México.

Para citar:

Sevilla, H. (20 de enero de 2017). "Hacia una fundamentación epistémica de la Educación Virtual". [Versión electrónica]. educ@upn.mx, *Revista Universitaria*, Convidados, núm. 20, recuperado el 01 de febrero de 2017. (<http://bit.ly/2lcDtQ8>)

educ@upn.mx, *Revista Universitaria*: es una revista indizada en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: [Latindex](http://latindex.org).

1. Modelo académico e instituciones educativas

En el corazón de todo proyecto educativo se encuentra delineada una intencionalidad fundamental sobre la cual se constituye la labor educativa, su ser y su proceder. En ese sentido, la propuesta educativa, su comprensión, su lineamiento y su estructuración, tienen como interés central una sustancialidad que emerge de una concreta concepción de ser humano. El modelo académico de una institución educativa constituye una imprescindible oportunidad para resignificar su ser y quehacer educativo.

En la actualidad, la condición global de algunas estructuras en el mundo ha propiciado beneficios y daños; por un lado, se han facilitado las condiciones de comunicación, de intercambio de información y de ampliación de los comercios; por otro, se han diferenciado cada vez más las naciones entre sí en el ámbito económico, generando que muchos individuos sean considerados como un simple recurso al servicio de monopolios, los cuales intensifican las presiones económicas internacionales, así como la injerencia e involucramiento de algunos países en la dinámica interna de otros. A pesar de estas coyunturas, aún existen posibilidades de interacción respetuosa, crecimiento sostenible y colaboración solidaria; mientras tal esperanza permanezca la educación puede obtener algunos rasgos de sentido.

Sin embargo, no toda educación es necesariamente una herramienta de concientización o liberación. Las consecuencias de los planes educativos están vinculados a la filosofía organizacional que, si bien puede ocultarse en los discursos, está siempre implícita en el quehacer cotidiano de los que forman parte de la institución, sus dinámicas y lineamientos. En un modelo académico que merezca tal nombre, deben estar clarificados los intereses que prevalecen sustantivamente en la labor de los docentes. Por ello, si bien es importante la fundamentación epistémica de la educación virtual, lo es mucho más la congruencia con el modelo académico que sostiene el edificio racional que construye una comunidad educativa.

Las instituciones educativas tienen el reto de asumir una actitud multicultural que asiente sus intereses en la promoción de la ciencia, la creación de

conocimientos a través de la investigación, la difusión de la tecnología y el arte. En un ámbito así, la capacidad del estudiante para crear su propia formación es proporcional a su eficiencia en la adquisición de los conocimientos que necesita; del mismo modo, el estudiante de este siglo requiere ejercer su propio criterio ante los saberes dados y las opiniones que escucha en las redes sociales y en los medios de comunicación; a su vez, le será de utilidad resolver pertinentemente los problemas prácticos que la vida conlleva, así como el adecuado uso de las herramientas que se encuentren a su alcance.

En ese sentido, el gran reto de las Universidades, más que sólo generar en el estudiante una acumulación de conocimientos o datos, consiste en orillar al individuo a que sea capaz de generar y crear los valores a los cuales ha de atender en su vida, propiciando con ello el desarrollo voluntario, esforzado y disciplinado de la virtud. Es de esperar que un estudiante empoderado y en contacto con sus propias habilidades tenga al menos las siguientes dos competencias: a) proporcionar soluciones alternativas a los distintos problemas derivados de una sociedad vertiginosa como la actual; b) manifestar de formas innovadoras los postulados, pensamientos, prácticas o desenvolvimientos que atañen al mundo contemporáneo.

Ser competente no debe ser entendido como desenvolverse pragmáticamente en forma ciega o visceral sino, por el contrario, ejercer un criterio razonable sobre el propio actuar y hacer coincidir las capacidades propias con el bienestar social. Sin embargo, la consideración de lo individual en la generación de competencias conlleva la implicación de lo colectivo; en el terreno de los conocimientos, por tanto, la actitud académica no tiende a la discriminación disciplinaria sino, por el contrario, a la “actitud interdisciplinaria” (Apostel, 1983).

En ámbitos intelectuales funcionales, el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo y de compartir con otros, vía oral o escrita, lo que ha generado en su proceso de reflexión. De tal manera, las Universidades pueden solidificarse como espacios de debate y de búsqueda en los que se encuentren soluciones y nuevos planteamientos para los problemas sociales de la región. La ciencia, en ese sentido, se convierte en una

herramienta para el desarrollo humano y un camino motivador del beneficio social.

Otro aspecto clave de la actual educación universitaria es la internacionalización, lo cual implica la disposición para la comprensión de posturas internacionales ante el conocimiento, así como la implicación con los problemas y contextos globales. Los fenómenos de la mundialización son realidades que deben estar incluidas en la formación del estudiante, no sólo en un sentido conceptual sino actitudinal. Lo anterior no elude la consideración directa de las problemáticas locales, ni el olvido de las necesidades directas de la comunidad específica en la que la comunidad universitaria está instaurada; sin embargo, la apuesta es también por la translación y la superación de lo unívocamente autorreferencial.

2. Sustento filosófico de la intención virtual

En la perspectiva de Flórez (1994, p. 64) existen cinco interrogantes fundamentales que debe responder un modelo educativo, a saber: “a) qué tipo de hombre interesa formar; b) cómo y con qué estrategias técnico-metodológicas, c) a través de qué contenidos o experiencias; d) a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación; y e) quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno”.

En el modelo académico de toda Universidad la dimensión filosófica está llamada a fundamentar el corpus conceptual en el que se aterriza el ideario universitario. Enraizada en la filosofía, la epistemología institucional deberá fundamentar lo que se entiende por conocimiento, las maneras con que se propone lograrlo, facilitarlo y desarrollarlo. La palabra “epistemología”, procedente de las raíces griegas ἐπιστήμη (episteme) y λόγος (estudio), constituye un tratado o estudio sobre el conocimiento. Es menester de la labor epistemológica preguntarse por la orientación y lineamiento de los planes de estudio; por ello, concretar la dimensión epistemológica supone conocer el sustento conceptual que las soporta y fundamenta. Cuando la base epistemológica está suficientemente fundamentada pueden responderse las preguntas esenciales sobre el para qué educar, con qué medios, partiendo de cuáles contenidos, con qué rapidez y en función a cuál directriz.

Centrados en los elementos anteriores cabe decir que el hombre al que se desea formar cuenta con una circunstancia ineludible: habitar la era de las comunicaciones. Si las circunstancias siempre acompañan al hombre, tal como reconoció Ortega y Gasset, es de comprenderse que una fundamentación educativa adecuadamente situada deba comenzar por aceptar el hecho tecnológico y su implicación con la vida particular. Ante la cuestión sobre el tipo de hombre (y mujer) que se desea formar, independientemente del contenido o enfoque que se particularice, en definitiva tendría que ser un hombre capaz de insertarse a un mundo con vastas redes tecnológicas e informativas.

En lo que concierne a la modalidad educativa, o propiamente al ámbito de la didáctica, la alternativa debe estar en conexión con el tipo de humano que se desea egresar. Si el uso de la tecnología es un aspecto fundamental, de ello se deriva que un elemento ineludible en la formación del estudiante es propiciar esa habilidad. Las Tecnologías para la información y comunicación (TIC), el aprendizaje y el conocimiento (TAC), son irrenunciables en algunos ámbitos precisos del saber. Evidentemente, el medio o la herramienta didáctica, por más innovadora que sea, no sustituye ni puede suplir al contenido y mucho menos, a la sustancia detrás del mismo.

Los contenidos que se eligen para la impartición de una clase o asignatura, representan el punto de partida de la función educadora. Es altamente recomendable que se puedan, al menos, presentar dos puntos de vista dicotómicos sobre lo que se enseña, para que esto promueva la reflexión en los estudiantes. Es ineludible que el dominio de los contenidos de parte de los estudiantes juega una pieza elemental para el debate; por ende, la lectura previa favorece al debate centrado en argumentos, pero la falta de lectura promueve, por el contrario, la discusión estéril sostenida en especulaciones.

Por ende, no se trata solamente de “depositar” un conjunto de saberes en el estudiante, sino de propiciar en él la osadía de conocer a través de sus propios medios. En la historia de la humanidad, lo usual ha sido la actitud receptiva de parte del educando con la consecuente disminución de su albedrío crítico. Por el contrario, cuando el conocimiento es derivado de la indagación se requiere del

cumplimiento puntual de algunos procesos cognitivos, tales como observar, asociar, comprender, intuir, razonar, comparar, innovar y validar.

Desde la mitad del siglo pasado se han desarrollado una serie de avances, perspectivas y nuevos cuestionamientos sobre la labor que los conocimientos científicos deben desarrollar en la sociedad, su alcance, posibilidades y compromisos, así como las maneras en que puede delimitarse, distinguirse y diferenciarse un procedimiento estrictamente científico de otro que no lo es. Parte de la labor académica consiste, precisamente, en favorecer la demarcación de qué contenidos son útiles para la construcción del hombre y cuáles son absolutamente prescindibles. Afirmar que la tecnología por sí misma equivale a la educación es equiparable a esperar que sostener un vaso de vidrio vacío nos quite la sed. La tecnología, para ser realmente formativa, debe ser contenedora de algo sustancial que deba aprenderse. Sentenciar rotundamente que basta el contenedor sin importar lo que contenga es tan inverosímil como un hombre que desee casarse con el vestido de boda de su prometida más que con ella.

A su vez, el ritmo del aprendizaje en los ámbitos virtuales tiende a ser más flexible y respetuoso de los tiempos y procesos del estudiante. Sin embargo, ineludiblemente, tal flexibilidad tiene el límite que la necesidad de evaluar imponga. De ahí se deriva que la autoridad del docente no es tanto su capacidad de “calificar” al estudiante sino de su ascendiente e influencia para generar en él la capacidad, tan inusual como deseable, de la autoevaluación. Huelga decir que la posibilidad auténtica de una autoevaluación es proporcional al conocimiento que el estudiante tenga de los criterios a considerar o de las fronteras de propio estudio y conocimiento. Sin este ingrediente central, la autoevaluación no será más que una simulación sin juicio ni sentido.

De lo dicho hasta ahora se deriva que el sustento filosófico de la educación virtual no es un complemento opcional ni un lujo alternativo, sino que constituye la sustancia detrás del uso de las herramientas tecnológicas. Es deseable que el proceso de actualización y cualificación de las instituciones educativas desemboque en la inclusión de docentes críticos que sean competentes en el

uso de la tecnología, por encima de solo aglutinar a eficaces técnicos desinteresados en la esencia de su labor.

3. Tecnología y compromiso académico

Tal como lo había afirmado Russell (1995), la academia debe dedicarse a problemas sobre el lenguaje y el conocimiento, dado que en ello encuentra su labor más importante.

De tal modo, la revisión crítica sobre las maneras de construir conocimiento (Fleck, 1986) constituye un ejercicio oportuno que requiere una reflexión crítica sobre lo que es el conocimiento, su génesis y el desarrollo del hecho científico. De esta actitud se puede entrever una reflexividad de la historia (Cruz, 1992) y una comprensión de la influencia de ésta última sobre la forma en que los humanos hemos estructurado nuestras representatividades.

La educación, así como la ciencia y la filosofía que la sustentan, tiene la función de liberar a la sociedad (Easlea, 1977) de los mitos, dogmas y supuestos sin fundamentos, así como construir una sociedad libre (Feyerabend, 1982). De esto se asume, evidentemente, que la filosofía, en su función epistemológica, está en relación ineludible con las ciencias naturales, humanas o sociales (Goldmann, 1970) y que la revolución del conocimiento sólo se concreta en el paso de una ciencia academicista a una ciencia crítica sobre sí misma (Joliot-Curie, 1972), es decir, una que sea capaz de confrontar la creación de sus propios métodos. Una posibilidad consecuente de tal ejercicio es generar una ciencia con conciencia (Morin, 1980), que no excluya una crítica profunda a los parámetros de racionalidad, incluida la técnica y la tecnología (Moya, 1988).

En esa misma línea discursiva cabe, obviamente, la crítica de las distintas academias sobre las formas en que muestran el conocimiento o los hallazgos científicos a sus estudiantes. Si bien las motivaciones para el aprendizaje son una responsabilidad del estudiante, el presentar de forma atractiva una sesión académica o promover contenidos significativos para el trabajo a distancia de los estudiantes o el debate en los foros virtuales que se faciliten son incentivos que mantienen tal motivación. Por ende, del mismo modo en que la ciencia avanza

cuestionándose a sí misma, la didáctica crece sobre sus propios hombros si se cuestiona cada día su eficiencia, arrojando, con ello, nuevas alternativas entre las que puede y debe estar el uso de la tecnología.

Thomas Kuhn aseveró que ninguna teoría científica sobrevive para siempre y el mismo Feyerabend (1981) reconoció la necesidad de que los métodos sean trascendidos. En consonancia con ello, es oportuno clarificar que la labor de un docente no se limita sólo a enseñar, sino a crear los ambientes facilitadores de la indagación, de la duda y de la reflexión pertinente que obligue a la incertidumbre que antecede a todo proceso de búsqueda. Cada individuo debe emprender su propio camino de elaboración de sentidos; es por ello que una actitud educativa irrenunciable es la del respeto a las distintas cosmovisiones, métodos, caminos y formas del aprendizaje en cada persona. La educación semipresencial, cuando es derivada de tal concepción antropológica, es una alternativa didáctica óptima.

La formación a distancia a través de la tecnología tiene razón de ser cuando el individuo ha sido capaz de descubrir en sí mismo el coraje que le impulsa hacia la búsqueda de conocimiento y la pasión que le orilla a buscar respuestas más convincentes siguiendo su impulso natural para trascender un aula o una estructura que le conduzca, aún con la mejor de las intenciones, a un camino o conclusión que no le apetece. Por el contrario, la educación virtual centrada únicamente en la tecnología no es útil si es derivada del oportunismo, de la sumisión a una supuesta modernidad cibernética o al ciego sometimiento a la dictadura de la moda asentada en la superficie.

Debe entenderse que el uso de la tecnología no supone por sí mismo el aprendizaje ni la calidad, ni garantiza las nociones que harán cambiar la vida de un individuo. Tales certezas tampoco se obtienen, obviamente, en el aula de clase. Por tanto, la esencia central de la labor educativa no está sostenida en las formas orales, tradicionales o tecno-modernas de interactuar sino en el aparato crítico, sostén epistémico o base filosófica detrás y debajo de los discursos, narrativas, interacciones y contenidos. Si la esencia no está en las formas, no podemos entonces juzgar que lo presencial, semipresencial o a distancia es lo óptimo, ni se puede renunciar o divinizar de forma tajante a la tecnología. El

punto prudente en tal rubro es la capacidad de adaptación de la esencia educativa a las modalidades que de manera más genuina dominan los estudiantes.

4. Independencia, constructos y liquidez: hacia una red de aprendizaje

La coyuntura propuesta por Charles Wedemeyer (1961) al referir la Teoría de la Independencia es considerada uno de los principales fundamentos epistémicos (Moore & Shin, 2000) de la enseñanza a distancia. Para Wedemeyer (1981), la independencia del estudiante se logra por medio del control y dirección de su propio proceso de cognición, sin importar que exista una separación física con el profesor. De hecho, tal separación es posibilitadora de su individuación. El profesor se transforma en un facilitador que proporciona materiales escritos y utiliza variados medios de enseñanza. De este modo, el aprendizaje es realizado a través de las actividades de los estudiantes y los vuelve responsables de sus propios avances.

Naturalmente, la visión de aprendizaje de Wedemeyer tiene su atención en el proceso epistémico particular forjado en cada individuo a partir de los propios constructos de elaboración asociativa. Se ha considerado a Wedemeyer un pionero educativo que abrió las puertas de una nueva forma de entender, conceptualizar y facultar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Burton, 2010). Lo anterior tiene una implícita raíz en la propuesta autogestionaria elaborada por Rousseau (1970), la cual asume la evidencia de las particularidades desiguales entre los hombres.

Otto Peters (1998) subrayó que el proceso de la educación a distancia está integrado por el ejercicio racional, la división clara y concisa del trabajo que corresponde a cada miembro de un grupo, la adecuada y óptima planificación, la organización, la operatividad de los métodos de control y la objetivación de la evaluación. Esta propuesta de industrialización educativa parte de la premisa del interés de los estudiantes y del compromiso del docente. Si esto no es garantizado, es evidente que los resultados no serán los deseados.

La educación realizada fuera del aula dirige al aprendizaje del estudiante

cuando existe una concordancia en la planeación de éste último con el profesor. El éxito del proceso se asegura cuando los procesos de organización son eficientes, se aprovechan los recursos disponibles y se utiliza óptimamente la centralización administrativa.

Evidentemente, tal planteamiento propicia una serie de consideraciones pedagógicas y didácticas que es importante tomar en cuenta, pues el estudio independiente requiere de claridad en los objetivos y de procedimientos que sean realmente utilizables. Todo esto no supone un esfuerzo aislado, local o desarraigado, sino que está sustentando en una revolución del ser y proceder de las instituciones educativas, muy semejante a una “revolución científica” (Kuhn, 1989) que nos interpela, modifica los paradigmas y nos exige ser congruentes con las tendencias de la educación a distancia en América Latina (García, 2009), así como con las concepciones que se han forjado sobre la misma en el Caribe y el resto de países hispanoparlantes de América (Mena, 2004).

En el contexto tecnológico nacional del Siglo XXI, la educación a distancia juega un papel importante (Pastor, 2005), y constituye una de las modalidades que emergen de las que Bauman (2008) llamó “sociedades líquidas”, las cuales están caracterizadas por la movilidad de la información y la variabilidad de los puntos de referencia que anteriormente sostenían los discursos políticos, culturales e intelectuales. En concordancia con ello, lo virtual aporta una “contribución fundamental ineludible” (Edel-Navarro, 2010) en todo modelo académico.

Otro sustento de la educación virtual es la Teoría de la distancia transaccional, elaborada por Moore (1996), en la cual se asegura que la cantidad y la calidad del diálogo generado entre el facilitador y el estudiante coadyuvan a la eficiencia de la transacción educativa sin importar la distancia. Bajo esa óptica, los programas a distancia pueden ser autónomos (si el estudiante decide y ejerce su disciplina) o no autónomos (si el docente decide y ejerce su control). Moore enfatiza en la reflexión sobre a quién le corresponde marcar los objetivos del aprendizaje, si a aquel que aprende o a quien facilita lo que se aprende. Al responder tal cuestión Moore responsabiliza al docente para la

selección de recursos para el aprendizaje. Finalmente, respecto a los métodos y criterios de evaluación, Moore (1994) propone favorecer la independencia no individualista, es decir, manteniendo un vínculo colaborativo, más no impositivo, con el profesor.

Consecuentemente, es deseable que la virtualidad y la educación semipresencial o a distancia se reflejen juntas en la práctica educativa (García, 2006), la cual, centrada en el estudiante, no debe perder su esencia humana debido al uso de los recursos virtuales (Duart & Sangrà, 2000) y tecnológicos (Heredia & Romero, 2007). En tal sentido, esta apuesta educativa requiere desarrollar las condiciones para generar los ambientes y las motivaciones para el aprendizaje sin depender del docente y trascendiendo incluso su figura y el espacio limitado del aula. Tal es la labor y la comprensión que las Universidades están llamadas a realizar constantemente desde su perspectiva educativa.

En sintonía con esta óptica sobre el conocimiento y su propiciación, debe advertirse que la elaboración de significados siempre inicia con una asociación subjetiva que, aunque acontezca en el ámbito de lo privado, mantiene la influencia del entorno. La generación de significado, sostén elemental de una educación centrada en el estudiante, surge cuando éste mismo logra estar en contacto focalizado y atento con lo que percibe de sí mismo y de su contexto.

De acuerdo a Coll (1988), el aprendizaje con significados profundamente arraigados en el individuo pensante es lo que genera su sentido personal. Esta realidad suele confrontar a las instituciones educativas cuando son obligadas a reconocerse en portadoras no exclusivas del conocimiento ni en la fuente única de la que brotan los significados personales.

Ubicar al individuo como el portador de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje implica una concesión abierta y valiente a las nuevas modalidades del entorno educativo, además de un compromiso con un paradigma filosófico claro. La construcción del conocimiento (Coll, 1993) ya no es un asunto que se recibe de incipientes portadores, sino que debe generarse voluntariamente. Esto supone el esfuerzo del docente por aprender a “enseñar en entornos virtuales” (Onrubia, 2005), favorecer la reflexión a distancia y a construir

conocimiento con el uso de las tecnologías contemporáneas.

De acuerdo a las aportaciones de Vigotsky (1999), la construcción de conocimiento puede partir de una estrategia colaborativa, la cual ha sido actualizada en una modalidad de constructivismo a la que se le llama “conectivismo” (Siemens, 2015). En ese tenor, el uso de plataformas de conexión e interconexión fomenta la construcción del conocimiento a través de un camino cognitivo dual (Johnson y Johnson, 1996) que implica dos actitudes: a) apreciar los constructos sociales que recibe el individuo de su entorno; b) coadyuvar a que, a partir de esos constructos, el individuo sea capaz de aprender en conectividad sin que lo obstaculice el aislamiento físico.

Lo anterior ha llevado al desarrollo de sistemas telemáticos (Hansen, 1999) favorecedores de la interacción de la que procede el conocimiento, la reflexión y la creación de significados personales. Todo lo anterior vincula ineludiblemente al constructivismo con el uso de las computadoras en la era digital (Jonassen, 1995) y acentúa la importancia de la interacción y la comunicación para la formación de comunidades de aprendizaje en red (Lozano, 2009). Llegados a tal punto, conviene acentuar que la intención no es solamente favorecer el aprendizaje en red sino lograr el salto cualitativo que desemboca en la consolidación de una red de aprendizaje (Suárez, 2003).

5. La comunicación interactiva y el *insight*

La Teoría de la interacción y comunicación es un fortalecido sustento epistémico para los modelos académicos que favorecen el uso de las tecnologías de la información y el aprendizaje. Basada en el concepto de una “conversación didáctica guiada”, la propuesta de Holmberg (1985) se orienta hacia un aprendizaje centrado en la interacción virtual en donde la comunicación se realiza a través del vínculo entre el estudiante y los materiales, así como a través de escritos y diálogos personales con el facilitador. Esta sensación de relación personal entre los estudiantes y profesores promueve el placer en el estudio. Tal placer favorece, según Holmberg, la motivación para seguir aprendiendo. Para que esto sea posible es de especial importancia, tal como advierte Galdeano (2006), la preparación

del material de autoinstrucción, el cual debe estar complementado con una adecuada retroalimentación.

La visión afectiva que Holmberg (1989) propuso para el proceso de aprendizaje virtual, así como la independencia necesaria y el respeto de los procesos particulares, le vuelven una alternativa que supera a la enseñanza de masas, la cual sucede usualmente en forma impersonal y sin retroalimentación. Si el facilitador está pendiente del proceso del estudiante se logra un enfoque interactivo centrado en la comunicación personal. Holmberg asume que los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad que si se escuchan oralmente en el aula.

Estas nuevas condiciones abren la puerta a que los estudiantes sean quienes tengan en las manos el uso y aprovechamiento de las TIC (Martínez y Raposo, 1996), para lo cual es fundamental que se formen en la discriminación y elección de la información a la que pondrán atención, realizando un ejercicio crítico de los contenidos (Fainholc, 2004) con la intención de generar productos y concretar sus propios aprendizajes en la resolución de proyectos centrados en problemas. Lo anterior ha obtenido claros beneficios en el aprendizaje de los estudiantes (Scardamilia & Bereiter, 2000). Por ello, no se trata solamente de incorporar las herramientas digitales, sino la manera en que se utilizan los recursos tecnológicos, la reflexión que generen y su implicación con los sustentos filosóficos de la institución. Según algunos autores, cuando todo esto es realizado correctamente se fortalece la calidad en el aprendizaje y se logran iguales o mejores resultados en la relación en línea que en la interacción cara a cara de los estudiantes y profesores (Ginns & Ellis, 2007).

La utilización óptima de las TIC y las TAC mejora la percepción del estudiante hacia el profesor cuando la atención recibida en línea es personalizada, lo cual supera a la mecánica e impersonal relación de aula (Rovai, 1996). Evidentemente, no habrá atención personalizada del facilitador si el número de estudiantes a los que debe atender en línea es excesivo, tal como no puede hacerse cuando las aulas físicas están saturadas de estudiantes. Puede manejarse el grupo, pero eso es distinto a relacionarse profundamente con los

miembros del mismo. En línea, la relación de retroalimentación implica una atención particularizada.

Según Bauman, el propósito de la educación es y debe seguir siendo la preparación de los jóvenes para la vida, en cada tiempo y circunstancia. En tal sentido “para ser ‘práctica’, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón” (Bauman, 2008, p. 39). Tal apertura debe permitir la comprensión de las inteligencias múltiples (Gardner, 1997) y asumir que, por ende, no es óptimo intentar someter el aprendizaje a un ritmo grupal en el que la importancia de los procesos personales es menospreciada.

Cuando existe un sostén crítico y filosófico en los modelos académicos institucionales, uno de los intereses educativos centrales es generar lo que Bernard Lonergan denominó insight, lo cual significa un chispazo inteligente que no es cualquier acto de atención, inteligencia o memoria, sino el acto de entender lo que sobreviene (Lonergan, 1999); esto mismo constituye el aparato fundamental de toda epistemología centrada en el estudiante. El insight es la comprensión personal, proveniente del filtro subjetivo de interpretación de la realidad desde un habitus y una cosmovisión particular, que explica y da sentido a lo que se percibe del mundo, las relaciones, los otros y uno mismo. Una epistemología del insight debe estar centrada en las particularidades de cada individuo que aprende, conociendo aquellas cosas que le interesan, las formas que tiene de aprender, los procesos en los que lo logra y la reflexividad lograda.

En ese tenor, un modelo educativo centrado en lo virtual también puede favorecer, a la autonomía del estudiante si consolida un sistema semipresencial que tome en cuenta las condiciones y circunstancias contextuales para llevarle al insight.

Conclusión

Concebir al hombre y a la mujer como seres con capacidad de elegir y de gestionarse a sí mismos, impulsa la formación de la conciencia crítica y la

libertad del pensamiento del estudiante. Una educación de vanguardia sustenta sus programas educativos hacia el fortalecimiento de la autogestión a través del conocimiento; por ello, es deseable que los cursos ofrecidos en las instituciones académicas cuenten con una adecuada flexibilidad que les permita adaptarse al manejo virtual a partir de un sistema integral de telecomunicaciones que aumente la calidad de la interacción entre el estudiante y el profesor. Este último, naturalmente, deberá estar versado en el manejo de las herramientas que propone a sus estudiantes. Del mismo modo, centrados en un entorno local, los profesores son responsables de ejercer sobre sí mismos una visión internacional en la comprensión de que el conocimiento y la ciencia tienen un valor que trasciende las fronteras de sus propios contextos.

Es evidente que el uso adecuado de los recursos tecnológicos no es suficiente por sí mismo para garantizar la calidad de la educación. Es prioritario devolverle a la educación la mirada filosófica que le corresponde; lo anterior permitirá clarificar la concepción antropológica pertinente, de la cual deberá fluir y emanar una práctica educativa comprometida.

Utilizar la tecnología solo como un medio conductor del supuesto conocimiento que "transmite" un docente es refrendar posturas obsoletas con herramientas actuales. La idea no es que los estudiantes aprendan por emanación del profesor (aunque esta emanación sea tecnológica), sino que sean "forzados" a repensar su realidad a partir de lo que se ofrece en el aula semipresencial o virtual. Es tiempo de reconocer que el saber no se transmite sino que es generado a partir de las circunstancias que acontecen a un individuo. El docente ya no es un contenedor del saber, un mero transmisor de información o un facilitador que en su afán suele obstruir; es solamente una circunstancia voluntaria que puede añadir el uso de la tecnología para complementar su posible influencia en la vida de un estudiante.

A los educadores les corresponde ser individuos críticos. Como tal, su labor no es insistir rutinariamente en los motivos para mantener los usos didácticos tradicionales, pero tampoco les concierne aplaudir irresponsablemente los dictados autoritarios que se les imponen en nombre de la vanguardia o la

moda. Su misión contemporánea es comprometerse en elevar las posibilidades de que la educación virtual, operante y cada vez más inserta en la cotidianidad actual, ofrezca en su modalidad y carácter la sustancia que nutre toda intención educativa, a saber: el sustento filosófico y epistémico que le permite ser, como tal, constructora de sentidos.

REFERENCIAS

- Apostel, Leo (1983). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid: Tecnos.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectivas y métodos*. Barcelona: Hora.
- Burton, Gera (2010). "Opening the Great Gate at the Palace of Learning: Charles A. Wedemeyer's Pioneering Role as Champion of the Independent Learner". *Vitae Scholasticae*, 27.
- Coll, César (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo." *Infancia y aprendizaje*, 41.
- Coll, César (1993). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, Manuel (1992). *Filosofía de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Duart, Josep & Sangrà Albert (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Easlea, Brian (1977). *La liberación social y los objetivos de la ciencia. Un ensayo sobre la objetividad y compromiso en las ciencias sociales y naturales*. Madrid: Siglo XXI.
- Edel-Navarro, Rubén (2010). "Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de lo virtual en la educación." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 7-15.
- Fainholc, Beatriz (2004). *La lectura crítica en Internet*. Rosario: Homo Sapiens.
- Feyerabend, Paul (1981). *Límites de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, Paul (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- Fleck, Ludwick (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza.

- Flórez, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Frawley, William (1999). *Vigotsky y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Galdeano, María (2006). “Los materiales didácticos en Educación a Distancia: Funciones y características.” *Boletín Informativo Virtual*, 20.
- García, Lorenzo (2006). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, Lorenzo (2009). *Concepciones y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de los Estados Iberoamericanos.
- Gardner, Howard (1997). *Estructuras de la mente, Teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Ginns, Paul y Ellis Robert (2007). “Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning.” *Internet and Higher Education*, 10, 53–64.
- Goldmann, Lucien (1970). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hansen, Tia *et al* (1999). “Using telematics for collaborative knowledge construction.” en *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*, 169-196. Oxford: Pergamon.
- Heredia, Yolanda & Romero María (2007). “Un nuevo modelo educativo centrado en la persona: compromisos y realidades.” en *Tecnología educativa*, editado por Armando Lozano y José Burgos, 53-75. México: Limusa.
- Holmberg, Börje (1985). *Status and Trends of Distance Education*. Kogan Page: Londres.
- Holmberg, Börje (1989). *Theory and practice of distance education*. New York: Toutledge.
- Joliot-Curie, Frédéric (1972). *De la ciencia académica a la ciencia crítica*. Barcelona: Anagrama.
- Johnson, David & Johnson Roger (1996). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Jonassen, David *et al* (1995). “Constructivism and Computer-Mediated Communications in Distance Education.” *The American Journal of Distance Education*, 9, 7-26.
- Kuhn, Thomas (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Paidós.

- Lonergan, Bernard (1999). *Insight: Estudio de la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
- Lozano, Antonia (2009). "Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo." *Teoría y educación*, 5.
- Martínez, María & Raposo Manuela (1996). "Las TIC en manos de los estudiantes universitarios." *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, 165-176.
- Mena, Marta (2004). *La educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: La Crujía.
- Moore, Michael (1994). "Autonomy and Independence." *The American Journal of Distance Education*, 8, 1-5
- Moore, Michael & Kearsley Greg (1996). *Distance education: A systems view*. California: Wadsworth.
- Moore, Michael & Namin Shin (2000). "Charles Wedemeyer: The Father of Distance Education." en *Speaking Personally about Distance Education: Foundations of Contemporary Practice*, 121-146. Pennsylvania: State University Press, 2000.
- Morin, Edgar (1980). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Moya, Eugenio (1988). *Crítica de la razón tecnocientífica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Onrubia, Javier (2005). "Aprender a enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento." *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*, 1-16.
- Pastor, Martin (2005). "La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI." *Revista de la Educación Superior*, 136, 77-93.
- Peters, Otto (1998). *Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Londres: Kogan Page.
- Rousseau, Jacobo (1970). *Discurso sobre el Origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Barcelona: Península.
- Rovai, Alfred *et al.* (1996). "Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis." *Internet and Higher Education*, 9, 23-35.
- Russell, Bertrand (1995). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Scardamilia, Marlene & Bereiter Carl (2000). "Process and product in Problem-Based Learning (PBL) research." en *Problem-Based Learning, a research perspective on learning interactions*, editado por Dorothy Evensen y Cindy Hmelo, 185-195. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Siemens, George (2015). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." Connectivism. <http://www.connectivism.ca>
- Suárez, Cristóbal (2003). *Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Valenzuela, Gonzalo (2004). *La Problemática del Conocer*. Santiago: Universidad Arturo Prat/CECAD.
- Wedemeyer, Charles & Gaile Childs (1961). *New Perspectives in University Correspondence Study*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Wedemeyer, Charles (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison, University of Wisconsin Press.