

## LA DIDÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

**Pág. 60 - 81**

**\* Dra. Rosa  
Amaro de Chacín**

\*Universidad Central  
de Venezuela

Departamento de

[rosant34@gmail.com](mailto:rosant34@gmail.com)

Fecha de  
Entrega:  
mayo de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012.

### **Resumen**

El éxito de un programa de formación cualquiera sea su nivel de intervención está, en gran medida, referenciado en la didáctica. Independientemente de si nos situamos en un entorno presencial o a distancia, a la didáctica le compete, por una parte, estudiar las manifestaciones que obstaculizan o fortalecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por otra, configurar y potenciar adecuadas propuestas tecnológicas susceptibles de orientar la práctica instruccional en un contexto determinado.

El proceso de construcción de adecuadas propuestas tecnológicas, pedagógicamente sustentadas y orientadas al desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje en entornos virtuales de calidad, plantea una serie de decisiones consideradas claves, que por diversas razones se obvian y como consecuencia debilitan los esfuerzos por llevar a cabo la labor didáctica pertinente en el entorno que corresponde, sea este presencial o virtual.

En este artículo se exponen algunas consideraciones en torno a estas decisiones, específicamente relacionadas con el proceso previo a la acción didáctica, que define el entorno, la gestión y la valoración de la experiencia formativa en una comunidad virtual al servicio de la formación universitaria.

### **Palabras clave:**

Palabras claves: didáctica, comunidad virtual, entornos virtuales

**Abstract**

The success of a training program is referenced widely and conveniently in teaching. If we are in a conventional environment or virtual, is responsible didactics-on the one hand, the study of the demonstrations that obstruct or improve the teaching and learning process, and secondly, establish and promote appropriate technology proposals that can guide the teaching practice in a given context.

The construction of appropriate technology proposals directed specifically to the development of virtual learning communities quality and pedagogically grounded, raises a series of key decisions that must be considered and for various reasons are obviated and consequently deteriorate efforts to carry out the relevant teaching work in the setting that corresponds, be it in person or online.

This paper presents some considerations on these decisions, specifically related to the process prior to the didactic action, which defines the environment, management and evaluation of the learning experience in a virtual community to serve the training.

**Keywords:** Educational, virtual community, virtual environments.

## **La didáctica como espacio de decisión**

En una publicación anterior (Amaro, 2009), la relación didáctica-comunidad virtual fue objeto de una reflexión que permitió introducir algunas ideas sobre la importancia de la didáctica en el contexto de la virtualidad, dado el incremento de propuestas formativas a distancia y la necesidad de abordar el tema de las decisiones didácticas en estos ámbitos de intervención, para la adecuada configuración y construcción de estas propuestas formativas.

En esta presentación se subraya el necesario punto de encuentro entre la didáctica como espacio de decisión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las comunidades virtuales como espacio de formación (en el contexto que nos ocupa, específicamente universitario), en virtud de que algunos trabajos de investigación de más reciente data (Amaro, Brioli y García, 2011), ponen en evidencia una serie de debilidades en el desarrollo de las experiencias formativas virtuales en el pregrado universitario, que se circunscriben al ámbito de la didáctica, lo cual plantea necesariamente, algunas consideraciones en torno a este último concepto.

Aunque no es la intencionalidad desarrollar a profundidad el concepto de la didáctica, la revisión de distintas definiciones permite distinguir dos variantes en su conceptualización (Amaro Rosa, 1989, 2002): La variante conservadora de orientación tradicional que coloca énfasis en la técnica o metodología de la enseñanza y en la promoción de actitudes prácticas y tecnológicas, que enfatiza la aplicación y el carácter instrumental; y la variante progresista o didáctica actual, que concibe a la didáctica como ciencia aplicada, crítica y constructiva, que coloca énfasis en la promoción de actitudes reflexivas. En la figura que sigue, se muestran algunos rasgos definitorios de cada una de estas variantes en el concepto de la didáctica.

		<b>DIDACTICA</b>	
		<b>COMO APLICACION</b>	<b>COMO INDAGACION</b>
<b>Docente</b>	Es un técnico, ejecutor de prescripciones		Es un profesional que reflexiona, diagnóstica,
<b>Enseñanza</b>	Como aplicación de las pautas establecidas por investigadores y expertos (diferentes a los profesores). (Si A entonces B)		investiga y actúa en forma autónoma y crítica Como indagación que plantea una formación competente que trasciende la concepción instrumental. (Si A tal vez B)
<b>Formación Docente</b>	Prescripciones legales y tecnológicas		Reflexión compartida y comprensión situacional
<b>Teoría pedagógica</b>	Descontextualidad de la práctica pedagógica		Está contextualizada y orientada hacia la práctica
		<b>Perspectiva Técnica</b>	<b>Perspectiva Reflexión Práctica</b>
		<b>Didáctica Prescriptiva</b>	<b>Didáctica crítico-constructiva</b>

Figura 1. Dos tendencias en la didáctica

Fuente: Autor

En el contexto de este trabajo, se mantiene la concepción de la didáctica desde una perspectiva crítico-constructiva, que en forma reiterada se ha dado a conocer en distintos ámbitos de acción (Amaro, 2000), entendida como el estudio de las manifestaciones que obstaculizan o potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objeto de focalizar, integrar, explicar, normar y regular científicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en una situación peculiar, compleja e irrepetible (lo que le otorga una dimensión explicativa), con el objeto de contribuir a la optimización de intervenciones tecnológicas en el campo educativo (dimensión proyectiva). Por ello se insiste en que a la didáctica le corresponde preguntarse, entre otros aspectos, ¿Cómo funcionan los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación? ¿Qué variables o factores críticos relevantes están afectando o potenciando estos procesos?

En esta misma línea (siguiendo a la autora precitada), se avalan las premisas del modelo ecológico, "...al entender la complejidad del comportamiento humano por el medio donde se produce" (p. 47), en virtud de que el aula (sea ésta física o virtual), es considerada como un espacio social de comunicación e intercambio, multidimensional, impredecible e histórico, en el cual interactúan una gran cantidad de variables cuya consideración, permite comprender el

proceso educativo que se desarrolla. Por otra parte, el aula (presencial o virtual), es también un espacio donde se concentran problemas pedagógico-didácticos de diversa índole; algunos pueden ser previstos y se resuelven con estrategias adecuadas, pero otros pueden ser más complejos (de carácter social, cognoscitivo, etc.) y no pueden preverse o resolverse con recetas, lo cual plantea por parte del docente ciertas competencias para diagnosticar las situaciones y proponer, de manera fundamentada, las acciones orientadas a su solución.

En su dimensión proyectiva, a la didáctica le compete lo relacionado con la especificación de propuestas o proyectos susceptibles de orientar la práctica en un contexto determinado y para un grupo peculiar de alumnos que han establecido un clima característico de relaciones y comportamientos. Ambas dimensiones de la didáctica, la explicativa, relacionada con el proceso de análisis necesario para la comprensión de la vida del aula como espacio físico o virtual; y la proyectiva, relacionada con la producción y el diseño, no son autónomas sino interdependientes y confluyen en la concepción de la didáctica crítico constructiva, como se muestra en la figura siguiente, en la cual se justifica y acentúa la importancia de tomar decisiones didácticas pertinentes y debidamente sustentadas que conjuguen lo teórico-reflexivo y lo tecnológico pero también lo artístico.



Figura 2: la didáctica crítico constructiva  
Fuente: Actualización de Amaro 2000.

En concordancia con las ideas apuntadas, la didáctica es responsable de promover el cambio y la transformación de la educación, a partir de la indagación de sus problemas y la puesta en marcha de soluciones posibles e independientemente de la modalidad formativa que se asuma, siempre está presente pues aborda el mismo objeto de estudio: el aprendizaje y la enseñanza.

Desde la perspectiva didáctica que se ha desarrollado, la enseñanza y el aprendizaje se conciben de igual manera en una modalidad presencial o virtual, como podrá apreciarse en las líneas siguientes.

La enseñanza se concibe como una actividad intencional, compleja, teñida de componentes éticos, morales y normativos que ocurre en un medio psicosocial de intercambios donde sus protagonistas (docentes y alumnos) interpretan y proyectan sus significados particulares; el docente por tanto, interviene para que los alumnos construyan y reformulen sus propios esquemas de pensamiento o constructos sobre la realidad (Amaro, 2000, p. 39).

Durante la enseñanza, el docente se enfrenta a dilemas prácticos y complejos que no pueden resolverse intuitivamente o de manera mecánica, sino que deben responder desde

argumentaciones pedagógicas, lo que exige del profesional que trabaja en la docencia, reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica atendiendo a las peculiaridades del ambiente donde ésta se desarrolla.

En correspondencia con lo anterior, el aprendizaje (proceso endógeno), ocurre cuando el sujeto, en interacción social, construye y reformula esquemas o constructos personales, condicionado por una serie de variables (contextuales, situacionales y experienciales), “...de ahí que se le caracterice como una negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre docentes y alumnos. (Amaro, 2000, p. 40).

Una serie de principios coherentes con el enfoque hasta ahora planteado, condicionan el concepto del aprendizaje que se ha asumido y que se resumen en la imagen siguiente:



Figura 3. El aprendizaje en línea, mixto o presencial  
Fuente: Brioli, Amaro y García (2011, p.88). Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Revista Docencia Universitaria, Vol. XII, No 2. Caracas Venezuela (71-100)

Como puede apreciarse, los conceptos anteriores resultan pertinentes y se mantienen vigentes en los planteamientos de la teleformación, que como indican algunos autores (Londoño, 2006; García Aretio, 2008) existieron en tiempos ya casi olvidados, aunque para algunos sea un redescubrimiento que sin duda inspiró el acontecimiento de la virtualidad en la formación.

Por otra parte, cualquiera sea el planteamiento teórico que se asuma, en el proceso didáctico convencional o virtual, siempre aparecerán elementos comunes: el alumno o teleaprendiente, protagonista principal del proceso, el docente facilitador o moderador y los recursos.

Por lo antes expuesto, la virtualidad en el campo educativo no representa un nuevo paradigma, pues como señala Sangrá (2001), "...su valor reside en la posibilidad que nos brinda este medio de reinterpretar, de repensar la educación y sus mecanismos.

Las teorías del aprendizaje, las metodologías, la didáctica, la comunicación, etc., deben resituarse ante un espacio, el de la virtualidad, que se nos presenta abierto a todo tipo de posibilidad de creación. Un camino nuevo a explorar y que debemos tener presente para afrontar los retos formativos que se nos plantean en el nuevo milenio" (p. 128).

En todo proceso didáctico (presencial o virtual), conviven orientaciones teóricas diversas que se articulan coherentemente con el "patrón educativo" (fines) y su derivación en los objetivos que se pretenden alcanzar, y en su estructura se consideran tres momentos o fases que se encuentran

estrechamente relacionadas entre sí afectándose mutuamente, de acuerdo con las acciones que se deban desarrollar: la preactiva, interactiva y postactiva.

Estas fases o momentos de la didáctica se sustentan en el modelo didáctico procesual (Castillejos, 1987), cuya vigencia se aprecia en los tres espacios que se contemplan en la gestión educativa: el de la acción educativa, la elaboración educativa y la actividad educativa. En concordancia con este modelo, la acción educativa se elabora, es decir se diseña y planifica (fase preactiva) y se realiza siempre en función del sujeto, a partir de la situación específica que prevalece en cada contexto histórico (por ello se habla de “didáctica situacional”). Como bien señalan Sangrá y González (2004),

Una de las principales funciones que tiene el profesorado en un entorno donde se incorporan las TIC, es el diseño y el desarrollo de ambientes de aprendizaje que ayuden al estudiante en su proceso de formación (p.3).

Este es el eje organizativo de la práctica pedagógica, es el ámbito de las decisiones por excelencia (aunque en el transcurso de la práctica, el docente también toma decisiones para enfrentar situaciones imprevistas), es por ello que el diseño se plantea como una competencia profesional del docente, que le permite traducir las decisiones (convenientemente referenciadas), en las acciones que se desarrollarán en la fase interactiva y en la fase prospectiva (o proyectiva) para las reformulaciones y ajustes del proceso. Es importante destacar que en este modelo y en general en cualquier proceso didáctico, el problema fundamental que debe atenderse es el de la derivación de patrones (por ello el rigor, más no la rigidez) para luego operativizar consecuentemente los procesos.

Cada uno de estos espacios supone tomar las decisiones que correspondan, relacionadas con la elaboración y organización de la práctica pedagógica (espacio de la planificación y diseño), la acción (espacio interactivo) y con la actividad o espacio del sujeto. De este modo hay “cierta garantía” de calidad en cualquiera de las modalidades y niveles educativos, respetando obviamente la singularidad de la didáctica en los distintos espacios de intervención.

La principal diferencia entre un proceso didáctico convencional y uno virtual es definitivamente el medio, aunque como señala Sangrá (2001, p.118), en los procesos educativos en ambientes virtuales los elementos diferenciales son de tipo metodológico y organizativo como se explica a continuación.

En lo metodológico, se reivindica el viejo paradigma mediacional centrado en el alumno, planteado en 1992 entre otros autores por Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán (1996), al reconocerlo como sujeto transformador activo del conocimiento y constructor de esquemas conceptuales alternativos. Desde este punto de vista el alumno se implica autónomamente en el proceso del aprendizaje, lo cual plantea específicamente en el entorno virtual, una serie de condiciones: flexibilidad (atención a las necesidades), cooperación (construcción compartida del conocimiento), personalización e interactividad (Sangrá, 2001, p. 120).

En lo organizativo, las instituciones educativas virtuales deben gestionar -en correspondencia con el modelo educativo que se asuma- tanto los procesos académicos que afectan a los estudiantes como los que afectan la gestión docente y tomar en consideración los rasgos que condicionan el modelo organizativo virtual: La no presencialidad, es decir la no-coincidencia en el espacio ni en el tiempo, la transversalidad, en tanto que contribuye a armonizar los procesos de gestión académica y docente al mismo tiempo que favorece el trabajo multidisciplinar y la globalidad, por cuanto beneficia los procesos de gestión global, desde todas las perspectivas. De acuerdo con Amaro, Rosa; Brioli, Carmen y García, Irama. (2011), la estructura **organizativa e institucional** es más compleja en los entornos virtuales que en la enseñanza presencial, por la cantidad de variables que se presentan en estos entornos (por ejemplo, la proporción profesor-alumnos, los servicios de apoyo para profesores y alumnos, la infraestructura, los recursos, los costos, etc.) lo que sin duda podría afectar la calidad de la acción formativa.

De cualquier modo, es fundamental insistir en la dimensión didáctica desde una perspectiva crítica y reflexiva, para la organización, comprensión y potenciación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza (o facilitación), no solo en la presencialidad, sino también en los

espacios de intervención a través de la virtualidad, en el entendido que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente.

En este trabajo se hace particular referencia a las comunidades virtuales de aprendizaje al servicio de la formación como espacio de intervención didáctica.

### **Comunidades virtuales al servicio de la formación**

Las comunidades virtuales al servicio de la formación se configuran, como señala Silvio (s/f), como espacios que contribuyen a la prestación del servicio docente, mediante la creación y recreación de los procesos de formación y componentes de la enseñanza y el aprendizaje, sustentados en la dimensión didáctica, pues la sola incorporación de la dimensión tecnológica no garantiza, la gestión adecuada del proceso formativo.

Una comunidad virtual al servicio de la formación se inicia cuando un grupo de personas actúa en un espacio de información y comunicación con propósitos de aprendizaje, regulado por una serie de normas que controlan la participación en el grupo que forma parte de la comunidad. Es precisamente la dimensión didáctica con el apoyo de la telemática, la que convierte la comunidad virtual al servicio de la formación en un entorno de enseñanza y aprendizaje.

Entre las características de las comunidades virtuales al servicio de la formación (Ramón Tirado Morueta, Juan Manuel Martínez Garrido, 2010) resaltan las siguientes:

- Las expectativas comunes de aprendizaje.
- El sentido de pertenencia a la comunidad, reflejado en el sentimiento de amistad, cohesión entre sus miembros, y el respeto a las diferencias individuales.
- La interacción recíproca en la red con la ayuda de recursos electrónicos y la cooperación en la negociación y toma de decisiones entre los miembros de la comunidad.
- La construcción compartida del conocimiento, que es la razón fundamental constitutiva de la comunidad con propósitos de aprendizaje.

Estas características están presentes en comunidades como espacios de formación tanto presencial como virtual. Tal vez puedan resaltarse las siguientes diferencias:

<b>Comunidades como espacio de formación</b>	
<b>Presenciales</b>	<b>Virtuales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interrelación educativa es cara a cara.</li> <li>• Se basan en la proximidad entre los interlocutores.</li> <li>• Requieren la coincidencia espacial y temporal de quienes intervienen en ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interrelación educativa es <i>representacional</i>.</li> <li>• No es <i>proximal</i> sino <i>distal</i> y no es <i>sincrónica</i> sino <i>multicrónica</i>.</li> <li>• Depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados en distintos lugares.</li> </ul>

*Figura 4: Comunidades como espacio de formación*  
Fuente: Autor

Desde el punto de vista didáctico, en las comunidades virtuales como espacio de formación, se resaltan -como apunta Herrera (2006)- los componentes constitutivos (medios de interacción recíproca en la red, los recursos electrónicos, y las relaciones psicológicas) y los conceptuales referidos al concepto educativo a través de los aspectos didácticos así como el diseño de la interfaz.

Estas características son al mismo tiempo condicionantes para la estructura y buen funcionamiento de las comunidades virtuales al servicio de la formación, en la que se comparten los objetivos y las normas que regulan el proceso son negociadas para favorecer el aprendizaje. En este sentido, las comunidades virtuales al servicio de la formación se convierten en una estrategia útil para la formación inicial y permanente en contextos educativos y universitarios, por ello se identifican como comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).

Como espacio de formación, en estas comunidades confluyen diversos subsistemas que son interdependientes pero fundamentales en un sistema de formación virtual, tal como se muestra en la imagen siguiente

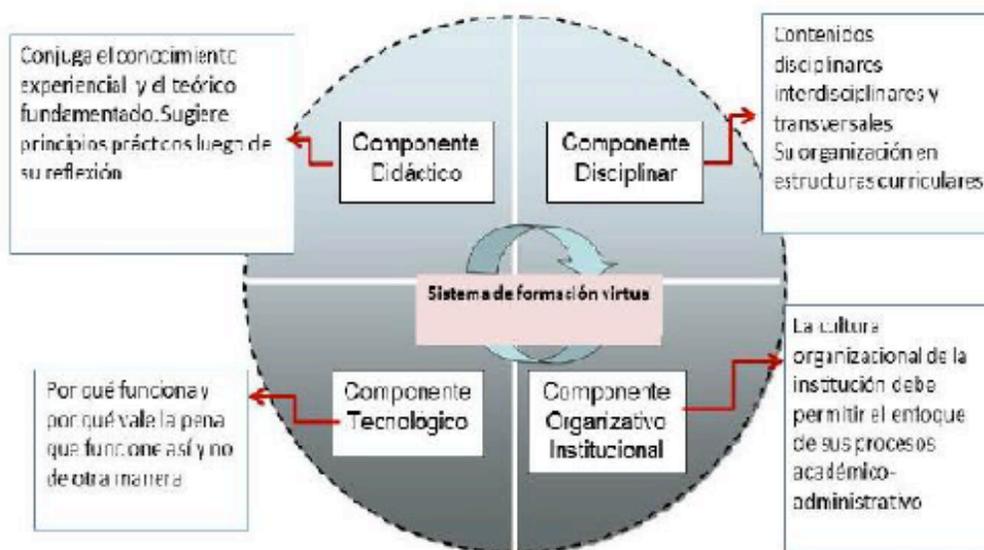


Figura 5: Sistema de formación virtual

Fuente: Autor

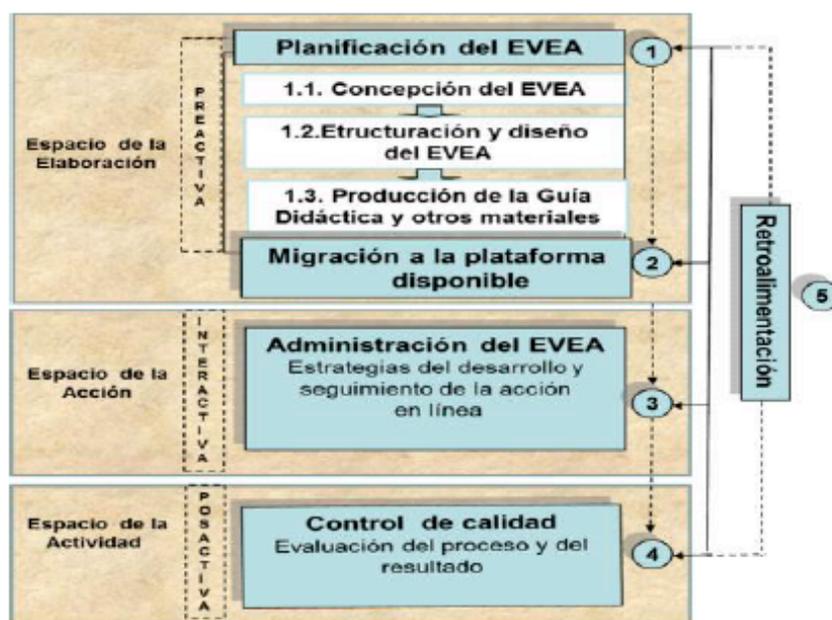
Como puede apreciarse, es necesario plantear la integración de lo disciplinar, lo didáctico y lo tecnológico (además de lo organizativo institucional) para asegurar la dimensión pedagógica de los programas de formación virtual. Este planteamiento es coherente con la propuesta de Mishra y Koehler (2006), quienes refieren que la integración de los contenidos de la disciplina, los contenidos pedagógicos, y los contenidos de la tecnología, contribuyen en la construcción del Conocimiento Tecnológico de contenido pedagógico (TPACK: Technology Pedagogical Content Knowledge).

Las ideas apuntadas sugieren la necesidad de construir la dimensión pedagógica y didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, que además de garantizar la calidad del proceso pretendido a través de la virtualidad, se constituya en una referencia importante para el profesional que ejerce su práctica docente en estos escenarios -por una parte- para gestionar de manera sistemática y flexible las acciones formativas, mediante la

planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos del aprendizaje y, por otra parte, para analizar el propio desempeño y la experiencia desarrollada con el objeto de optimizarla y contribuir a la calidad de la formación.

En tal sentido, utilizar el entorno didáctico de la formación en línea implica por tanto tomar en cuenta que todos los espacios o etapas del proceso se desarrollen adecuadamente.

En líneas generales, y con base en las ideas antes expuestas, el docente que desarrolla su acción en una comunidad virtual al servicio de la formación universitaria, debería ser el más calificado para diseñar, gestionar y evaluar este tipo de formación y por tanto intervenir desde nuestra perspectiva, al menos, en cinco etapas del proceso didáctico que se encuentran interrelacionadas: La planificación, la migración a la plataforma disponible, la administración o desarrollo, el control de calidad y la retroalimentación, tal como se muestra en la figura a continuación y que más adelante se describe brevemente.



*Figura 7: El proceso didáctico en Comunidades Virtuales al servicio de la formación*  
 Fuente: Amaro, 2009. Actualizado 2013

Tal como se desprende de la figura anterior, el proceso didáctico en comunidades virtuales contempla cinco componentes importantes: la planificación del EVEA, la migración de la

planificación a la plataforma disponible, la administración del EVEA, el control de la calidad del proceso didáctico y la retroalimentación.

En las líneas siguientes se describe brevemente cada uno de estos componentes.

### **1. La planificación didáctica del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).**

En particular, la docencia en un EVEA, plantea un mayor énfasis en la fase inicial de la planificación (fase preactiva), para producir experiencias de aprendizaje de calidad, tal como se ha planteado en apartados anteriores. También se aclaró que la planificación es el marco general de la previsión de la elaboración educativa, que se concreta a partir del diagnóstico (necesidades que justifican la planificación), el análisis de los resultados del diagnóstico para proveer las decisiones para el diseño que es la expresión coherente y articulada del proceso didáctico y la elaboración de los documentos correspondientes que, en el caso de los EVEA, se corresponden con el programa (documento oficial del curso) y la Guía Didáctica del participante. La planificación del EVEA contempla a su vez:

**1.1.** La concepción general del EVEA y el diagnóstico del contexto en el cual se desarrolla. Esto supone la descripción del contexto dónde se llevará a cabo la propuesta, descripción del(os) problema(s) profesional(es) o necesidad instruccional, fundamentación del modelo pedagógico que sustenta el curso y la modalidad en la cual se desarrollará (referente teórico) y la descripción de los componentes implicados.

**1.2.** Estructuración y diseño del EVEA. Supone la concreción de los componentes de la planificación del curso o unidad didáctica que se estructura en un EVEA de acuerdo con el modelo y las concepciones pedagógicas asumidas. Para que el proceso didáctico o instruccional se lleve a cabo en el aula virtual en condiciones ideales, el profesor o gestor del proceso debe además contextualizar el ámbito de la intervención (nivel educativo, naturaleza de la asignatura, etc.) y diagnosticar (antes de comenzar) las condiciones académicas y tecnológicas de los usuarios (teleaprendientes) para garantizar cierto grado de éxito, es necesario indagar acerca de: las características de los destinatarios a fin de observar en qué medida podrían resultar significativos los aprendizajes que se pretenden; los conocimientos previos sobre el tema, de modo que sea factible prever los conocimientos básicos requeridos o el grado de complejidad adecuado a los participantes; las experiencias previas en EaD con el objeto de favorecer la

inducción previa y anticipar los posibles obstáculos en el proceso; la disposición actitudinal a fin de reorientarla a favor del aprendizaje y garantizar la implicación afectiva de los participantes.

**1.3. Producción del Programa y la Guía Didáctica.** Es el documento disponible en formato impreso y digital que presenta la información relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se activan en el curso.

## **2. Migración a la plataforma disponible.**

Supone colocar el diseño del curso en un ambiente integrado o plataforma (propietaria o de código libre) que otorga facilidades para el logro de múltiples tareas mediante un conjunto de herramientas. Entre las plataformas más empleadas figuran WebCT y Moodle.

## **3. Administración del EVEA.**

Esta etapa se corresponde con la acción propiamente dicha, momento en el cual se desarrolla la planificación y se establece la interacción (sincrónica o asincrónica) profesor-alumno y alumnos entre sí. El monitoreo y tutoría es indispensable, para que la comunicación en ambientes virtuales se desarrolle dentro de las reglas de etiqueta, proporcionar al participante el acompañamiento requerido durante el proceso y alentar y retroalimentar constantemente la participación. El docente actúa como un moderador de acuerdo con los lineamientos establecidos por el modelo de Salmon (2002):

- Activación de los conocimientos previos tomando en cuenta la experiencia de los participantes, con el objeto de recuperarlos y conectarlos con los nuevos aprendizajes. De este modo se favorece la motivación del participante hacia el tema a tratar y se propicia el aprendizaje significativo.
- Formulación de interrogantes vinculadas con el contenido que se procesa individual o grupalmente, como una estrategia adecuada para generar “conflictos cognoscitivos” o como se denomina en la educación presencial, aplicar “el tratamiento de choque”, que consiste en presentar ciertas irregularidades que “chocan” o se contradicen con el esquema conceptual del alumno. Se trata de favorecer el cambio conceptual, bajo la

asesoría del docente, la discusión compartida y el material instruccional que se le presenta.

- Promoción de la participación y el compromiso de los estudiantes con el apoyo de los soportes multimedia de consulta, comunicación y aprendizaje.

Coordinación de la consulta y la asistencia. El docente a distancia debe estar atento al proceso del aprendizaje en esta modalidad (más que al producto) y observar las “señales” que le permitan inferir que el alumno está o no, logrando el aprendizaje.

- Retroalimentación constante e inmediata ante las inquietudes que manifiestan los alumnos/participantes con el objeto de fortalecer el aprendizaje autónomo.
- Detección de los obstáculos que se oponen al aprendizaje y generar estrategias para su superación.
- Apoyo a las actividades metacognitivas de autorregulación y control del sujeto teleaprendiente sobre su propio aprendizaje. Promoción del trabajo cooperativo, la interactividad entre los estudiantes entre si y entre ellos y el tutor aprovechando los recursos disponibles.

#### **4. Control de la calidad.**

Para mantener la calidad del EVEA en esta etapa debe contemplarse procedimientos que permitan la **evaluación del proceso y del resultado** a partir de: a) la elaboración del expediente del curso para el registro de la documentación básica, de las incidencias y de las decisiones que se tomen durante ese proceso, b) la realización de talleres para las rendiciones de cuentas acerca de cómo marcha el proceso de elaboración de los cursos y para la toma de decisiones en aras de encaminar ese trabajo, la etapa de prueba (Pilotaje de cada curso) orientada a constatar el funcionamiento de las herramientas y servicios a emplear, la secuencia lógica y carga racional, la funcionalidad tecnológica de los materiales didácticos, la preparación previa de los profesores para las diferentes tareas, el funcionamiento de las actividades para el trabajo colaborativo, el funcionamiento de las ayudas y otros mecanismos necesarios para garantizar el buen desarrollo de la actividad académica.

## **5. Retroalimentación.**

La retroalimentación a partir de la sistematización y valoración de la práctica pedagógica que se desarrolla en ambientes virtuales, se presenta como una oportunidad para fortalecer e incrementar el saber didáctico en el contexto de la virtualidad y motivar el desarrollo de prácticas exitosas. Por una parte, permite explorar qué aspectos deben ser mejorados u optimizados y de este modo impactar positivamente en su calidad pedagógica, y por otra parte, para promover el saber que fundamenta y justifica la práctica docente en el espacio virtual, el saber hacer docencia virtual, y el saber valorar la práctica docente que -en estos contextos- se desarrolla desde una perspectiva crítica y constructiva, saberes que se inscriben en una didáctica del entorno virtual.

## **Conclusiones a manera de reflexión.**

Sin duda, la virtualidad plantea opciones adecuadas y pertinentes a la demanda educativa de hoy, pero también requiere un desempeño docente profesional y responsable que garantice la calidad del proceso didáctico que se lleva a cabo en esta modalidad, a partir de una serie de decisiones que trascienden los modelos tradicionales y que posibilitan la incorporación de las TIC a la práctica docente.

Las comunidades virtuales de aprendizaje, como espacios que agrupan a un conjunto de personas con finalidades, intereses y expectativas comunes, donde ocurre la acción didáctica, son reconocidas como sitios en la Web potencialmente útiles al servicio de la formación universitaria; sin embargo, es importante advertir los riesgos que se pueden producir si son empleadas por docentes inexpertos, carentes de formación didáctica o con un enfoque en el cual prevalece lo tecnológico por encima de lo didáctico.

Aun cuando la docencia en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje de calidad plantea las mismas exigencias didácticas y pedagógicas que la modalidad presencial, en cuanto a concebir, diseñar, ejecutar, controlar y evaluar la acción didáctica, es necesario tomar en cuenta las particulares condiciones en las que se lleva a cabo, especialmente más compleja cuando se desarrolla en espacios virtuales en el ámbito universitario.

La didáctica tal como ha sido concebida en el contexto de este trabajo, provee un marco referencial que le sirve de apoyo al docente para que desde una perspectiva crítica y constructiva, resitúe las decisiones que se deben tomar para el aprovechamiento de la tecnología. Es por ello que más que una innovación tecnológica, un EVEA es una propuesta didáctica que debe conjugar armoniosamente los componentes didácticos, disciplinares y tecnológicos.

El uso de las comunidades virtuales con propósitos de formación, requiere por parte de los docentes, un esfuerzo de formación y de tiempo que una institución emprendedora no debe subestimar, sobre todo si se tiene claro que el docente sigue siendo la pieza clave en la calidad de los programas que desarrolla, lo cual lo compromete a un desempeño didáctico consciente, reflexivo, intencionado de decisiones, con una justificación explícita, conocida y asumida por los ejecutantes del proceso formativo. De este modo, es posible incrementar el saber didáctico en las comunidades virtuales como espacio de formación y contribuir en la necesaria construcción del saber pedagógico sobre la virtualidad.

## Referencias

- Amaro de Chacín, Rosa. (2009). **La docencia telemática ¿una nueva docencia?** Memorias de la Octava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCI 2009 Orlando (Florida), pp. 267-272.
- Amaro de Ch., Rosa; Brioli, Carmen y García, Irama. (2011). **Competencia del Docente Universitario para la Enseñanza en Entornos Virtuales**. Capítulo del libro *“Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje”*. Editorial Colección de estudios del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (en imprenta).
- Brioli, Carmen; Amaro de Ch., Rosa y García Irama. (2011). **Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)**. Revista Docencia Universitaria, Vol. XII, No 2. Caracas Venezuela, pp. 71-100.
- Castillejos, Luis. (1987). **Pedagogía tecnológica**. CEAC. Barcelona.
- García Aretio, Lorenzo. (2008). **Más caso hoy a la pedagogía?** Editorial del BENED. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Herrera B., M. A. (2006). **Consideraciones para el diseño de ambientes**. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Londoño Vélez, Andrés Felipe (2006). **La virtualidad como estrategia didáctica en la enseñanza en programas presenciales**. Revista Digital de Investigación Universitaria REDIU. Colombia, Año 1. No. 2, pp. 1-8.
- Mishra, P., & Koehler, MJ (2006). **El conocimiento tecnológico didáctico del contenido: un marco para el conocimiento docente**. Teachers College Record, 108 (6), pp. 1017-1054.

- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán. (1996). **Comprender y transformar la enseñanza**. Ediciones Morata, Madrid
- Sangrà, Albert. (2001). **“Enseñar y aprender en la virtualidad”**, EDUCAR, 28, pp. 117-131, UAB, Servei de Publicacions: Barcelona, España
- Sangrà, A. y González M. (2004). **La transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y prácticas**. Barcelona, España: Educación y Sociedad Red.
- Salmon, G. (2002). **E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa**. Barcelona: UOC.
- Silvio, J. (s/f). Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Venezuela.
- Tirado, Morueta Ramón y Juan Manuel Martínez Garrido (2010). **Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones**. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre, pp. 297-328. España.
- \_\_\_\_\_ (2002). **La didáctica**. Material instruccional, no publicado, disponible en la web del curso planificación didáctica. Curso de Especialización en Docencia en Educación Superior, Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación
- \_\_\_\_\_ (2000). **La investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula**. Ediciones Secretaria de la UCV, Universidad Central de Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1989). **“Reflexiones sobre la didáctica”**. Material instruccional, no publicado, disponible en la web del curso planificación didáctica. Curso de Especialización en Docencia en Educación Superior, Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación. UCV, Caracas, Venezuela.