

**APRENDIZAJE EN EL E-LEARNING: UN ANÁLISIS DESDE EL CAMPO
CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA (2000-2015)**

POR: SERGIO LEONARDO LINARES CORZO

&

BRAYAN STEVEN NOPE CARVAJAL

DIRECTOR: DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

**APRENDIZAJE EN EL E-LEARNING: UN ANÁLISIS DESDE EL CAMPO
CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA (2000-2015)**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
PEDAGOGOS**

**POR: SERGIO LEONARDO LINARES CORZO
&
BRAYAN STEVEN NOPE CARVAJAL**

DIRECTOR: DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EN PEDAGOGÍA
MAYO DE 2025**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos de la manera más sincera, bella y con amor a nuestras familias por su apoyo y comprensión durante todo este proceso educativo e investigativo. De la misma manera, a la UPN, por ser ese espacio intelectual y académico que nos abrió las puertas para conocer la riqueza y lo interesante de la Pedagogía. Por último, al profesor David Rubio, nuestro asesor, quien con su amplio conocimiento nos guio en este último tramo complejo de investigación.

Gracias por todo a todos. Que agradable experiencia.

Sergio Linares & Brayan Nope

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	3
CAPÍTULO I. EL LEGADO DE DOS REVOLUCIONES EN LA CONSOLIDACIÓN DEL E-LEARNING	22
1.1 De aquello tradicional a las demandas de la era digital	22
1.2 La expansión de los espacios educativos	25
1.3 Los dos procesos transformadores	28
<i>1.3.1 La revolución cognitiva - un cambio paradigmático de la mente humana.</i>	<i>29</i>
<i>1.3.1.1 El conexionismo y nuevas perspectivas.</i>	<i>31</i>
<i>1.3.2 La Revolución Tecnológico-Informática</i>	<i>33</i>
1.4 Aquello que se denomina E-Learning	43
1.5 El e-learning en su versión 2.0	47
CAPITULO II. CARACTERISTICAS Y PROBLEMÁTICA CONCEPTUAL DEL E-LEARNING.....	56
2.1 Problemática del e-learning en el Marco del Campo Conceptual de la Pedagogía.....	56
<i>2.1.1 Dificultad con la delimitación de los conceptos propios de la pedagogía.....</i>	<i>62</i>
<i>2.1.2 ¿Como abordar el problema conceptual?.....</i>	<i>64</i>
<i>2.1.3 A propósito de las tradiciones pedagógicas.....</i>	<i>65</i>
<i>2.1.3.1 Educación en la Tradición Francófona</i>	<i>66</i>
<i>2.1.3.2 Formación en la Tradición Germánica.....</i>	<i>67</i>
<i>2.1.3.3 Enseñanza como arte (La Didáctica).....</i>	<i>67</i>
2.2 El concepto de enseñanza desde el CCP.....	70
<i>2.2.1 La enseñanza como un acto de trascendencia</i>	<i>70</i>
<i>2.2.2 La enseñanza como trascendencia y donación</i>	<i>71</i>
<i>2.2.3 La debilidad necesaria de la enseñanza</i>	<i>73</i>
<i>2.2.4 Enseñanza y trascendencia en el CCP.....</i>	<i>74</i>
<i>2.2.5 Implicaciones para la comprensión del CCP</i>	<i>75</i>
2.3 La heterogeneidad conceptual del e-learning.....	76
2.4 Modalidades del e-learning y su articulación con el discurso educativo.....	78
CAPITULO III. E-LEARNING ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGIA	84

3.1 El concepto de "aprendizaje" en el e-learning desde el CCP	84
3.2 El nuevo lenguaje del aprendizaje como problemática del e-learning.....	91
<i>3.2.1 La problemática de concebir el aprendizaje como una transacción.....</i>	<i>93</i>
3.3 Los Principios de Continuidad en el Aprendizaje: Reflexiones desde la Perspectiva de Dewey y su papel pedagógico en el E-Learning.....	96
3.4 El proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo disponible y lo indisponible.....	100
CONCLUSIONES.....	106
BIBLIOGRAFIA.....	113

INTRODUCCION

Con el paso de los años, décadas e incluso siglos la educación ha incorporado cambios. Estos cambios, actualmente, pueden verse con el avance de las tecnologías, las cuales transforman tanto las herramientas y medios empleados como las concepciones sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje en estos nuevos espacios. A lo largo del siglo XX y principios del XXI, hemos presenciado una serie de acontecimientos que han cambiado nuestra relación con la tecnología y con el conocimiento, desde el paso por devastadores conflictos mundiales hasta presenciar revoluciones tecnológicas que han impactado en los ámbitos sociales, culturales y educativos. Como señala Martínez Boom (2004), la educación ha sido valorada principalmente por su alineación con los sistemas globales de producción y su contribución al fortalecimiento de las competencias que van más en lógica de lo económico, convirtiéndola así en un instrumento clave para la adaptación a una sociedad que está en constante transformación.

En este contexto de cambios rápidos, la transmisión de información y la construcción del conocimiento adquieren nuevas dimensiones. Este trabajo representa una trayectoria investigativa que refleja posturas del pensamiento pedagógico sobre las tecnologías educativas. Teniendo como partida conceptos como las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) y los AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje), nuestra investigación también ha tenido cambios hasta consolidarse en un análisis profundo del e-learning como concepto central.

El recorrido que hemos hecho en este trabajo refleja lo complejo de la educación en relación con lo digital y sus distintas conceptualizaciones. Inicialmente, contemplamos abordar las TAC desde la perspectiva de Roser Lozano, quien posiblemente sea la persona que acuñó este término. Al respecto la autora nos dirá que

Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas (Lozano, 2011, pág. 46).

No obstante, al profundizar en la literatura, se identificaron vacíos y limitaciones en cuanto a la rigurosidad académica que sustenta dicho término, especialmente en nuestro contexto latinoamericano, donde el término posiblemente ha tenido menor desarrollo teórico.

Posterior a esto, la investigación se reorientó hacia los AVA, entendidos estos como espacios educativos dinámicos dentro de los cuales se pretende generar una interacción del estudiante con unos contenidos y actividades formativas que están mediadas por la red, en donde subyacen las plataformas digitales. Durante esta búsqueda, pudimos explorar cómo dichos ambientes pretenden ir más allá del aula convencional, pues aparecen como una herramienta relevante para saciar las crecientes demandas educativas que se han presentado en los años venideros. Pero, al examinar este concepto y los documentos, se encontró que su amplitud abarca básicamente a los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), limitando la posibilidad de un análisis pedagógico más profundo y específico de la concepción de aprendizaje que subyace en estos entornos.

Finalmente, la investigación se consolidó con el concepto de e-learning, un concepto que, aunque relacionado con los AVA, permite abordar más a fondo el proceso educativo mediado por tecnologías. Como veremos en el primer capítulo, el e-learning emerge de la convergencia de dos grandes revoluciones exploradas, que representan tanto la implementación de tecnologías en el acto educativo, como una reconfiguración completa de cómo se concibe el aprendizaje en la era digital¹. Abiertamente, el e-learning va más allá de la noción de plataforma tecnológica para enfocarse en las dinámicas pedagógicas y los procesos de aprendizaje que ocurren en contextos mediados por tecnologías digitales, posibilitando un análisis más profundo de las concepciones de aprendizaje subyacentes.

Hablando de las investigaciones previas que sustentan nuestro estudio, la primera de ellas es el trabajo *Revisión descriptiva de la evolución de ambientes virtuales de aprendizaje* (Murillo, 2021). Esta investigación analiza la evolución de los ambientes virtuales de aprendizaje organizando los hallazgos por generaciones según sus innovaciones y características. La autora define la educación virtual como “un proceso de formación desarrollado mediante la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación a través de Internet, mediador en entornos virtuales de aprendizaje” (Murillo, 2021, pág. 4), distinguiendo conceptualmente

¹ De acuerdo con Cuenca y Viñals (2016) en su trabajo *titulado El rol del docente en la era digital*, la era digital es “una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante e imparable de las tecnologías digitales e Internet.” (pág. 103)

modalidades como educación a distancia, e-learning, blended learning y flipped classroom. Esta investigación resulta relevante por el análisis evolutivo del e-learning organizado en generaciones.

Otro estudio que es relevante para nuestra investigación es el trabajo de Pérez Pinzón (2020), *Orígenes y transformaciones del aprendizaje en línea (E-learning). Innovaciones educativas mediadas por paradigmas tecnológicos*. Esta investigación realiza una aproximación histórica al e-learning, analizando su evolución a través de diferentes paradigmas tecnológicos y destacando que constituye tanto una herramienta tecnológica como un fenómeno educativo que transforma. Aquí el autor identifica cinco paradigmas evolutivos: enseñanza programada (conductista, 1970), enseñanza asistida (conductismo-cognitivismo, 1980), enseñanza interconectada (constructivista, 1990), aprendizaje interactivo (constructivismo-conectivismo preliminar, mediados 1990) y aprendizaje compartido de libre acceso (conectivismo pleno, siglo XXI). Esta perspectiva paradigmática complementa nuestro enfoque al analizar tanto las herramientas tecnológicas como las concepciones pedagógicas subyacentes del e-learning.

Así mismo, otra investigación importante es *Producción científica sobre e-learning en América Latina, un estudio preliminar desde la base de datos SciELO* (González-Valiente et al., 2015). Aquí se hace un análisis bibliométrico de la producción científica sobre el e-learning en el contexto latinoamericano, examinando un total de 610 registros, en un periodo del 2000 a 2013, evaluando criterios como tipología documental, productividad temporal, revistas, países, idiomas y áreas temáticas. La investigación evidencia la naturaleza multidisciplinar del e-learning: Ciencias de la Educación (58%), Ciencias de la Salud (26%) y Ciencias Sociales (15%), demostrando que ha trascendido fronteras disciplinares. Además, el 93% de los documentos son investigaciones empíricas, confirmando la tendencia a explorar el e-learning en contextos específicos y aplicados, lo que complementa nuestro enfoque cualitativo y documental. Esta perspectiva bibliométrica legitima nuestra elección del período temporal (2000-2015) al confirmar el creciente interés académico por el e-learning, mientras que la variedad disciplinar y el predominio de Brasil como productor (77%) apoyan nuestra comprensión del e-learning como fenómeno educativo que requiere análisis pedagógico más allá de sus aspectos tecnológicos.

A esto se suma el trabajo de Baelo Álvarez (2009) titulado *El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI*. Este estudio teórico analiza el e-learning como modalidad educativa emergente en respuesta a transformaciones sociales y tecnológicas contemporáneas. El autor identifica un hecho que compartimos y es la “complejidad conceptual así como la diversidad de términos, conceptos y vocablos que se utilizan de forma indiscriminada para referirse a [este] sistema de formación singular” (pág. 8), reforzando nuestro planteamiento sobre la necesidad de clarificación conceptual. Lo que es relevante es su premisa de que “el cambio de modelo pedagógico que supone el e-learning debe de centrarse en las concepciones, intenciones y decisiones del educador en mayor medida que en las TIC a utilizar” (Baelo Álvarez, 2009, pág. 88), alineándose con nuestra aproximación al e-learning como fenómeno educativo más allá de sus implicaciones tecnológicas. Esta perspectiva constituye un antecedente valioso al proporcionar una visión del e-learning como respuesta a demandas sociales específicas, señalando la importancia de fundamentar pedagógicamente estas modalidades educativas actuales.

A manera de justificación, la elección del e-learning como objeto central en esta investigación va alineado a varias consideraciones que han venido surgiendo en este proceso investigativo. En primer lugar, el e-learning alude a una modalidad específica que permite analizar con más profundidad el proceso educativo virtual, a diferencia del concepto de AVA que se centra esencialmente en una plataforma tecnológica. Dicha distinción es clave para comprender las concepciones de aprendizaje que subyacen en los discursos educativos contemporáneos y para abordar lo que Biesta (2005) denominó como el "nuevo lenguaje del aprendizaje" (pág. 55), el cual ha desplazado al maestro del centro del proceso educativo y en su lugar coloca al estudiante.

En segundo lugar, el e-learning ha desarrollado un corpus teórico más fuerte y un viaje de investigación más amplio a nivel internacional, lo que proporciona una base más sólida para el presente análisis documental. Como lo evidencia nuestro marco teórico, autores como García-Peñalvo & Seoane Pardo (2015), así como Siemens (2004) y Downes (2005), entre otros, han contribuido a aquella comprensión de este fenómeno educativo, examinando sus fundamentos pedagógicos, su evolución histórica y las tensiones conceptuales que emergen en su desarrollo.

Tercero, el e-learning implica hacer una reflexión sobre el aprendizaje en entornos digitales, permitiendo así un análisis más directo de las concepciones pedagógicas que lo sustentan. Como señalamos más adelante en el capítulo II, mientras que los AVA pueden ser entendidos desde una perspectiva más técnica o infraestructural, el e-learning convoca a una consideración más profunda del proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, junto con las teorías educativas que los respaldan, especialmente desde el Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP), el cual asumimos como herramienta analítica para examinar las transformaciones que experimenta el saber pedagógico en el contexto digital que nos permea actualmente.

Así pues, la importancia de analizar y comprender el e-learning a partir de la concepción de aprendizaje que lo soportan, en concordancia con lo que se refiere a su utilidad. Pero, no entendidos como simples herramientas, por el contrario, asumir al e-learning desde su potencial transformador del proceso educativo virtual y a distancia. Esto significa considerarlo como tecnología dinámica que requiere una integración efectiva con metodologías sólidas y una comprensión profunda de la enseñanza junto con el aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual, afrontar estas cuestiones es fundamental para pensar y concebir como el e-learning está constituido conceptualmente y cómo podría usarse para mejorar la experiencia educativa tanto de estudiantes como de maestros.

Como el problema es pedagógico y educativo, es esencial que como Pedagogos realicemos esta investigación, ya que destaca nuestra habilidad y conocimiento especializado en el campo, lo que nos permite analizar profunda y especializadamente las concepciones de aprendizaje y sus dinámicas en el e-learning. En este sentido, nuestra perspectiva es única y junto con la comprensión de las teorías educativas nos permite identificar y abordar las brechas existentes entre la teoría y la práctica en el e-learning, así como proponer mejoras.

Esta investigación aportará al campo pedagógico y educativo al proporcionar *insights*² y recomendaciones transversales basadas en evidencia analítica para encontrar el mejor proceder en

² Utilizamos el término *insights* en inglés, el cual, de acuerdo con el diccionario de Cambridge, se refiere a aquella, “...ability to have) a clear, deep, [...] understanding of a complicated problem or situation.” (Cambridge University Press, 2024). Que, al traducirlo, podríamos entenderlo como aquel conocimiento, entendimiento o percepción que se tiene de un problema, que, para este caso, tiene que ver con el aprendizaje en el e-learning.

la enseñanza dentro del e-learning, pues, claramente, aludiendo a nuestro problema, están apoyados en la concepción de aprendizaje que subyace dentro de los mismos. Aunque se utilice el término *insights* que es propio de las teorías de la Gestalt, es importante aclarar que no está vinculado a estas, pero aquí lo empleamos en el sentido de ofrecer conocimiento e ideas valiosas y perspicaces derivadas del análisis de datos.

Desde una perspectiva institucional, un documento clave es el elaborado por la UNESCO (1990), *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, que forma parte de un proyecto educativo para América Latina y el Caribe. Allí se plantea una perspectiva de que la calidad y oferta de la educación básica pueden potenciarse mediante el uso estratégico de las tecnologías educativas. Según el punto 26 de este marco, se reconoce que el prudente empleo de las tecnologías puede mejorar el acceso, eficacia y calidad educativa (UNESCO, 1990). Este punto resalta la importancia de seleccionar y desarrollar tecnologías adecuadas, proporcionar equipamiento necesario y capacitar al personal educativo para integrar estas herramientas de manera efectiva. Además, destaca que la definición de una “tecnología conveniente” es dinámica, sujeta a evolución, que implica la necesidad de revisar y actualizar las capacidades tecnológicas de cada país respecto a sus necesidades educativas y recursos disponibles. (UNESCO, 1990).

Aunque estas reflexiones son del pasado siglo, hoy en esta era digital su relevancia sigue e incluso se incrementa. No cabe duda de que en la actualidad la tecnología nos atraviesa en todos los ámbitos sociales (familia, educación, empleo, cultura, salud, política y gobierno), transformando las dinámicas de socialización y conocimiento. En esta lógica, los sistemas educativos y la educación misma se enfrentan a la creciente demanda de adaptarse a las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, donde lo digital ya no es una simple opción, es más bien un componente de la estructura.

En nuestro país, el decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación responde a esta necesidad, reconociendo oficialmente las distintas modalidades en educación superior y estableciendo que

las dinámicas globales de la educación superior se requiere una normatividad que reconozca la diversidad de oferta y demanda de programas, de niveles de formación, de modalidades (presencial, a distancia, virtual,

dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades) y de metodologías. Lo anterior, con el fin de fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad desde una perspectiva dinámica como lo es la educación superior (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019, pág. 3).

De manera que con esto se legitima formalmente el e-learning como una modalidad válida y relevante, en la medida que va encaminada dentro de lo virtual y digital. Dicha incorporación en la normatividad colombiana nos confirma la importancia del e-learning en el contexto actual pero también nos invita a verlo desde la mirada pedagógica.

Dicho esto, a continuación, retomaremos trabajos que dan cuenta de los conceptos que implícitamente, según nuestra revisión documental, constituyen al e-learning.

Siguiendo esta dirección, consideramos que al discutir sobre un tema como el e-learning, así como lo hacemos nosotros, es fundamental acercarnos a la noción de lo virtual y su distinción con lo digital, pues nos ayuda a dilucidar la naturaleza de los procesos educativos que están mediados por tecnologías. Para esto acudimos a Pierre Lévy (1999), quien en su obra *¿Qué es lo virtual?* establece que

lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, [es decir], abre horizontes [pero también] cava pozos llenos de sentido bajo [...] la superficialidad de la presencia física inmediata (pág. 8).

Esta concepción filosófica supera la comprensión un tanto común de lo virtual como simple ausencia de lo físico. Lévy (1999) profundiza en esta idea cuando afirma que “lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes.” (pág. 10). Para este filósofo, el hecho de virtualizar una institución se basa en tres elementos: identificar y entender qué problema se quiere resolver, recrear la experiencia educativa para el entorno mediado por tecnologías, y funcionar desde el inicio como respuesta a una necesidad real. En este sentido, lo virtual implica una actualización más a fondo de la realidad, donde el “centro de gravedad” de las entidades se traslada hacia un campo de potencialidades y dinámicas emergentes.

En oposición, Levy (1999) se refiere a la digitalización como un proceso técnico pues se trata de una potencialización o transformación de datos (como los textos) a formatos digitales. Esta distinción es pertinente para nuestro análisis, dado que mientras la digitalización se refiere principalmente al soporte tecnológico, la virtualización por otra parte implica una transformación ontológica y subjetiva más profunda en los procesos educativos.

Tenemos que aclarar que a lo largo de esta investigación hemos optado por usar y priorizar el término digital sobre virtual para referirnos al e-learning (y demás términos que lo componen como: entornos, prácticas, herramientas, etc.), porque precisamente el ideal es establecer con claridad que bastante de lo que se denomina “educación virtual” es, en realidad, una digitalización de contenidos y prácticas educativas, y no una verdadera virtualización en el sentido tan profundo que nos propone Lévy. Esta decisión en cuanto a términos responde a la lectura y análisis de los documentos, donde observamos que aparentemente cuando se habla de e-learning no se va más allá de una digitalización técnica, sin alcanzar aquella verdadera virtualización que implicaría una problematización y transformación fundamental de los procesos educativos. Con respecto a esta distinción entre digitalización y virtualización, la retomaremos en las conclusiones de este trabajo, donde profundizaremos un poco en las implicaciones pedagógicas que debe tener el e-learning para pasar de la digitalización técnica hacia una virtualización educativa.

En consonancia con lo anterior, en el e-learning es importante tener claro el lugar que ocupa el concepto de aprendizaje en stricto sensu, pues al ser nuestro objeto de investigación, proporciona claridad y a partir de este se relacionarán los demás conceptos, así como la noción de lo virtual y lo digital tratada anteriormente. Es así como Rubio (2020) en su capítulo titulado *Historia del concepto de aprendizaje. Aproximación arqueo-genealógica* dentro del libro titulado *Genealogías de la pedagogía*, argumenta que el aprendizaje se trata de:

un conjunto de procesos en cuyo centro se sitúa a un individuo-agente —esto es, que emprende acciones—, que modifica su conducta de manera más o menos duradera y en relación con las características y las variables que le provee un medio, en este caso social, y cuya finalidad es su propia reconfiguración como agente que es. Es decir, cuya finalidad reposa en el hecho de continuar generando modificaciones a su conducta, pues el efecto de sus acciones es, por supuesto, la subsecuente modificación del medio social que, a su vez, lo hace cambiar (pág. 234).

Esta argumentación del aprendizaje se acomoda con los criterios propuestos por Schunk (2012), quien identifica que el aprendizaje tiene tres criterios esenciales: “implica un cambio”, que “perdura a lo largo del tiempo” y que “ocurre por medio de la experiencia” (pág. 4). En la definición que nos plantea Rubio (2020), estos elementos se evidencian en la medida en que: uno, el cambio se expresa cuando nos dice que el individuo “modifica su conducta”; dos, la perdurabilidad se explicita en que dicha modificación se da “de manera más o menos duradera”; y tres, la experiencia se hace explícita a través de la relación dinámica del individuo “con las características y las variables que le provee un medio [...] social” (pág. 234).

Es evidente cómo en esta definición de Rubio (2020) junto con los criterios de Shunk (2012), el individuo agente o el estudiante tiene un papel activo y constructor de su conocimiento. De acuerdo con esta perspectiva tenemos el paradigma constructivista y es aquí donde situamos el trabajo de Hernández Requena (2008) titulado *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. En este estudio, la autora se propone examinar la relación entre el uso de las tecnologías y el constructivismo, considerando a las tecnologías como herramientas que influyen en el proceso de aprendizaje. Así pues, este documento nos proporciona una serie de características de este tipo de aprendizaje constructivista, que, de acuerdo con la autora citando a Jonassen (1994), se caracteriza por ser dinámico y participativo pues los estudiantes construyen su propio conocimiento mediante la exploración, experimentación y colaboración. Allí se fomenta el contacto con diversas perspectivas, se abordan temas complejos de manera contextualizada y también se promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, así como el trabajo en equipo.

En el e-learning, los estudiantes no son receptores pasivos de información, al contrario, se convierten en agentes activos en la construcción de su propio saber. Así mismo, la autora apunta cuatro características fundamentales para que el aprendizaje sea efectivo, que citando a Roschelle et al. (2000) son: “compromiso activo, participación en grupo, interacción frecuente, y retroalimentación y conexiones con el contexto del mundo real” (pág. 32). Este trabajo entra en relación con nuestra investigación pues nos proporciona una visión y una manera de entender cuatro aspectos que sin duda pueden ser aplicados al e-learning: el hecho de que las tecnologías actuales actúan como “herramientas constructivistas” (pág. 26) que facilitan la construcción del

conocimiento³; cómo los ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías se alejan de lo tradicional pues el e-learning fragmenta el modelo tradicional de aula física y presencial para darle paso a entornos digitales flexibles; nos permite comprender que las nuevas tecnologías pueden considerarse herramientas constructivistas; y, finalmente promueve el aprendizaje (activo). Es así como alude y nos proporciona un posible desenlace a las preguntas que nos concierne analizar: ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje en las que se sustentan los discursos relativos al e-learning? ¿De qué manera se relacionan estas concepciones de aprendizaje en el e-learning con otros conceptos pedagógicos y con los roles del maestro y el estudiante? ¿Cuál es la relación entre aprendizaje y enseñanza en los discursos relacionados con el e-learning? En esta medida la concepción de aprendizaje que se evidencia es un aprendizaje activo y auténtico, donde los estudiantes participan en tareas que sean significativas y aplican conocimientos en contextos reales. En cuanto al papel del maestro, este actúa como guía y mentor, promotor de la tecnología, creador de entornos educativos y facilitador de la conexión con el mundo real.

Otro enfoque teórico es el conectivismo, el cual surge como una nueva perspectiva teórica que busca explicar cómo se da el aprendizaje en esta era digital. Siemens (2004) argumenta en su trabajo *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, que las teorías del aprendizaje del siglo XX (conductismo, cognitivismo y constructivismo) fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado tan notablemente por la tecnología como en el presente siglo. Este autor define el conectivismo como “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización”, donde “el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo” (Siemens, 2004, pág. 6). Esto posiciona al aprendizaje como un fenómeno que traspasa lo individual más que un proceso solamente interno del individuo, para ser un fenómeno que puede residir en conexiones entre fuentes de información especializadas (Siemens, 2004).

³ De acuerdo con Hernández Requena (2008), la denominación de “herramienta constructivista” se utiliza para referirse a cualquier recurso, ya sea tradicional o digital, que ayude a un aprendizaje activo, en el que el estudiante participe sin rodeos en la construcción de su conocimiento por el medio de experiencias ricas según el contexto. De la misma manera, la autora puntualiza que las nuevas tecnologías, como las wikis, blogs y redes sociales, pueden ser consideradas herramientas constructivistas pues transforman el proceso educativo.

La relevancia del conectivismo para nuestro análisis del e-learning radica en el hecho de explicar cómo el aprendizaje sucede a través de redes tecnológicas y sociales, donde “las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2004, pág. 6). Dicha perspectiva resulta adecuada en la medida en que nos permite comprender aquellos procesos educativos mediados por tecnologías digitales, en el cual el conocimiento se distribuye por medio de plataformas, bases de datos y redes de personas que están permanentemente conectadas.

En relación directa con el conectivismo, es aquí donde ubicamos el trabajo de Vásquez et al (2021) titulado *Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual*, en el cual los autores, acogidos bajo esta teoría emergente, nos aproximan a un análisis sobre el rol del maestro y el estudiante; por tanto, se relaciona con nuestro trabajo de investigación, puesto que, en su análisis se concluye que:

En el escenario conectivista, el docente, en la condición de novato y/o experto, desempeña el rol de guía, facilitador e impulsor de conexiones en las diversas redes de aprendizaje, sembrando aceptación, motivación, aliento, ánimo, conexión, diálogo, satisfacción, empatía, tolerancia, comunicación, en los estudiantes y en los mismos padres de familia, quienes sostienen y, además, fortalecen los escenarios del proceso enseñanza aprendizaje y las plataformas virtuales (Vásquez et al., 2021, pág. 61).

Y en cuanto al rol del estudiante:

Cumple el rol de aprendiz autónomo que, con la guía del docente, contribuye para enriquecer la red del aprendizaje colectivo y participa activamente para generar el flujo de conocimiento; en otros términos, el estudiante influye sobre los demás homólogos y retroalimenta las redes (Vásquez et al., 2021, pág. 62).

En este caso la concepción de aprendizaje vista desde esta perspectiva conectivista se produce a través de conexiones dentro de redes de información, involucrando a docentes y estudiantes en roles activos y colaborativos. Aquí el conocimiento se distribuye en la red, y el aprendizaje consiste en acceder y navegar por las fuentes de información. Adicional a esto, se fomenta el aprendizaje continuo, adaptándose a los cambios tecnológicos y a la evolución del conocimiento, promoviendo así el crecimiento y desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida.

Un último concepto que nos permite fundamentar teóricamente nuestra investigación es aquella noción de ubicuidad del aprendizaje, característica que representa una transformación en la comprensión de cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje en entornos digitales. Flores y García (2017), con su trabajo *Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales*, definen el aprendizaje ubicuo “como aquel aprendizaje que se produce en cualquier lugar y momento, donde y cuando lo necesite el estudiante, soportado en un ambiente virtual de tecnologías ubicuas que le dan riqueza a las actividades interpersonales” (pág. 30). Entonces esta definición nos revela una concepción del aprendizaje que enfrenta los límites espacio-temporales del aula tradicional. También se analiza la computación ubicua, conceptualizando el aprendizaje y destacando la enseñanza desarrolladora y experiencial como bases esenciales de este sistema. Además, se formulan principios, componentes y una estructura para el aprendizaje ubicuo en entornos educativos mediados por la tecnología.

La ubicuidad implica un “nuevo sentido de espacio y tiempo”, en el que “no hay fronteras espaciales ni institucionales” y en donde “en la comunicación asíncrona cada individuo programa su propio horario” (Flores y García, 2017, pág. 28). Esta reconfiguración de espacio y tiempo expresa un desplazamiento respecto a las concepciones históricas del aprendizaje, las cuales estaban hipotéticamente vinculadas a espacios físicos establecidos y a horarios que estaban instaurados de antemano. En esta línea, consideramos importante señalar el hecho de que, para esta investigación, nos referimos a la ubicuidad como una característica o cualidad que tiene el e-learning, no como el u-learning que constituye un modelo educativo específico. Esta distinción permite comprender cómo los discursos sobre e-learning incorporan implícitamente la noción de ubicuidad para reforzar las posibilidades que presenta el aprendizaje mediado por tecnologías digitales.

Tras la revisión de los antecedentes y referentes teóricos citados, que revelan por un lado la evolución histórica y paradigmática del e-learning, y por otro la persistente complejidad y ambigüedad conceptual que lo caracteriza, hemos delimitado nuestro problema de investigación en la medida en que debido a la transformación digital y de cambios en la educación, donde el aula ha ido más allá para incluir espacios virtuales que amplían sus posibilidades y trascienden sus limitaciones, emerge la urgencia de comprender qué se entiende por aprendizaje en los discursos

sobre e-learning, pues sin esta claridad conceptual las prácticas educativas digitales carecen de fundamentación pedagógica sólida. Es más, a pesar de su creciente implementación y la proliferación de términos asociados (como "educación virtual", "formación online" o "enseñanza electrónica"), persisten preguntas sobre las concepciones pedagógicas que sustentan este tipo de prácticas educativas.

Como veremos en el capítulo II, hay heterogeneidad conceptual en torno al e-learning que dificulta establecer un lenguaje común entre docentes, investigadores educativos y desarrolladores de plataformas. Esta instrumentalización de conceptos pedagógicos tiende a omitir el papel humano, los significados pedagógicos y la precisión terminológica necesarios para procesos educativos efectivos. Esto genera confusión conceptual que afecta la calidad y coherencia de las prácticas educativas en entornos digitales.

El problema principal que abordamos en este trabajo tiene que ver con la necesidad de realizar una aproximación a las concepciones de aprendizaje que subyacen en los discursos sobre e-learning, analizando cómo estas concepciones influyen en la definición de roles (tanto del maestro como del estudiante), en la utilización de metodologías y en los procesos evaluativos. Este análisis, que está apoyado en el campo conceptual de la pedagogía, es crucial para entender cómo se está conceptualizando el aprendizaje en entornos digitales y también cómo estas conceptualizaciones pueden estar transformando la práctica educativa pues no hay congruencia entre la teoría y la práctica. Lo cual nos invita a preguntarnos: ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje en las que se sustentan los discursos relativos al e-learning? ¿De qué manera se relacionan estas concepciones de aprendizaje en el e-learning con otros conceptos pedagógicos y con los roles del maestro y el estudiante? Y ¿Cuál es la relación entre aprendizaje y enseñanza en los discursos relacionados con el e-learning?

Antes que nada, el objetivo principal de esta investigación es comprender qué se habla sobre aprendizaje en los discursos sobre el e-learning con base en un análisis documental de fuentes académicas como Dialnet, Google Scholar y Scielo, considerando un marco temporal del año 2000 al 2015. Este objetivo evidencia la evolución de nuestro enfoque investigativo, al pasar de un interés inicial por las concepciones de aprendizaje en los AVA hacia una comprensión más

profunda, crítica y reflexiva del e-learning como fenómeno educativo contemporáneo. Dicho objetivo general se desglosa en tres objetivos específicos:

- Identificar los factores que influyen en la predominancia de ciertas concepciones del aprendizaje en el e-learning, examinando las transformaciones del discurso educativo
- Distinguir cómo se relacionan estas concepciones de aprendizaje con otros conceptos pedagógicos dentro del e-learning, analizando posibles desplazamientos semánticos y reconfiguraciones conceptuales.
- Explorar los roles del maestro y el estudiante en el e-learning y cómo estas concepciones de aprendizaje influyen en su definición y desempeño, considerando las perspectivas de la enseñanza como acto de trascendencia y donación.

Ahora bien, hablando de metodología, esta investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter documental y analítico, fundamentado en la interpretación crítica y el análisis del discurso pedagógico. Este enfoque permite interpretar y sintetizar la información recopilada, identificando patrones, tendencias y relaciones significativas entre los conceptos estudiados. La rigurosidad del diseño responde a la naturaleza del objeto de estudio: las concepciones de aprendizaje como construcciones discursivas situadas históricamente en el campo del e-learning. De esta manera, se garantiza un abordaje profundo del objetivo de estudio, permitiendo comprender qué se habla de aprendizaje en los discursos sobre e-learning.

La opción de un enfoque cualitativo responde y se fundamenta en la naturaleza interpretativa del Campo Conceptual de la Pedagogía, que exige una comprensión profunda de los significados y las transformaciones conceptuales que ocurren en el discurso que le concierne a la educación.

Se trata de una investigación de tipo documental y analítica. Al respecto Cruz García (2012) define la investigación documental como una estrategia que permite observar y analizar de manera sistemática una amplia gama de documentos para comprender y explorar hechos, ya sean teóricos o prácticos. Por lo que se investiga, interpreta y presenta datos e información sobre un tema específico, que para este caso es el aprendizaje dentro del e-learning.

La principal técnica utilizada para recopilar datos fue el análisis documental. Al respecto Bisquerra (2009) nos dice que “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa” (pág. 349). Por tanto, así como lo plantea Pinto (1989), esta técnica implica un proceso de análisis y síntesis de diversas fuentes para generar un resumen.

Como complemento a nuestro análisis documental, también incorporamos la metodología de lectura temática propuesta por Olga Lucía Zuluaga (2021), útil para estudiar las concepciones de aprendizaje en los discursos del e-learning. Dicha metodología se aleja de buscar la idea central de un texto, haciendo en cambio una lectura que reconoce los textos como puntos de intersección en una compleja red discursiva.

La lectura temática, tal como la define Zuluaga (2021), nos ha permitido aislar “los tratamientos dados a los temas requeridos para establecer cortes en el discurso pedagógico e iniciar la búsqueda del tipo de acontecimiento discursivo en el cual pueden inscribirse” (pág. 61). Y entonces ¿en qué tipo de acontecimiento discursivo se inscribe el e-learning? Para responder esto, planteamos desde la perspectiva de la lectura temática propuesta por Zuluaga que el e-learning se inscribiría principalmente en un acontecimiento discursivo de convergencia tecnológico-pedagógica. Este acontecimiento se caracteriza por la intersección de dos revoluciones que tratamos en el capítulo I: la revolución cognitiva y la revolución tecnológico-informática. De la misma manera, este acontecimiento discursivo implica: uno, una reconfiguración de las relaciones pedagógicas, donde la enseñanza y el aprendizaje ya no están solo en espacios físicos; dos, una transformación en las posibles concepciones del conocimiento, viéndolo, aparte de ser algo que se transmite, como un proceso dinámico que se construye en redes distribuidas (Siemens, 2004); tres, el desplazamiento del discurso centrado en la enseñanza hacia un discurso centrado en el aprendizaje; cuatro, la emergencia de funciones o tareas renovadas tanto para docentes como para estudiantes; y cinco, una especie de hibridación de saberes donde se reúnen conocimientos

provenientes de la pedagogía, de la psicología, las ciencias de la computación o informática y la teoría de la información⁴.

Esta localización del e-learning como acontecimiento discursivo nos ha permitido comprenderlo como un fenómeno que refleja transformaciones en los modos de concebir, producir y transmitir el conocimiento en la sociedad contemporánea, tal como lo desarrollamos en los capítulos de este trabajo, especialmente cuando analizamos la convergencia de dos revoluciones en la configuración del e-learning.

Volviendo a la lectura temática, esta metodología claramente complementa nuestra matriz de tematización, pues nos permite examinar cómo el concepto de aprendizaje experimenta transformaciones cuando se integran herramientas digitales, y cómo estas transformaciones reconfiguran las relaciones pedagógicas.

Para esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión rigurosa de literatura académica, donde incluimos artículos de revistas indexadas, algunos libros y documentos fundantes o fuentes primarias que abordan el e-learning y su relación con el aprendizaje. Así mismo, consideramos un rango temporal del año 2000 al 2015, periodo que representa un momento en el que el concepto pudo haberse desarrollado y consolidado. Este marco temporal nos permitió analizar la evolución del concepto desde las formulaciones iniciales hasta su consolidación y proliferación, llegando así a discusiones y transformaciones conceptuales con relación al e-learning y sus implicaciones pedagógicas.

⁴ Traemos a colación esta teoría propuesta por Claude E. Shannon en su artículo publicado en el Bell System Technical Journal en 1948, titulado *A Mathematical Theory of Communication*. Allí Shannon (1984) proporciona un diagrama de un sistema de comunicación general, el cual se aplica a cómo funciona la educación mediada por aparatos electrónicos. En efecto, la comunicación y transmisión de conocimientos en entornos digitales sigue ese mismo esquema, donde el impacto de fuentes de ruido puede dificultar el aprendizaje. En este sentido, en los entornos digitales, la comunicación y transmisión de conocimientos sigue este esquema: la fuente de información (contenido educativo como lecciones, videos o material digital) se transmite a través de dispositivos y plataformas (transmisor) hasta el alumno (receptor). Sin embargo, pueden existir fuentes de ruido que afecten la comprensión, como distracciones externas, problemas técnicos o intermitencias en la señal.

El procedimiento de exploración, recolección, lectura, análisis e interpretación de datos ha seguido las siguientes fases:

1. Exploración y selección de recursos documentales en bases de datos académicas, tales como Dialnet, Google scholar y scielo. Explorando un rango temporal del año 2000 al 2015.
2. Establecimiento de criterios de selección, donde incluimos la búsqueda de documentos con palabras clave como e-learning y tecnología (en algunos casos). Adicional se consideraron documentos tanto en español como en inglés para abarcar variedad.
3. Recolección y lectura temática de los documentos seleccionados, asegurándonos de la relevancia y calidad de la información obtenida para relacionarla con nuestro objeto de estudio.
4. Creación de una matriz de tematización como herramienta principal para el análisis sistemático de los documentos. Esta matriz, que recoge aproximadamente 50 documentos, contiene información estructurada de cada documento, donde especificamos: autor(es), título, año, país o ciudad, tipo de documento, tema principal, conceptos claves y citas textuales en relación con los conceptos identificados.
5. Analizamos la información recopilada en relación con las preguntas de investigación, utilizando la matriz de tematización para así organizar y vincular la información obtenida de los documentos. Con esto nos ayudamos para construir, por ejemplo, la aproximación histórica del concepto que proponemos en el capítulo I.
6. Interpretamos los resultados obtenidos del análisis, extrayendo conclusiones y generando nuevas perspectivas en relación con el tema que hemos tratado.

Tenemos que aclarar que hay un elemento crucial en nuestra metodología. Esto es la adopción de la noción de Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) como herramienta analítica para examinar los discursos sobre el e-learning. El CCP nos ha permitido identificar cómo hay conceptos que entran al discurso pedagógico, como es el caso del e-learning. Este suceso muestra procesos parecidos a lo ocurrido con el aprendizaje y la “aprendificación del discurso” (Biesta, 2016, pág. 121) educativo — que “se refiere a aquellos desarrollos que representan todos los asuntos educativos en términos de aprendizaje” (Biesta, 2025, pág. 12)—, un ejemplo de esto es

el ya mencionado Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Esta herramienta nos permite analizar cómo los conceptos pedagógicos se comunican con otros dominios del conocimiento y las tensiones que surgen en este proceso. El CCP ha sido importante porque nos ha permitido examinar cómo conceptos como enseñanza son reinterpretados en el ámbito digital, pero también nos ha permitido comprender el e-learning como espacio donde convergen saberes, prácticas y discursos educativos mediados por la tecnología que exigen reflexión pedagógica.

A través de esta metodología, hemos podido abordar nuestras preguntas de investigación con seriedad, ofreciendo una comprensión un tanto compleja y matizada de lo que se habla de aprendizaje en los discursos sobre el e-learning.

Después de haber mencionado lo anterior, este trabajo se presenta en tres capítulos que, de manera articulada, nos conducen desde los antecedentes históricos del e-learning hasta las implicaciones pedagógicas contemporáneas de este fenómeno educativo.

El primer capítulo tiene una intención marcada y es que nos invita a realizar un viaje histórico fascinante e interesante donde descubrimos cómo la convergencia entre la revolución cognitiva de mediados del siglo XX y la revolución tecnológico-informática sentó las bases para la emergencia del e-learning. Aquí exploramos la transformación de los espacios educativos tradicionales y analizamos la evolución del concepto desde su versión 1.0 hasta el e-learning 2.0, revelando así cómo cada etapa pone en evidencia cambios profundos en nuestra comprensión del conocimiento y el aprendizaje.

En el segundo capítulo, abordamos uno de los retos más complejos de esta investigación: la proliferación terminológica que caracteriza al campo. A través del Campo Conceptual de la Pedagogía como herramienta analítica, intentamos desentrañar las tensiones entre conceptos como educación, formación y enseñanza cuando estos migran al entorno digital. Aquí el lector encontrará un análisis crítico de cómo la enseñanza —entendida como acto de trascendencia y donación— se ve reconfigurada en los discursos sobre e-learning.

El tercer capítulo, constituye algo así como el corazón analítico de nuestra investigación. Aquí respondemos a la pregunta central: ¿qué hay realmente de aprendizaje en el e-learning? Pero también exploramos el "nuevo lenguaje del aprendizaje", el cual ha revolucionado los discursos educativos. Así mismo, examinamos los principios de un autor como Dewey, de continuidad e interacción en contextos digitales, y proponemos el concepto de resonancia como clave para comprender cómo puede preservarse la dimensión transformadora del aprendizaje en entornos mediados por tecnologías.

Finalmente, en las conclusiones, así como sintetizamos los hallazgos, también proponemos una reconceptualización del e-learning que va más allá de la simple digitalización educativa. Aquí el lector encontrará respuestas fundamentadas a nuestras preguntas de investigación y una reflexión sobre los aportes de este trabajo al enriquecimiento del Campo Conceptual de la Pedagogía, así como una distinción que creemos crucial entre digitalización y virtualización educativa pues abre nuevos horizontes para pensar la educación en la era digital.

CAPÍTULO I.

EL LEGADO DE DOS REVOLUCIONES EN LA CONSOLIDACIÓN DEL E-LEARNING

1.1 De aquello tradicional a las demandas de la era digital

A lo largo del siglo XX hay una serie de acontecimientos que contribuyeron a lo que somos como sociedad actualmente. Es indudable que, con el paso de las décadas, la sociedad haya experimentado cambios cada vez más rápidos, impulsados, claramente, por la evolución de distintos aspectos, entre ellos la tecnología. Pasando por devastadores conflictos como la primera guerra mundial (la gran guerra), seguida por la segunda guerra mundial, hasta la larga tensión que trajo consigo la guerra fría a partir de 1947, es así como el siglo pasado estuvo marcado de sucesos que definieron y redefinieron tanto fronteras como alianzas políticas, lo que simultáneamente también impulsó revoluciones en ámbitos sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Estos eventos, de alguna manera, forjaron nuestra realidad actual, promoviendo tanto una necesidad como una oportunidad de adaptación continua.

En este proceso de cambio, la educación ocupa un papel fundamental. Las guerras y las revoluciones del siglo XX impactaron fuertemente las lógicas de la sociedad y la economía, pero también incorporaron aspectos a la educación, promoviendo herramientas nuevas y adaptaciones en la escuela y en los sistemas educativos, ya que en la visión promovida por las agencias internacionales de desarrollo, la educación solo se considera valiosa si está alineada con los sistemas globales de producción, es decir, si contribuye al fortalecimiento de las competencias económicas (Martínez Boom, 2004). En este sentido, en respuesta a la lógica mundial que está en rápida evolución, la escuela, como institución educativa por excelencia, “se convirtió en parte de un aparato masivo, el sistema educativo, y fue el modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada.” (Dussel & Caruso, 1999, pág. 137). Este sistema incorporó cada vez más nuevos medios, enfoques, métodos y objetivos, buscando priorizar tanto la calidad como la equidad, pero haciéndolo dentro de un contexto globalizado que está marcado por las exigencias del mercado y la competitividad. Así, la educación dejó de centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos para asumir el desafío de formar individuos capaces de adaptarse y responder a las

demandas de una realidad profundamente influenciada por los avances tecnológicos propios de la era digital.

Las prácticas educativas, que no han sido para nada estáticas, han sido producto de reflexiones pedagógicas que anteceden a la denominada era digital. Contrariamente a las interpretaciones reduccionistas, los métodos educativos tradicionales no pueden caracterizarse como simples procesos de transmisión mecánica de conocimientos. Autores como Juan Amos Comenio en el siglo XVII ya resaltaban la importancia de implementar métodos educativos centrados en la comprensión del desarrollo integral del estudiante. Tal como señala Narodowski (1994), la propuesta de Comenio representa un importante antecedente de los enfoques educativos centrados en el estudiante, que buscan fomentar su comprensión y desarrollo integral, en lugar de enfocarse a solo la acumulación de conocimientos.

En el contexto de finales del siglo XVIII y principios del XIX, métodos como el lancasteriano, el cual era el preferido en muchos sistemas educativos de diferentes naciones (Dussel & Caruso, 1999), representaban el propósito de hacer que la educación fuera más accesible y abierta al mayor número de personas, y, así mismo, buscaban la eficiencia en los procesos pedagógicos, con el objetivo de ir mejorando la calidad y los resultados de la enseñanza. Autores como Dussel & Caruso (1999) en sus estudios sobre la evolución histórica del aula, han manifestado que los modelos educativos desarrollados a lo largo de la historia no pueden ser reducidos simplemente a prácticas de memorización. Por el contrario, estos modelos respondían a complejas estrategias de organización social y de transmisión de conocimientos.

Los métodos educativos tradicionales estaban caracterizados por una estructuración rigurosa del proceso de enseñanza, lo que implicaba que la planeación y la secuencia de los contenidos eran (y todavía son) vitales para garantizar el aprendizaje, pero esto basado en los enfoques de la época como el conductismo. Teorías conductistas como las propuestas por Skinner (1970), priorizaban la repetición y la memorización pues “Enseñar a un estudiante es enseñarle técnicas de autocontrol que aumente la probabilidad de que recuerde lo visto u oído” (pág. 78). Estos dos componentes eran herramientas claves para la adquisición de conocimientos. Además, se hacía un énfasis en la disciplina y el orden, aspectos que autores como Dewey (1998) quien en

su obra *Democracia y educación* crítica y reflexiona, pues señala que los métodos tradicionales requerían una transformación profunda. Como él mismo afirma:

El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración [...] sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. (pág. 5)

Esta crítica pone en relieve aquella rigidez de los enfoques tradicionales y su necesidad de adaptarse a nuevas realidades educativas.

Por otro lado, se presentaba aquella transmisión de conocimientos entendida como una construcción social compartida, lo que reflejaba la idea de que la educación era un proceso de socialización pues tal como lo planteaba Durkheim (1975) en su obra *Educación y sociología* “la educación consiste en una socialización [...] de la joven generación” (pág. 53). En este sentido el conocimiento no era individual, todo lo contrario, es una herencia cultural que debía ser transmitida de una generación a otra para asegurar la vida social. Finalmente, había una centralidad del rol del docente como figura de autoridad epistémica, aspecto que, como señala Freire (2005) en su *Pedagogía del oprimido* (donde crítica y reflexiona acerca del modelo bancario de la educación), trata al profesor como el depositante de conocimiento y deja a los estudiantes como “meros objetos” (pág. 80) dentro del proceso de aprendizaje.

No obstante, estas características pedagógicas no deben interpretarse como una restricción o un impedimento en el proceso educativo, más bien son manifestaciones de diferentes perspectivas y concepciones sobre el aprendizaje, las cuales están íntimamente contextualizadas en cada momento histórico específico. El pensamiento convergente, que podría parecer inicialmente restrictivo o limitante, es en realidad la representación de una estrategia fundamental para construir un conocimiento compartido y generar una importante cohesión social entre los individuos de una determinada época.

Antes de continuar con este apartado donde nos acercamos a las transformaciones, inferimos que es necesario establecer una precisión conceptual. Así como veremos a lo largo de este trabajo, cuando nos referimos a educación, pedagogía y aprendizaje en el contexto del e-

learning, no utilizamos estos conceptos como sinónimos, pues cada uno tiene una especificidad histórica y epistemológica que claramente debe continuar así con el fin de evitar su mal uso o reduccionismos que crean pobreza y ambigüedad para la comprensión del fenómeno de la educación digital. La educación implica un proceso completo de formación, es decir que “la educación pretende formar las facultades mediante el cultivo general de las dimensiones física y moral” (Chaparro Suárez, 2017, pág. 104). La pedagogía constituye un campo de saber que problematiza la enseñanza, la formación, el aprendizaje, entre otros conceptos que entran en relación con el campo e indudablemente las relaciones educativas presentes. El aprendizaje, cómo se desarrollará en los capítulos II y III mediante el lente analítico del Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP), experimenta transformaciones particulares cuando se relaciona con entornos mediados por tecnologías. Dicha distinción resultará relevante para comprender cómo el e-learning aparte de ser una digitalización de prácticas educativas, también es un espacio de reconfiguración conceptual que requiere de análisis pedagógico.

1.2 La expansión de los espacios educativos

La transición hacia metodologías más flexibles y tecnológicas no surge exclusivamente con la introducción de tecnologías digitales, por el contrario, se trata del resultado de cambios profundos en las teorías del aprendizaje y la incorporación de la psicología del desarrollo en el ámbito educativo. De hecho, la llegada de las tecnologías de información y comunicación (TIC) no reemplaza aspectos pedagógicos, es más bien el hecho de que ofrece nuevas herramientas para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a la sociedad que está en constante transformación. Autores como Julio Cabero para el año 2003 ya planteaba, hablando de tecnología educativa, como las TIC son herramientas poderosas que, cuando se integran adecuadamente, pueden (como ya mencionamos) potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que “las TIC [...] adquieren una posición más significativa y es la servir como instrumentos potenciadores e impulsores de habilidades cognitivas en los usuarios.” (Cabero, 2003, pág. 30). Es decir, que las TIC complementan la pedagogía, ofreciendo otras formas de alcanzar los objetivos educativos y pedagógicos, pero no las reemplazan. Cuando se integran las TIC a partir de una reflexión pedagógica respaldada, estas podrían potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, esto no quiere decir que la tecnología complementa la pedagogía como si fuese un

añadido, es más bien que la pedagogía, desde el CCP como de saber se formula problematizaciones y preguntas sobre la enseñanza, la formación y el aprendizaje, debería apropiarse de una manera crítica y cuidadosa de estas herramientas para proporcionarles algo más de sentido en función de estos mismos objetivos educativos.

Es así como, en particular para esta era digital, los espacios destinados al ritual educativo⁵ se han expandido. El aula, concebida como un espacio magnífico y físico, ha evolucionado (en el sentido que aplica cambios) para incluir espacios virtuales que amplían sus posibilidades y trascienden sus limitaciones, adaptándose a esta lógica que vivimos, de demandas constantes en un mundo cada vez más interconectado y tecnológico. Es posible afirmar que, en su dimensión física, el aula es aquel entorno estructurado que organiza tiempos, recursos y vínculos; pero, sin duda, también puede ser y entenderse como aquel espacio magnífico en tanto posibilita la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de subjetividades. Esta dicotomía (material y simbólica) permite que el aula, ya sea presencial o virtual, introduzca “otras alternativas y posibilidades” (Dussel & Caruso, 1999, pág. 30) y siga siendo un elemento clave en el proceso educativo, capaz de incorporar cambios sin perder su función educadora ni tampoco su potencial como escenario de encuentro donde se presenta la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco de expansión del espacio, se asoman los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como una manifestación real de estos cambios. Aunque utilicemos aquí el concepto de aprendizaje según la nomenclatura del campo tecnológico, cabe mencionar que desde el lente del CCP este concepto será objeto de problematización en relación con el e-learning en capítulos posteriores. Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) se tratan de espacios educativos dinámicos dentro de los cuales se pretende generar una interacción del estudiante con unos contenidos y actividades formativas que están mediados por la red dentro de plataformas digitales, donde el maestro facilita la construcción del aprendizaje de los alumnos, interactuando con ellos. Los AVA comparten con el aula física la función de ser espacios de enseñanza y aprendizaje, pero trascienden sus límites al ofrecer flexibilidad temporal y geográfica, así como herramientas

⁵ La idea de “que la vida escolar se desarrolla en el ámbito social como un rito, como una liturgia” (Boto, 2014, pág. 102) implica que las actividades educativas están impregnadas de ceremonias, sentimientos y valores. La autora, desde esta perspectiva nos revela como la escuela actúa como un espacio donde se presenta el aprendizaje, y donde también se constituyen rituales que reflejan saberes y practicas sociales

tecnológicas avanzadas que enriquecen las dinámicas pedagógicas. Plataformas como Moodle o Blackboard han atravesado dichas barreras geográficas y temporales, permitiendo que los estudiantes, independientemente del lugar donde se encuentren, puedan acceder al mismo contenido y colaboren en tiempo real. Gracias a esto se han abierto aún más las puertas a la colaboración global, ya que ahora es posible que estudiantes y docentes de diferentes partes del mundo trabajen en conjunto (sincrónica o asincrónicamente), traspasando las barreras físicas y culturales. Además, los ambientes de aprendizaje inmersivos, como la realidad virtual y aumentada, han abierto más la posibilidad de experimentar con conceptos complejos los cuales pueden ser simulados. Un ejemplo de esto es como los estudiantes ahora pueden explorar el cuerpo humano de manera tridimensional, es decir en 3D, mediante aplicativos de realidad aumentada, por otro lado, refiriéndonos a las ciencias exactas, ahora es posible crear simulaciones de laboratorio que permiten experimentar las reacciones químicas sin necesidad de un espacio físico. Este cambio democratiza el acceso a la información y al conocimiento, y, de la misma manera, enriquece a ambos pues integra distintos contextos culturales y variadas perspectivas globales.

No obstante, planteamos que es crucial no romantizar estas tecnologías, reconociendo también sus limitaciones; como lo sería la brecha digital, ya que, en contextos como Colombia, aún todavía en el siglo XXI, muchas personas no cuentan con el acceso a las herramientas tecnológicas para aprovechar esta nueva naturaleza del espacio, restringiéndose este nuevo cambio tecnológico a un grupo más selecto. Estudios como los de Buckingham (2008), se percatan sobre los riesgos de considerar la tecnología como solución mágica a los desafíos educativos. La digitalización puede que amplíe posibilidades, pero no garantiza por sí misma un mejor entendimiento o aprendizaje más profundo.

Esta expansión de espacios educativos —del aula física a los entornos digitales— demanda, a nuestra consideración, precisiones conceptuales que vayan más allá de la implementación tecnológica. Cuando hablamos de aprendizaje en ambientes virtuales o de enseñanza mediada por TIC, no nos estamos refiriendo a versiones digitalizadas de procesos tradicionales, nos referimos a que se trata de fenómenos que requieren un análisis de carácter pedagógico. La tensión entre democratización del acceso y brecha digital, aquí señalada, pone en evidencia que las transformaciones tecnológicas no son neutrales en relación con las concepciones educativas que

las sustentan. El análisis riguroso de estas transformaciones desde la perspectiva del saber pedagógico constituirá el objeto central de los capítulos venideros.

Dicho lo anterior, las innovaciones tecnológicas han incorporado cambios a los objetivos fundamentales de la educación, en la medida en que estos no solo se orientaran hacia la transmisión de conocimientos, además buscan enseñar a aprender de manera constante en un entorno dinámico y cambiante. En este contexto, el enfoque educativo experimenta un cambio crucial: aunque la enseñanza sigue siendo una parte esencial del proceso, el aprendizaje adquiere una relevancia central. Este cambio refleja la necesidad de preparar a los individuos para integrarse plenamente en una sociedad caracterizada por la tecnología, las redes, la interconexión y el flujo constante de información. Así, la educación incorpora herramientas, se adapta a estos cambios y se consolida como una herramienta clave para navegar de manera efectiva, eficiente y responsable en este nuevo panorama digital.

1.3 Los dos procesos transformadores

Ahora bien, para efectos del presente trabajo de grado y con la intención de contextualizar para dar paso al tema principal del e-learning, abordaremos dos procesos transformadores: la revolución cognitiva (Bruner, 1991) y la revolución tecnológico-informática (Castells, 2010). Estas dos revoluciones marcaron hitos históricos de profundos cambios en la manera en que los seres humanos comprenden y moldean su relación con el mundo. Ambas reciben el nombre de “revoluciones” gracias a los cambios profundos y de amplio alcance que introdujeron en diversos ámbitos del conocimiento, la cultura, la tecnología y la educación.

Lo que convierte a estos procesos en auténticas revoluciones radica en los cambios que introdujeron. La revolución cognitiva transformó la manera en que concebimos el aprendizaje y los procesos mentales, desplazando paradigmas conductistas hacia un horizonte que resalta más la construcción activa del conocimiento. Desde la perspectiva Piagetiana, el desarrollo cognitivo es de vital importancia para el desarrollo humano, ya que este proceso implica la construcción de estructuras mentales por parte del individuo, lo que facilita la adaptación al entorno. Durante dicha construcción, la mente del niño muestra una actividad constante, modificando estas estructuras a

medida que progresa a través de diferentes etapas evolutivas (Paz & Peña, 2021). Por su parte, la revolución tecnológico-informática revolucionó tanto la forma en que accedemos, almacenamos y procesamos información como también las dinámicas sociales, culturales y económicas, introduciendo un modelo de interconexión global sin precedentes.

Ambas revoluciones no solo coincidieron en tiempo, consolidándose durante la década de los 70, también se entrelazaron en un crecimiento paralelo. El paradigma del procesamiento de información introducido en la revolución cognitiva influyó directamente en el diseño de sistemas computacionales, mientras que los avances tecnológicos potenciaron de alguna manera la capacidad de explorar y modelar procesos cognitivos cada vez más complejos. Esta sinergia puede describir un punto de inflexión en la historia del conocimiento humano, uniendo la tecnología con lo cognitivo en un fuerte y mutuo fortalecimiento.⁶

Ahora procedemos a explorar como estas revoluciones convergen y se encuentran para llegar al e-learning, ya que consideramos que este emerge de la interacción de estas revoluciones y redefine las prácticas de enseñanza y aprendizaje en este mundo interconectado.

1.3.1 La revolución cognitiva - un cambio paradigmático de la mente humana.

La Revolución Cognitiva, que comenzó, precisamente, en la década de los años 50 del siglo XX, supuso un giro importante en la manera de entender la mente y los procesos relacionados con ella. Este movimiento, propio de múltiples disciplinas como la psicología, la neurología, la lingüística, promovió un nuevo enfoque alternativo, en comparación con el conductista predominante en el momento. El arranque de este acercamiento retrospectivo, que se alinea con los objetivos de computar los antecedentes al E-learning, nos hace una descripción de la historia de la revolución cognitiva, de los hitos y de su recorrido, de su transcendencia dentro la ciencia cognitiva actual. La revolución cognitiva aparece en la década de 1950, dentro del contexto en el que el conductismo era la disciplina encargada de dar cuenta de los comportamientos de las

⁶ De acuerdo con Juan Ignacio Pozo (2014) en su libro *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*, la tecnología ha servido de herramienta para ampliar nuestras capacidades cognitivas pues gracias a ella hay nuevas formas de representación y control del conocimiento. Además, con dicha unión de la tecnología con lo cognitivo, se reconfiguró la manera de comprender y ver la mente junto con sus procesos de aprendizaje.

personas. En los primeros momentos de esta teoría el conductismo solamente daba cuenta de la conducta, por el ámbito de la teoría del comportamiento (de la psicología conductual) se desoían todos los procesos mentales internos, pero con el inicio de la construcción de las computadoras modernas y la aparición de la teoría de la información se imponía comprender la mente desde la óptica de un sistema de procesamiento de información. De acuerdo con Fierro (2011), “los inicios están marcados por la construcción de las computadoras modernas y la aparición de la teoría de la información” (pag.5). Esta nueva perspectiva permitió a los investigadores estudiar la mente humana a través de la analogía con el funcionamiento de los sistemas computacionales.

El cognitivismo clásico, que comenzó formalmente en la década de 1950⁷, propuso que todos los sistemas procesadores de información, incluido el cerebro humano, comparten principios similares. Este enfoque se centró en la idea en que la mente puede ser entendida como un software que opera sobre un hardware biológico. La influencia de la informática en la psicología fue fundamental, ya que permitió a los científicos modelar procesos mentales complejos. Como menciona Fierro (2011),

Los resultados de los trabajos anteriores llevaron a concluir que todos los sistemas que procesan información siguen los mismos principios, ya se trate de sistemas biológicos (como los humanos) o de silicio y metal (como las computadoras), por lo que, según Simon, el estudio de dichos principios constituye un campo unificado de estudio: la ciencia cognitiva. (pág. 5)

Esto permitió que la Revolución cognitiva ganara terreno, por lo que comenzaron a desarrollarse nuevas teorías que profundizaban en la comprensión de cómo los seres humanos aprenden y procesan la información. En tal sentido, hablando de aprendizaje, tal como señala Pozo (2014), “el aprendizaje ya no sería un proceso de cambio de conductas sino de adquisición de información” (pág. 89). Bruner jugó un papel crucial en este desarrollo al introducir la idea de categorización y al proponer el concepto de un “currículo espiral”⁸, que sugiere que los estudiantes deben revisar y redescubrir los mismos conceptos a lo largo del tiempo, incrementando gradualmente la profundidad de su comprensión. Este enfoque rompe con la idea tradicional de

⁷ De igual modo y de acuerdo con Bruner (1991), justo para el año 1956 “la revolución cognitiva hizo erupción” (pág. 106).

⁸ Se trata de una metodología que permite entender el aprendizaje de manera cíclica y progresiva, en donde cada etapa construye sobre los conocimientos y experiencias previas, creando una base sólida para adquirir nuevas habilidades o conceptos.

que el conocimiento debe transmitirse de manera lineal y única, planteando que el aprendizaje es un proceso continuo que se construye a partir de la revisión y reflexión constante sobre los mismos temas desde diferentes perspectivas (Guilar, 2009).

Hay que hacer notar que también se identificaron tres modos de representación del conocimiento que reflejan cómo los seres humanos adquieren y organizan la información: el modo enactivo, el modo icónico, y el modo simbólico. El modo enactivo, implica el aprendizaje a través de acciones físicas, donde el conocimiento se presenta mediante interacciones directas con el mundo. Un ejemplo de esos sería aprender a montar en bicicleta practicando la acción repetidamente. El modo icónico, por otro lado, se refiere a la representación mediante imágenes o esquemas, donde los estudiantes utilizan diagramas, dibujos o representaciones visuales para organizar la información. Finalmente, el modo simbólico es el más abstracto y utiliza palabras o símbolos para representar conceptos, como las ecuaciones matemáticas o el lenguaje escrito (Guilar, 2009).

Estos modos de representación reflejan las diferentes etapas del desarrollo cognitivo de los estudiantes y, al mismo tiempo, pueden coexistir simultáneamente en el proceso de aprendizaje. La flexibilidad de estos modos de representación proporcionando a los estudiantes diferentes herramientas para interactuar con el conocimiento, lo que es esencial para un aprendizaje más profundo y significativo (Guilar, 2009).

1.3.1.1 El conexionismo y nuevas perspectivas.

A medida que avanza la Revolución Cognitiva, surgieron nuevas teorías que complementaron el cognitivismo clásico. El conexionismo, también conocido como procesamiento distribuido en paralelo, introdujo un enfoque diferente al estudio de la cognición. Este modelo se basa en redes neuronales que simulan el funcionamiento del cerebro, permitiendo explicar la rapidez de los procesos cognitivos y su resistencia a daños. Fierro (2011) señala que,

El modelo conexionista también puede utilizarse para diseñar máquinas encargadas del reconocimiento de patrones (por ejemplo, de rostros), que con sólo detectar una parte del estímulo (labios, nariz u ojos) reproducen el patrón total de activación desencadenado habitualmente por el estímulo completo, de tal manera que la identificación se realiza de manera rápida sin necesidad de disponer de la totalidad del objeto,

lo que guarda gran parecido con la manera natural de reconocer patrones de los humanos y otros animales. (pág. 6)

Este enfoque se centra en patrones de activación y desactivación, en lugar de trabajar con símbolos, lo que representa un avance significativo en la comprensión de la cognición.

La Revolución Cognitiva transformó el campo de la psicología y tuvo un impacto profundo en otras disciplinas. La filosofía de la mente, la lingüística y la antropología se vieron influenciadas por los nuevos enfoques cognitivos. La ciencia cognitiva se consolidó como un campo multidisciplinario que busca entender la mente humana y otros sistemas procesadores de información. Fierro (2011) sostiene que el paradigma cognitivista tradicional mantiene su vigencia hasta nuestros días, consolidándose como la corriente más significativa en el campo, pues estableció las bases de la psicología cognitiva contemporánea y aportó los fundamentos teóricos más importantes para comprender el procesamiento de información como aspecto clave del comportamiento humano, tanto en sus manifestaciones normales como patológicas. El autor señala que las perspectivas posteriores, tanto la conexionista como la corporalizada-enactiva, no reemplazaron a este enfoque inicial, por el contrario, la complementaron: la primera aportando nuevas concepciones sobre la estructura computacional, y la segunda incorporando la relación entre la mente, el cuerpo y el entorno. Estas tres aproximaciones no se contradicen pues han contribuido con diferentes manifestaciones que enriquecen una comprensión más amplia y compleja de los procesos mentales. Esta integración de disciplinas ha enriquecido la comprensión de la cognición y ha permitido abordar problemas complejos desde múltiples ángulos.

La revolución cognitiva, además de transformar la manera en que se entendía el aprendizaje, tuvo implicaciones prácticas en el ámbito educativo. Las ideas de cognitivismo influyeron en la reforma del currículo en las ciencias sociales y en otros campos, destacando la importancia de que los estudiantes no solo reciban información, si no que participen activamente en la construcción de conocimiento. El proyecto llamado *Man: A Course of Study* (MACOS) o el hombre: un curso de estudio, que Bruner ayudó a desarrollar (Guilar, 2009), se convirtió en la materialización práctica de los principios cognitivistas en la educación. Esta innovación en términos de programa curricular, implementado en los 60s, representó un cambio paradigmático en la manera de enseñar ciencias sociales. Entonces, en lugar de presentar hechos aislados para

memorizar, MACOS estaba estructurado bajo tres preguntas fundamentales sobre la naturaleza humana: “¿Qué es lo que distingue al hombre de los otros animales?, ¿cómo ha llegado a ser lo que es?, y ¿cómo puede mejorar el curso de su desarrollo?” (Guilar, 2009, pág., 238), por tanto, invitaba a los estudiantes a explorar preguntas fundamentales sobre su humanidad a través de la investigación activa y el descubrimiento autónomo.

La metodología del proyecto reflejaba directamente los principios de la revolución cognitiva al promover el aprendizaje por descubrimiento, uno de los conceptos centrales en la teoría de Bruner. Los estudiantes, en lugar de recibir pasivamente la información suministrada, se convertían en personajes activos que exploraban temas diversos y complejos a través de material diseñado para el proyecto.

MACOS demostró hablando de la práctica como los principios cognitivistas podían transformar la educación tradicional en una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa. El proyecto fue evidencia de que cuando se le permite al estudiante construir activamente su comprensión del mundo por medio del descubrimiento y la investigación, aprenden contenidos específicos, y de la misma manera desarrollan habilidades cognitivas superiores y comprenden más profundamente su relación con el mundo.

Este enfoque cognitivo también fue un precursor de lo que hoy conocemos como E-learning. El aprendizaje en línea o electrónico, con su flexibilidad y personalización, refleja muchas de las ideas de la Revolución Cognitiva. Los estudiantes en entornos digitales pueden acceder al conocimiento en múltiples formas (textos, videos, simulaciones), reflejando los modos de representación descritos por Bruner.

1.3.2 *La Revolución Tecnológico-Informática*

La segunda revolución que abordaremos será la será la revolución tecnológico-informática planteada por Manuel Castells para el año 1996 con su obra *The Information Age: Economy, Society, and Culture: The Rise of the Network Society* [La era de la Información: Economía,

Sociedad y Cultura: El Surgimiento de la Sociedad Red⁹], donde en el primer capítulo describe la transformación histórica y estructural que representó y representa dicha revolución. Según Castells (2010) este proceso de revolución es un fenómeno sin igual que tiene la capacidad de modificar aspectos y estructura de la economía, la sociedad y la cultura a nivel mundial. Aquí agregaríamos, claramente con ello, la educación.

Para contextualizar, Castells (2010) plantea semejanzas con las dos grandes revoluciones industriales que han acontecido. La primera industrialización (británica) fue dada por la entrada de nuevas fuentes de energía como el vapor para la maquinaria, es decir, “se basó en el uso exhaustivo de la información, aplicando y desarrollando los conocimientos preexistentes.”¹⁰ (Castells, 2010, pág. 30), y la segunda (alemana y estadounidense), dada por la introducción de la electricidad y la química, es decir, que “se caracterizó por el papel decisivo de la ciencia en el fomento de la innovación”¹¹(pág. 30). Es indudable como en ambos casos, gracias a la industrialización, se revolucionaron la economía y la educación.

Particularmente, durante la revolución industrial, la educación experimentó transformaciones metodológicas significativas. Un ejemplo claro de este enfoque se observa en el caso británico con Joseph Lancaster, quien, inspirado por el trabajo de Andrew Bell titulado *Experimentos en Educación* (1797), desarrolló en 1803 su obra *Mejoras en Educación en lo que respecta a las clases trabajadoras de la comunidad*.¹² Esta propuesta buscaba optimizar los procesos educativos para así beneficiar a los sectores más vulnerables de la sociedad británica de la época, destacando la enseñanza por monitoreo: un método en el que los estudiantes más avanzados y disciplinados actuaban como monitores para ayudar a sus compañeros y apoyar a los maestros. El enfoque de Lancaster representa uno de los cambios significativos que la educación ha experimentado a lo largo de la historia, en cuanto a las prácticas pedagógicas de la época,

⁹ Traducción propia

¹⁰ Este apartado originalmente escrito en inglés dice: “relied on the extensive use of information, applying and developing pre-existing knowledge.” (Castells, 2010, pág. 30)

¹¹ Este apartado originalmente escrito en inglés dice “was characterized by the decisive role of science in fostering innovation” (Castells, 2010, pág. 30)

¹² La obra originalmente escrita en inglés, se tituló *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community* y fue hecha para el año 1803.

aportando elementos que han contribuido a la configuración de modelos educativos más inclusivos y colaborativos, aspectos fundamentales para el aprendizaje colectivo.

Fue tal el impacto de este método en Londres y en otras áreas del Reino Unido, que Lancaster fue puesto en los ojos de la iglesia anglicana, ya que en las escuelas donde funcionaba su método no enseñaban la religión anglicana y por ende la iglesia consideraba que iba en contra de ella. En consecuencia y con la idea de expandir el método, Lancaster tuvo que realizar una serie de viajes, incluido América del Sur, por lo que el método también llegó a nuestro país y gracias a la traducción de la obra se da como resultado el *Manual de enseñanza mutua*, del cual la primera traducción aparece en 1822 y luego para el año 1845 se concibe la segunda redacción que fue realizada por José María Triana¹³, tal como se documenta en la portada del manuscrito original¹⁴. Aquí en Colombia el método tenía el propósito de abarcar todo el territorio nacional pues a causa de la independencia hubo una gran crisis social y económica dando inestabilidad política, por lo tanto, la educación, el método lancasteriano y el manual se hicieron necesarios para formar a los ciudadanos de la naciente república colombiana.

Dichas revoluciones, también resultaron en desigualdades sociales, aspecto que Castells vincula como algo aún presente en la revolución tecnológico-informática. A diferencia de la revolución industrial, la revolución tecnológico-informática se expande de manera veloz y abarcando más, afectando múltiples áreas de la vida humana. Dicha revolución está potenciada por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), junto con la biotecnología y la microelectrónica (Castells, 2010). En este contexto, el paradigma tecnológico cambia la sociedad a una estructura de redes flexibles y adaptables que superan los límites geográficos y tradicionales, creando así una nueva “Network Society” [Sociedad Red]. (2010, prefacio)

¹³ José María Triana fue el “Prócer de la independencia [...] y pedagogo distinguido de los primeros tiempos de la república” (Orjuela, 1910, Biografía). Se le reconoce como un destacado defensor de la educación, conocido por sus contribuciones al campo de la pedagogía durante el siglo XIX pues fue pionero en implementar nuevos métodos de enseñanza en nuestro país, como el método lancasteriano.

¹⁴ José María Triana, “Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras [recurso electrónico] / redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el director general de Instrucción Pública”, -: Bogotá: Impreso por J. A. Cualla, 1845, 2010. Consultado en línea en la Biblioteca Digital de Bogotá (<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2787852/>)

La esencia, el núcleo y el concepto de esta revolución es la tecnología (Castells, 2010), pero esta no actúa sola. Todo lo contrario, hay interacción entre tecnología y sociedad, en la medida en que, así como lo plantea Castells (2010), se rechaza la idea de que la tecnología por sí sola produzca un cambio, por lo que argumenta que la adopción e impacto de la tecnología dependen del contexto social que la acoge y adapta. En este sentido tanto tecnología como sociedad se retroalimentan. Es así como las innovaciones tecnológicas se integran y avanzan cuando la sociedad está lista para integrarlas y adaptarlas de acuerdo con sus propias necesidades. Este proceso de retroalimentación es clave en la revolución tecnológico-informática, pues las innovaciones en comunicación y el procesamiento de la información han permitido la organización de la Sociedad Red. La velocidad y globalización de esta revolución son aspectos distintivos que, según Castells (2010), reflejan el alcance masivo de las redes digitales, las cuales se ejecutan en tiempo real y permiten conectividad constante entre personas, organizaciones y naciones.

Lo anterior nos dice cómo las tecnologías de la información han transformado la sociedad, creando así un paradigma tecnológico de esta revolución y el cual presenta tres características: la primera tiene que ver con la información como recurso primordial, la segunda con la lógica de las redes, y la tercera es la adaptabilidad. Cada uno de estos juega un papel en la nueva sociedad (Castells, 2010). En primer lugar, tenemos la información que tiene un gran valor como recurso primario y es el concepto que ampara el cambio, puesto que, a diferencia de las revoluciones industriales donde la materia prima fue el carbón o el petróleo, en esta se centra el procesamiento de datos y la creación de conocimiento.

En cuanto al segundo soporte de este paradigma, la lógica de redes, esta permite una estructura de organización que es flexible y eficiente para la gestión de los errores y la interconexión global. A diferencia de las lógicas tradicionales donde la competencia y la cooperación son difícilmente coexistentes, en las redes se ofrece una estructura descentralizada en la que ambas pueden coexistir. Según Castells (2010), las redes se componen y reconfiguran continuamente para así adaptarse a las necesidades cambiantes y a los desafíos, lo cual les otorga a las redes una gran capacidad de fortalecimiento, rapidez y fuerza. El tercer soporte, la adaptabilidad, permite a las redes transformarse tan rápidamente que puede apropiarse de los cambios tecnológicos y sociales. Entonces, a medida que las redes se desarrollaron y la capacidad

de transmisión aumentó, tecnologías como la fibra óptica permitieron la expansión de las redes de datos. Castells (2010) resalta que la evolución de la tecnología de transmisión permitió el rápido aumento de velocidad y volumen de datos que son transmitidos, transformando así la red en un sistema general de comunicación globalizado.

Existe un concepto clave en la teoría de Castells. Algo que denominó *sociedad red*, que surge como resultado de la convergencia entre las tecnologías de la información y la comunicación. Este término describe una nueva estructura social caracterizada por la interconexión digital, donde las relaciones sociales, económicas y culturales se estructuran fundamentalmente a través de redes tecnológicas que transforman los patrones tradicionales de la interacción humana. En esta sociedad, los nodos son aquellos que controlan los flujos de información y comunicación, ya que influyen en las lógicas sociales (campos económicos, cultural, político y educativo). Es así como las redes permiten que se complejice y flexibilice la interacción que transforma las estructuras tradicionales de poder y redefine el flujo de capital y recursos. En este sentido, la sociedad red de la que nos habla Castells, representa una reorganización tanto económica como de la estructura social en la que el poder y los recursos se distribuyen de forma diferente. Esto pone en evidencia el impacto en el funcionamiento de las instituciones tradicionales y les alude a aquella posibilidad de quedar obsoletas de no adaptarse a esta nueva lógica organizativa.

Regresando a la revolución tecnológica, uno de los aspectos más importantes es el impacto en la identidad y la cultura. Castells (2010) argumenta que el acceso a la información junto a la capacidad de interactuar con otras culturas y perspectivas genera un cambio en la percepción de la identidad individual y colectiva. Aquí las redes digitales dejan que los individuos se conecten y creen vínculos con aspectos en común, superando barreras de ubicación y sociales. En contraste con esto, según Dizard (1982), Forester (1985), Hall y Preston (1988), y Saxby (1990) (citado en Castells, 2010),

Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual no es la centralidad del conocimiento y la información, es más bien la aplicación de dicho conocimiento e información a la generación de conocimiento y a los dispositivos de procesamiento/comunicación de información, en un bucle de retroalimentación acumulativo entre la innovación y los usos de la innovación.¹⁵ (pág.31)

¹⁵ Este apartado originalmente escrito en inglés dice:

Es preciso indicar que la característica fundamental de la Revolución Tecnológico-Informática es, sin duda, la información pues constituye tanto la materia prima como el producto final del proceso. La información, en este sentido, es el propulsor del desarrollo de las tecnologías y la base sobre la cual se estructuran los sistemas y aplicaciones que atraviesan la manera en que vivimos y nos comunicamos, e incluso, la manera en que aprendemos. Por lo tanto, entender la revolución tecnológico-informática a partir del concepto de información nos permite evidenciar las implicaciones que este tiene en nuestra sociedad actual. Del mismo modo, así como lo plantean Nora & Minc (1992)¹⁶,

La «revolución informática» tendrá consecuencias más amplias. No es la única innovación técnica de estos últimos años, pero sí constituye el factor común que permite y acelera todas las demás. Sobre todo, en la medida en que altere el tratamiento y la conservación de la información modificara el sistema nervioso de las organizaciones y la sociedad entera. (pág. 17)

Notoriamente, tanto lo expuesto por Nora & Minc (1992) como lo planteado por Castells (2010), la revolución informática no se limita a una innovación técnica, por el contrario, se trata de un fenómeno que transformó las estructuras sociales y económicas. Más allá de la simple incorporación de la tecnología, su impacto reside en la capacidad que tienen estas herramientas para modificar los sistemas que sostienen nuestra sociedad, y, en particular, a la manera en que fluye y se utiliza la información.

Antes de la revolución Tecnológico-Informática, la información solía estar en instituciones específicas, como el gobierno, los centros educativos y las grandes compañías, lo que limitaba su acceso a ciertos sectores sociales. Sin embargo, con la llegada, por ejemplo, de la internet esta dinámica cambió, por lo que tener acceso a grandes paquetes de información ahora es una gran opción para cualquiera en cualquier parte del mundo

What characterizes the current technological revolution is not the centrality of knowledge and information, but the application of such knowledge and information to knowledge generation and information processing/communication devices, in a cumulative feedback loop between innovation and the uses of innovation (Castells, 2010, pág. 31).

¹⁶ La obra de Simon Nora y Alain Minc fue titulada *La informatización de la sociedad* y tuvo su primera edición en francés para el año 1978. Aquí destaca la importancia de la integración de las tecnologías y su impacto en la sociedad francesa de la época.

La descentralización de la información ha impactado la comunicación, en la medida en que facilita la interacción y transforma la manera en que las comunidades se organizan y difunden ideas. Las herramientas digitales han empoderado a grupos e individuos, dándoles una voz que es capaz de desafiar las estructuras de poder. Un ejemplo de esto es el movimiento que se denominó #MeToo, que utilizó las redes sociales para difundir y combatir el acoso sexual a nivel global, generando así un impacto cultural y político. De manera similar, redes sociales como Twitter y Facebook han permitido a los activistas de protestas organizar las mismas y así poder evadir la censura que puede darse en regímenes de carácter autoritario, demostrando la magnitud de potencial que tiene las tecnologías (como una red social, en tanto forma de red de comunicación) para impulsar cambios sociales. Además, iniciativas como #NiUnaMenos en nuestros países latinoamericanos dan evidencia de cómo determinadas comunidades o movimientos han encontrado en las redes digitales un espacio para difundir y amplificar sus demandas y promover la justicia. Como resultado, la descentralización de la información ha convertido herramientas digitales como una especie de catalizador para la organización colectiva y la transformación social.

Desde una perspectiva económica, la revolución informática ha transformado la naturaleza del trabajo y la producción. Esto se debe a la automatización de tareas a través de algoritmos y sistemas computacionales que han aumentado la eficiencia y la productividad en sectores como el industrial, pero también ha contribuido a dejar de lado empleos de carácter tradicional, es decir, aquellos basados en actividades manuales y repetitivas. En efecto esto ha generado una creciente necesidad de habilidades en relación con lo digital y una reconsideración de los modelos educativos para preparar así a personas que requieren competencias técnicas avanzadas. Al mismo tiempo, la economía global ha pasado de estar centrada en la producción de bienes tangibles a una economía del conocimiento, donde los datos, la innovación y la creatividad tecnológica son los motores para el crecimiento. En este sentido el cambio permitió la creación de sectores económicos relacionados con el desarrollo de software o los servicios amparados bajo plataformas digitales. Compañías como Google o Amazon son claros ejemplos de cómo el negocio cambia y evoluciona hacia horizontes basados en la gestión de datos y la interconexión global.

En este contexto, el poder de las tecnologías informáticas yace en la capacidad de actuar como un elemento central en esta sociedad red (Castells, 2010). Nora & Minc (1992) describen cómo estas herramientas conectan con las distintas partes de una comunidad, permitiendo así un flujo constante de información que influye y optimiza los procesos. En última instancia, el impacto no se limita, como ya lo mencionamos, a una mejora técnica, en cambio, se trata de una reconstrucción de la lógica que llevamos en nuestras vidas. Esta transformación, ciertamente, también alcanza la educación, reconfigurando las formas de enseñar y aprender, las dinámicas de interacción y el acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva, las tecnologías no solo median contenidos digitales, también ajustan las prácticas pedagógicas, amplían escenarios educativos y formativos y demandan nuevas competencias tanto para el docente como para el estudiante.

Es indudable que ambas revoluciones, tanto la cognitiva como la tecnológico-informática, presentan similitudes significativas. Una de ellas radica en los periodos en que se gestaron y sus fases de expansión. Otra similitud relevante, como se ha podido evidenciar, tiene que ver con el concepto información pues para ambas revoluciones es un concepto central. En este sentido, en el marco de la revolución cognitiva, la información representa la eliminación del desorden. De acuerdo con lo planteado por Pozo (2014), la “Información es [...] la reducción de la incertidumbre dentro de un sistema, al limitar la aleatoriedad de sus estados futuros, haciéndolos más predecibles.” (Pág. 88). Desde una perspectiva cognitivista, la información no se trata de un estímulo bruto, se trata de aquello que adquiere significado a medida que el cerebro hace una comparación con los conocimientos previos y la ubica en circunstancias específicas. La información al ser organizada en estructuras jerárquicas es capaz de producir esquemas, scripts o marcos que facilitan la comprensión y la representación del mundo. Por su parte, para la revolución tecnológico-informática, la información, según Porat (1977, como se cita en Castells, 2010), se define como aquellos “datos que han sido organizados y comunicados.” (pág. 17).¹⁷ Ambas definiciones reflejan una visión congruente de la información como recurso que otorga orden y coherencia a los sistemas que opera.

¹⁷ Este apartado originalmente escrito en inglés dice “Thus, I would rejoin the operational definition of information proposed by Porat in his classic work (1977: 2): “Information is data that have been organized and communicated” (Castells, 2010, pág. 17).

Ambas revoluciones son contemporáneas y además se retroalimentan mutuamente. Por ejemplo, las nuevas tecnologías han hecho posible que dentro de la ciencia cognitiva se haga uso de las resonancias magnéticas cerebrales. Antes del desarrollo de esta tecnología, comprender como funcionaba el cerebro en tiempo real era imprevisible, ya que gracias a las resonancias ahora se puede observar cómo áreas específicas del cerebro se activan al realizar tareas particulares como leer o dormir. Por otra parte, los avances en la informática y la tecnología han facilitado la construcción de modelos de computadoras que simulan procesos cognitivos, un ejemplo de esto es el modelo ACT-R¹⁸ (Adaptative Control of Thought – Rational) o control adaptativo del pensamiento racional, el cual simula procesos cognitivos como la memoria o la percepción y la atención con el fin de dar una predicción de cómo los individuos procesan información y toman decisiones. A su vez, los descubrimientos en los procesos cognitivos han contribuido al desarrollo de tecnologías más intuitivas y adaptativas, mejorando la interacción individuo-computadora.

Adicionalmente, dichas revoluciones se desarrollaron en contextos de cambio social. Las décadas de 1950 y 1960, marcadas por la globalización y el impacto de la posguerra, destacaron la necesidad de gestionar más eficientemente la información en el ámbito académico y en diversas industrias. En los años 70, la implementación de equipos computacionales amplió el acceso a la información, cambiando la relación entre el conocimiento y el público en general, aspecto que democratiza el conocimiento.

En síntesis, ambas revoluciones redefinieron cómo interactuamos con la información y entre nosotros mismos. Su análisis nos permite comprender mejor las transformaciones que han moldeado el conocimiento humano y la sociedad actual. La tabla 1 sintetiza algunos puntos clave, ofreciendo una mirada comparativa de sus características e impacto a la educación.

Tabla 1

Comparativa entre la RC y la RTI

¹⁸ En su página web ACT-R se denomina como “... a cognitive architecture: a theory about how human cognition works. [...] looks like a programming language; however, its constructs reflect assumptions about human cognition. These assumptions are based on [...] facts derived from psychology experiments.” [una arquitectura cognitiva: una teoría sobre cómo funciona la cognición humana. [...] parece un lenguaje de programación; sin embargo, sus construcciones reflejan suposiciones sobre la cognición humana. Estas suposiciones se basan en [...] hechos derivados de experimentos de psicología]. (Budiu, n.d.)

Aspecto	Revolución cognitiva (Bruner, 1991)	Revolución tecnológico-informática (Castells, 2010)	
Periodo histórico	Desde las décadas de 1950 y 60. Auge en los años 70	Desde las décadas de 1950 y 60. Auge en los años 70	
Enfoque	Comprensión y estudio de la mente y de los procesos cognitivos	Desarrollo de herramientas para el procesamiento de información	
Cambio de paradigma	Del paso de un enfoque conductista a uno centrado en la cognición	Del paso de procesos manuales a digitales en el manejo de la información	Ambas revoluciones aportaron nuevos paradigmas a sus campos La RC sustituyó el enfoque psicológico marcado por el conductismo por uno centrado en los procesos cognitivos y mentales, mientras que la RTI transformo la forma en que se maneja y accede a la información.
Modelo Metafórico	La mente humana comparada a una computadora	La computadora como herramienta de simulación de procesos mentales	En la RC la mente se comenzó a entender como un sistema de procesamiento de información utilizando metáforas en relación con el funcionamiento de una computadora. Según Bruner (1991), “algo que sucedió muy temprano fue el cambio de énfasis [...] de la construcción del significado al procesamiento de la información.” (Pág. 21). Dicha forma de entender la mente y los procesos cognitivos fue eventual gracias a los avances de las tecnologías.
Resultado principal	Nueva comprensión de los procesos mentales y su relación indudable con el aprendizaje.	Accesibilidad a la información de manera instantánea y al procesamiento de gran cantidad de datos.	De hecho, hablando de aquella accesibilidad a la información, la UNESCO (1990) nos dirá que “la cantidad de [esta] utilizable en el mundo [...] es inmensamente más grande que la existente sólo pocos años atrás y la tasa de su

	crecimiento continúa acelerándose.” (pág. 20)	
Impacto en la educación	Creación de modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje basados en el procesamiento de la información.	Adopción y creación de herramientas educativas relacionadas con la tecnología como computadores y la internet.

Fuente: elaboración propia

Hasta este punto se han abordado dos revoluciones que, a manera de precursores, se relacionan y logran transformar la forma de entender y manejar la información, y, así mismo, ayudan a establecer las bases tanto de la era digital como del surgimiento del e-learning. Por ende, dichas revoluciones permiten vislumbrar cómo los cambios en la comprensión de los procesos cognitivos y la evolución de las tecnologías de la información han sido cruciales para el aprendizaje electrónico (e-learning). De este modo en la siguiente sección, a partir del análisis de diversas perspectivas, exploraremos de manera breve cómo ha sido el trayecto del e-learning, desde sus inicios hasta su transformación en el e-learning 2.0.

La convergencia entre ambas revoluciones analizadas en esta sección no constituye solamente una perspectiva histórica; es más, se trata del trasfondo conceptual que hace posible la emergencia del e-learning. Pero aun dicho esto, esta convergencia también genera tensiones semánticas que requieren un análisis y también nos invita a preguntarnos: ¿en qué medida los conceptos pedagógicos tradicionales mantienen su especificidad cuando pasa a ser parte de entornos digitales? ¿Cómo se reconfiguran las relaciones entre enseñanza y aprendizaje cuando están mediadas por algoritmos, códigos y plataformas? Estos ejemplos de preguntas requieren un abordaje desde el campo conceptual propio de la pedagogía que permita diferenciar entre apropiaciones instrumentales y transformaciones pedagógicas genuinas.

1.4 Aquello que se denomina E-Learning

“In 1998, I wrote, “eLearning is learning on Internet Time, the convergence of learning and networks. [...] Today, five years after I coined the term “eLearning,” we live in an e-world.”

—Jay Cross (2004)

Entonces, ¿qué es el e-learning? Para responder esta pregunta, nos apoyaremos en la definición propuesta por Cardona y Sánchez (2011), quienes, tras una revisión de la literatura de diversos autores, describen el e-learning como:

un proceso de educación o enseñanza/aprendizaje a distancia con una separación física entre el tutor y el estudiante, donde este último adquiere competencias y destrezas que fortalece a través del uso de las TIC y uso de Internet con apoyo de la comunicación multidireccional – herramientas síncronas y asíncronas – donde el estudiante es el centro de la formación independiente, de tal forma que tiene continua asimilación de conocimientos, habilidades y competencias con apoyo del aprendizaje colaborativo y contenidos de actualización instantánea, estructurados de acuerdo al individuo u organización, con ayuda de tutores y flexibilidad acceso en espacio y tiempo lo que le permite una adecuada capacitación y enseñanza. (pág. 44)

Dicho esto, conviene aclarar que el e-learning tiene sus raíces en la educación a distancia tradicional (Cardona & Sánchez, 2011; Downes, 2012), que utilizaba medios como el correo postal para transmitir materiales educativos. Sin embargo, con el avistamiento de la Internet, esta modalidad educativa encontró un nuevo impulso. Gracias a esto, esta primera etapa del e-learning, surgida en la década de los 90, se caracterizaba por la transmisión de contenidos educativos a través de plataformas digitales, especialmente los Learning Management Systems (LMS) o sistemas de gestión del aprendizaje (Peñalvo et al. 2015). Estos sistemas, de acuerdo con Downes (2012), inicialmente

Consistían en un conjunto de documentos que podían fusionarse con una lista de usuarios registrados para su entrega. También apoyaron algunas de las principales funciones de las redes: tableros de anuncios, donde estos usuarios podían enviar mensajes entre sí, salas de chat, donde podían ocupar el mismo espacio en línea juntos, y cuestionarios y actividades en línea, donde podían interactuar con los documentos y otros recursos (Párr. 16).¹⁹

¹⁹ Este apartado originalmente escrito en inglés dice:

They consisted of a set of documents which could be merged with a list of registered users for delivery. They also supported some of the major functions of networks: bulletin boards, where these users could post messages to each other, chat rooms, where they could occupy the same online space together, and online quizzes and activities, where they could interact with the documents and other resources (Párr. 16).

Las plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) permiten registrar usuarios, organizar catálogos de cursos, almacenar datos, generar informes de gestión, ofrecer herramientas de comunicación para los participantes y facilitar la interacción en entornos virtuales (Flores & García, 2017). Uno de los primeros sistemas de software diseñados específicamente para la educación en línea fue PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), desarrollado por la Universidad de Illinois en la década de 1960, el cual siguió evolucionando y continuó utilizándose durante los 90 (Dear, 2017). El enfoque inicial del e-learning en esta década se centraba en la distribución unidireccional de materiales educativos, como textos, videos y cuestionarios, lo que facilitaba el acceso a la educación a distancia sin la necesidad de la presencialidad física en el aula. Cabría resaltar que el desarrollo del e-learning está íntimamente relacionado con los avances tecnológicos (Gros, 2018; Llorente, 2012), en este sentido el surgimiento de la World Wide Web tiene un papel crucial pues las primeras plataformas de e-learning dependían de la conectividad que ofrecía la WWW para disponer el material y facilitar el estudio a distancia. Adicionalmente, sentó las bases del posterior e-learning 2.0. Por tal razón la World Wide Web contribuyó a la conformación de esta primera etapa del e-learning, facilitando una nueva forma de acceder y distribuir el conocimiento de forma masificada y, de la misma manera, transformando el modelo educativo relacionado con la educación a distancia existente hasta el momento.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, dicha transformación implicó un cambio en las herramientas con las que se distribuye el conocimiento y también exigió una reconfiguración del acto educativo. La web introdujo un paradigma donde el aprendizaje se concibe como un proceso interactivo y no lineal, mediado por un amplio acceso a la información en diversos formatos. Sin embargo, a diferencia de las perspectivas cognitivas del aprendizaje, que ya habían destacado lo importante de la interacción en el proceso educativo, la internet añadió una dimensión nueva: aquella posibilidad de interacciones globales, inmediatas y multidireccionales, así como el acceso a fuentes de información diversas e ilimitadas. Estos elementos plantean nuevos retos para los modelos pedagógicos, que en muchos casos continúan estructurados en relación con esquemas estandarizados. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario, para muchos contextos, optar por enfoques más flexibles, que sean capaces de responder a las particularidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Area Moreira (2010) nos dice que la integración

pedagógica de las TIC requiere una transformación metodológica que mejore la lógica de transmisión del conocimiento y ayude a esta cultura participativa, crítica y colaborativa.

Por otra parte, el modelo educativo del e-learning que se daba a principios de este siglo se fundamentaba aún en aquella transmisión unidireccional del conocimiento (Garrison & Anderson, 2003), puesto que en esta etapa primeriza y en reconstrucción del e-learning se trasladó el modelo tradicional de enseñanza al entorno digital, sin aprovechar completamente las posibilidades transformadoras de la tecnología (Area & Adell, 2009). En este contexto, la práctica pedagógica se estructuraba sobre un diseño instruccional lineal, donde el docente tenía el rol de experto transmisor, y donde el estudiante mantenía su actuar de manera receptiva (Bates, 2005; Sangrà, 2001). Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) de esta época reforzaban de alguna manera este modelo pues se centraban en la gestión y distribución del contenido de forma digital (Bonk & Graham, 2006). Este modelo se caracterizaba por un enfoque más centrado en el profesor y la transmisión de información, sin embargo, desaprovecharon todo el potencial interactivo y colaborativo que las tecnologías de la información y la comunicación podían ofrecer para el aprendizaje en línea, además de que no se enfocaban en la facilitación de procesos de construcción activa del conocimiento (Cabero & Llorente, 2005), aspecto que se fue dejando atrás.

El e-learning, en esta primera etapa, aprovechó las capacidades de la web para crear plataformas digitales educativas y así mismo acogerse a la naciente masificación de la información. Ya no bastaba con proporcionar acceso a contenidos, adicional a esto, comenzó a ser imprescindible diseñar experiencias educativas digitales donde se adquieren habilidades para aprender a aprender.

De esta forma, e-learning 1.0 representó otro momento de experimentación tecnológica en contextos educativos mediados por la virtualidad, evidenciando que la incorporación de herramientas digitales no es un proceso lineal ni neutral, siendo este una compleja reestructuración de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa inicial permitió comprender que la mediación tecnológica implica mucho más que la propia instrumentalización, exigiendo una reflexión pedagógica indicada sobre los modos de construcción y transmisión del conocimiento.

Así pues, en los años siguientes, durante este siglo XXI, el e-learning experimentó un cambio drástico impulsado por la tecnología y sus innovaciones, donde gracias a la adopción masiva de las TIC se presenta una transición en el paradigma educativo. Esta transición nos llevó hacia lo que conocemos como e-learning 2.0, consolidando el aprendizaje en línea como una modalidad educativa adaptable y aceptada en diversos contextos. La adición del 2.0 corresponde a un cambio de enfoque, por uno más dinámico, participativo y centrado en el estudiante. Este cambio se hizo realidad con la ampliación de las plataformas educativas, gracias a la incorporación de nuevas herramientas interactivas como blogs, wikis, foros y redes sociales (Hernández Requena, 2008; Osuna & Almenara, 2013). Sin embargo, cabe aclarar que el e-learning 2.0 no debe entenderse como una solución definitiva a los problemas de la educación, por el contrario, debe entenderse como un cambio tecnológico que incorporó elementos de digitales para así potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, sin dejar de lado los desafíos que puedan presentarse.

El análisis de esta primera versión del e-learning nos deja clara una de las características esenciales de este momento: la coexistencia de lógicas pedagógicas tradicionales con lógicas pedagógicas propias de los contextos en los que el aprendizaje acontece a través de dispositivos tecnológicos, sin que eso lleve necesariamente a la producción de un concepto de síntesis de estas. En esos discursos circulan palabras como “aprendizaje electrónico” o “educación virtual” que son utilizadas, pero que no son problematizadas desde el punto de vista de la pedagogía. De este modo, queda de manifiesto que se necesita de un análisis conceptual que, desde el Campo Conceptual de la Pedagogía, analice cómo los conceptos básicos, entre ellos el propio aprendizaje pues tienen desplazamientos de sentido en el momento que se inscriben en entornos tecnológicos; tema en el que nos detendremos más extensamente en los siguientes capítulos.

1.5 El e-learning en su versión 2.0

El surgimiento del e-learning 2.0, durante los años 2000, representa un cambio fundamental en la forma en que se concibe y practica la educación en línea. A diferencia del modelo anterior, el e-learning 2.0 se apoya en la Web 2.0, lo que significa que el aprendizaje va más allá de la recepción de información. Lo novedoso de este enfoque no se resume únicamente a la interacción

social, ya planteada por las teorías cognitivas y socioculturales del aprendizaje, se trata más bien de la escala, inmediatez y diversidad de interacciones que permiten las herramientas digitales. Estas herramientas facilitan que los estudiantes consuman la información y además de esto, que creen, compartan y colaboren en la construcción de un conocimiento global.

Este modelo se nutre de principios teóricos como los de Vygotsky, quien resaltó la relevancia de la interacción social en el aprendizaje, afirmando que este “estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas” (Carrera & Mazzarella, 2001, pág. 43). En cualquier caso, el e-learning 2.0 no se limita a tomar teorías como la de Vygotsky, es más bien que redefine cómo se materializan estas interacciones en un ambiente digital. La web 2.0, caracterizada por el auge de las redes sociales y la creación de contenido interactivo, pueden permitir que los procesos de aprendizaje se extiendan más allá de limitaciones físicas y temporales. Como señala Downes (2005), la web 2.0 marcó una evolución significativa en la internet pues “lo que estaba sucediendo era que la Web estaba pasando de ser un medio en el que se transmitía y consumía información a ser una plataforma en la que se creaba, compartía, remezclaba, readaptaba y transmitía contenido.” (Downes, 2005, párr. 15).²⁰ Aquí el núcleo, en congruencia con lo tecnológico, es el aspecto social, donde plataformas trasladan datos personales a sistemas de gestión de contenido en línea para el aprendizaje o LSCM Learning Content Management System²¹, los cuales “están pensados como medio específico para el desarrollo, la edición, la publicación y la administración de contenidos de e-learning” (Gros, 2011, pág. 120). Esto permite nuevas formas de interacción y colaboración entre usuarios en un ambiente compartido.

El e-learning 2.0 aplica estos conceptos al ámbito educativo virtual, tratando los recursos de aprendizaje como datos manejables y compartibles, lo que genera cambios pedagógicos. Esta nueva concepción de aprendizaje trae consigo que los recursos educativos dejen de ser elementos estáticos y unidireccionales para convertirse en objetos de aprendizaje dinámicos y socialmente

²⁰ Este apartado originalmente escrito en inglés dice: “was happening was that the Web was shifting from being a medium, in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed, and passed along” (Downes, 2005, párr. 15).

²¹ De acuerdo con Osuna & Almenara (2013) los sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje o “LCMS (Learning Content Management System) [...] están conformados por la integración de los CMS y los LMS” (pág. 78).

construidos (Siemens, 2004). Aun así, lo novedoso del e-learning 2.0 no radica solo en la alineación de principios constructivistas, se trata de cómo las tecnologías digitales cambian las dinámicas de aprendizaje, ampliando las posibilidades más allá de lo que las teorías educativas anteriores podían anticipar. En la práctica pedagógica, esto puede ser entendido en los siguientes cuatro aspectos:

1. Hay una potenciación de los principios constructivistas de participación activa, pero mediante herramientas digitales, las cuales permiten: una creación colaborativa de contenidos a escala global, y, por otro lado, una inmediatez colaborativa pues es posible interactuar en tiempo real a través de redes sociales y blogs. (Downes, 2005; Siemens, 2004).
2. A diferencia de las comunidades de aprendizaje tradicionales, en donde había presencia de barreras temporales y geográficas, el e-learning 2.0 deja esto para permitir un desarrollo de comunidades de aprendizaje donde el conocimiento se construye de manera colaborativa por medio de la interacción y usando tecnologías para facilitar la colaboración (Stahl, 2006). En efecto, va más allá de aquellas limitaciones de espacio y tiempo.
3. Se implementan estrategias didácticas basadas en el constructivismo social, donde el aprendizaje se comprende como un proceso de construcción en colaboración mediado siempre por herramientas digitales (Coll & Monereo, 2008). Es decir, en el e-learning 2.0 se introduce la mediación tecnológica digital, ya que las herramientas digitales permiten nuevas formas de construcción del conocimiento, como la remezcla de contenidos, la creación de recursos multimedia y, teniendo en cuenta nuestra realidad, la integración de inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje.
4. Hay presente una emergencia de nuevas formas de evaluación centradas en el proceso más que en el producto final del acto educativo, valorando las capacidades de los estudiantes para crear, adaptar y compartir conocimiento en la red (Gros, 2011).

Este horizonte plantea que la creación y distribución de contenido educativo ofrezca a los estudiantes actuales capacidades que antes eran difíciles de alcanzar en lo que se refiere a la interacción con la información y los datos. Así, tanto la web 2.0 como el e-learning 2.0 han sido

interpretados como un giro hacia entornos digitales participativos, sociales y centrados en el usuario, transformando aparentemente la manera en que interactuamos y aprendemos en línea (Downes, 2012). Pese a esto, conviene problematizar estas transformaciones. Es cierto que las tecnologías ofrecen nuevas posibilidades, pero es válido cuestionar en qué medida dichos cambios han sido generalizados, si han sido en realidad aplicados efectivamente para mejorar los procesos educativos y, ante todo, si contribuyen a una educación más equitativa y de calidad. Sin lugar a duda, la rápida incorporación de estas herramientas tecnológicas no siempre ha traído consigo una reflexión pedagógica profunda y coherente, ni tampoco de políticas que garanticen su uso para el beneficio de todos.

La necesidad de una educación continua y de una capacitación laboral persistente, impulsada por la transformación constante del mercado laboral y la tecnificación de procesos productivos, que se traduce a una demanda de nuevas habilidades tecnológicas, han sido uno de los principales motores de crecimiento del e-learning. Este fenómeno también puede ser visto como una respuesta funcional a las necesidades del sistema económico globalizado, más que como una apuesta pedagógica bien sustentada. El acceso masivo a las tecnologías digitales permite a docentes y estudiantes conectarse sin problemas de espacio y tiempo, pero esta conectividad no garantiza una mejora en la calidad del aprendizaje. Según Bates y Poole (2003)²², la disponibilidad global de la internet ha derribado las limitaciones convencionales de la educación, facilitando la aparición de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, brindando acceso a contenido educativo de forma flexible y dinámica. Aun así, las brechas digitales, la falta de alfabetización tecnológica y la exclusión de ciertas poblaciones siguen siendo obstáculos.

La UNESCO (2002) argumenta que la educación no formal y continua, especialmente en sectores como la tecnología, la administración y las ciencias, encontró en el e-learning una solución idónea para satisfacer la necesidad de actualización constante del conocimiento. Esta modalidad de enseñanza facilitó que los profesionales pudieran acceder a programas formativos sin tener que

²² La obra de Bates y Poole (2003) se denominó *Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success* [Enseñanza Efectiva con Tecnología en la Educación Superior: Fundamentos para el Éxito]. Allí se aborda cómo la tecnología, y en particular el acceso global a Internet ha transformado las prácticas educativas, permitiendo una enseñanza y aprendizaje más flexibles y accesibles. Además, los autores analizan las implicaciones de las nuevas tecnologías para las modalidades de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

abandonar sus empleos o trasladarse a otros lugares. Sin embargo, este carácter funcional de aprendizaje corre el riesgo de reducir la educación a una lógica instrumental, afectando negativamente aquella formación integral basada en valores críticos, éticos y ciudadanos. Desde esta perspectiva, la globalización educativa actuó como otro de los motores del e-learning, pues posibilitó la colaboración entre instituciones de todo el mundo, facilitando la creación de programas y currículos de estudio impartidos de manera online. Pero esto también plantea preguntas sobre la homogeneización cultural de los contenidos pues desafía la diversidad que hay en los enfoques pedagógicos. Un factor clave en este proceso es la influencia de las grandes instituciones y plataformas que dominan el mercado educativo digital²³, ya que, al proporcionar estándares globales, se corre el riesgo de centralizar el conocimiento y limitar la inclusión de aquellas otras perspectivas culturales.

Por otro lado, el impulso del e-learning 2.0 no puede entenderse solamente desde lo tecnológico; fue también el resultado de cambios en las teorías pedagógicas. El conectivismo, concepto introducido y planteado por autores como Siemens (2004) y Downes (2012), enfatiza que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y que el aprendizaje ocurre a través de redes distribuidas. Esta teoría es bastante interesante, pero podría ser objeto de crítica pues puede haber una tendencia a privilegiar la conectividad sobre la profundidad en la construcción del conocimiento. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿es posible un aprendizaje de calidad en un entorno saturado de información, donde realmente prima la velocidad por encima de la reflexión? Esta versión 2.0 del e-learning, con su capacidad para conectar estudiantes y docentes a nivel global, se convirtió en un vehículo ideal para este tipo de teorías educativas basadas en la educación por medio de aparatos electrónicos. En suma, la web 2.0 proporcionó herramientas que

²³ Con el fin de respaldar esta afirmación, nos remitimos a datos sobre el crecimiento y la concentración del mercado educativo digital. Por ejemplo, para el año 2023 se estimó que el mercado global de contenido educativo digital alcanzó un valor aproximado de 15 mil millones de dólares y de la misma manera, se estima que para el año 2031 este mercado de educación digital alcanzará aproximadamente los 106 mil millones de dólares, con un crecimiento anual compuesto del 27% (Data Bridge Market Research, 2024). Este crecimiento está impulsado por la expansión de plataformas de aprendizaje mediadas por la web, muchas de las cuales son desarrolladas por grandes corporaciones y universidades con alcance global. Es más, Estados Unidos lidera en este mercado de contenidos educativos digitales (Data Bridge Market Research, 2024).

Además, la centralización del conocimiento en plataformas dominantes puede influir en los estándares y enfoques pedagógicos, otorgando a las instituciones de mayor presencia en el mercado un papel determinante en todo esto que se distribuye digitalmente.

permitieron una mayor conectividad y nuevas formas de interacción, pero esto no asegura que el proceso educativo sea transformador.

El paso del e-learning 1.0 a su versión 2.0 ha sido presentado como un cambio de paradigma. En este sentido, el aprendizaje 2.0 se distingue por varios aspectos clave que, como señala Bolívar (2012, como se citó en Barroso & Cabero, 2013), componen esta nueva forma de aprender: es “enredado”, pues se sustenta en las conexiones entre actores; es “conversacional”, por fomentar el intercambio de ideas y el diálogo activo entre los que participan; es “distributivo”, al romper con la unidireccionalidad de la enseñanza tradicional; es “colaborativo”, pues se construye colectivamente el conocimiento; es “líquido”, en la medida en que el proceso de aprendizaje está en constante marcha, adaptándose a un estado de innovación constante; es “abierto”, en tanto el conocimiento generado es accesible para todos; es “informal”, al permitir un aprendizaje autogestionado; es “ubicuo”, por posibilitar experiencias educativas en cualquier momento y lugar; es “personalizado”, dado que responde y se adapta a las necesidades individuales de cada estudiante; y finalmente, es “híbrido”, dado que resulta de una combinación y reconfiguración de diversos elementos educativos. Esta caracterización que puede ser bastante atractiva pero también puede caer en un discurso idealizante, pues entonces ¿qué sucede con los estudiantes que no alcanzan a gestionar su propio aprendizaje en entornos tan abiertos? Esta flexibilidad y la personalización pueden llegar a una reducción de la responsabilidad institucional, es decir, a una transferencia de obligaciones desde las instituciones hacia los individuos.

Desde una mirada pedagógica, el e-learning 2.0 recoge postulados constructivistas y conectivistas, pues destaca la importancia del aprendizaje en red y colaborativo. Según Siemens (2004), remitiéndose al conectivismo, el conocimiento ya no reside solo en un individuo o en una fuente, en cambio se distribuye a través de redes de personas y tecnologías interconectadas. En tal contexto, herramientas tecnológicas como blogs, wikis, redes sociales y plataformas de aprendizaje interactivo se integraron para facilitar experiencias educativas más dinámicas, participativas y adaptadas al entorno digital. Pero esta aceptación de enfoques teóricos emergentes posiblemente se da sin un examen crítico en cuanto a su aplicabilidad real, particularmente en contextos con limitaciones estructurales, es decir, aquellos contextos donde hay restricciones de

recursos, de infraestructura o de normativas que afectan el desarrollo de actividades educativas, sociales o económicas.

En suma, el inicio del nuevo milenio evidencia como el e-learning 2.0 marcó una transformación en la educación mediada por tecnologías digitales. Esta transformación y expansión fue impulsada por el desarrollo tecnológico, la globalización y las nuevas demandas de aprendizaje permanente. Aunque esta modalidad posiblemente ayudó a democratizar el acceso a la educación para otros sectores sociales, también hizo evidente la urgencia de avanzar hacia un acceso equitativo y de mejorar la calidad de la educación en línea. Los avances tecnológicos y pedagógicos de esta década sentaron las bases para la expansión masiva del e-learning 2.0 en los años siguientes, consolidándose como una opción válida y flexible de educación a nivel global. Pero dicha expansión también ha contribuido a reforzar lógicas neoliberales donde se promueve la autogestión y donde hay una posible flexibilidad sin garantías. Esta perspectiva, al resaltar esta autonomía en el estudiante, puede llegar a dejar de lado las condiciones sociales, económicas y culturales, que en un país como el nuestro son muy relevantes, y que determinan el acceso, la permanencia y el éxito educativo.

Entonces el paso del e-learning hacia su versión 2.0, que hemos analizado, es indicativa de transformaciones que van más allá de lo tecnológico; son transformaciones, crisis que reconfiguran la conceptualización de este y que marcarán la centralidad del aprendizaje en estos discursos, la reconceptualización del rol docente en él como “facilitador” de aprendizaje y la emergencia de nociones como “aprendiz autónomo”. Esto nos hace ver que el desplazamiento semántico es intenso y necesita de una mirada crítica desde el saber pedagógico. Estas transformaciones, están apartadas de ser sólo terminológicas, son también expresiones de las tensiones propias de la constitución contemporánea del campo pedagógico y que, a partir del siguiente capítulo, iremos orientando hacia la búsqueda de explicar cómo el concepto de aprendizaje se redefine y, en algunos casos, subordina otras categorías pedagógicas importantes, las cuales serán objeto de análisis mediante el Campo Conceptual de la Pedagogía.

Hasta este punto, hemos hecho un esfuerzo por explorar históricamente cómo las revoluciones cognitiva y tecnológico-informática han introducido cambios paradigmáticos tanto

en la educación (presencial y virtual) como en otros sectores de la sociedad. Estas revoluciones contribuyeron a una reconfiguración de la forma en que entendemos la información, el conocimiento y, en efecto, el acto de enseñar y aprender. Ahora bien, estos cambios también ponen en evidencia el hecho de que aparezcan conceptos como el de e-learning, que se han integrado a los discursos contemporáneos de carácter educativo y pedagógico. Como afirma Zuluaga (2000) “la historia de los conceptos permite clarificar la emergencia, en espacios sociales, de algunos conceptos [como el de e-learning] que luego se fueron incorporando a los paradigmas pedagógicos” (pág. 46). A este respecto, el e-learning se presenta como un resultado de estas revoluciones, revelando una modalidad educativa que está en constante cambio, así como pudimos ver a lo largo del capítulo, y en donde la flexibilidad y la personalización priman. Pero esto no es lineal ni debería ser entendido como un camino recto, ni se presenta de manera neutral. La incorporación de tecnologías a la educación ha aludido a generar oportunidades y, notoriamente, a generar preguntas, pero también a generar múltiples desafíos epistemológicos y pedagógicos que exigen una mirada crítica y reflexiva de sus fundamentos.

La emergencia del e-learning, como ya mencionamos, no es progresiva y trae consigo tanto tensiones como desafíos. La coincidencia de definiciones provenientes del legado histórico-pedagógico y de las nuevas prácticas que incluyen la tecnología, ha generado un amplio abanico de terminologías y enfoques teóricos. Si bien conceptos pedagógicos fundamentales como *educación, enseñanza, y formación* son relevantes en esta discusión y adquieren matices distintos en el contexto virtual y digital, nuestro interés central es específicamente conocer que se entiende por aprendizaje en el contexto del e-learning. Lo que trae consigo una necesidad de delimitación que permitiese comprender su verdadera implicación en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje actuales y constituye un ejemplo de concisión conceptual necesaria (a nuestro parecer) para abordar estos recientes cambios en la educación.

En este sentido, se vuelve indispensable acudir al análisis desde el campo conceptual de la pedagogía (CCP), herramienta que nos ayudará a aclarar y pensar de forma rigurosa los desplazamientos de sentido que se producen cuando estas categorías son integradas a las nuevas formas del e-learning. La tensión conceptual que plantea esta modalidad yace en, precisamente, su carácter que podríamos denominar híbrido. ¿Qué quiere decir esto? Que, por un lado, reproduce

estructuras y discursos del modelo educativo tradicional; y por el otro lado, el hecho de que incorpora elementos “nuevos” que pueden entrar en conflicto con las concepciones pedagógicas por lo que crea confusiones en el discurso. Por ello, resulta adecuado un análisis crítico y un deslinde conceptual que facilite la alineación de la terminología y la clarificación del significado de cada término.

El siguiente capítulo se propone abordar este asunto, analizando las ambigüedades en el discurso pedagógico y estudiando como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación añaden configuraciones a los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. Para ser exactos, se propone abordar de una forma crítica la noción de aprendizaje en el contexto del e-learning. Es decir, se centrará en descifrar qué se entiende por aprendizaje en el e-learning. Esto a través de este enfoque conceptual desde el campo de la pedagogía, se examinarán los desplazamientos de sentido que puede producir el e-learning sobre el aprendizaje. Lo cual permitirá precisar, posiblemente si se trata de una continuidad, una ruptura o una reconfiguración.

CAPITULO II. CARACTERISTICAS Y PROBLEMÁTICA CONCEPTUAL DEL E-LEARNING.

2.1 Problemática del e-learning en el Marco del Campo Conceptual de la Pedagogía

El análisis documental realizado entre el periodo del 2000 al 2015 nos ha permitido realizar aproximaciones conceptuales que facilitaron la identificación del panorama terminológico en el que podría encontrarse el e-learning. A partir de este análisis, se detectaron tres tendencias principales en los acercamientos del concepto: en primer lugar, una tendencia a definirlo principalmente desde las perspectivas de sus modalidades, centradas en el uso de elementos tecnológicos; en segundo lugar, un abordaje basado en categorías propias del campo conceptual de la pedagogía (CCP), que ha sido adoptado en este trabajo como una herramienta analítica, en compañía del análisis documental, para comprender las tensiones conceptuales del e-learning dentro del discurso pedagógico; y, por último, una necesidad de otorgar un tratamiento pedagógico al concepto, aunque sin una aproximación rigurosa a los elementos inherentes al campo conceptual de la pedagogía. A este aspecto, sin duda, compartimos la postura de que “la pedagogía debe analizar de qué manera asume [los conceptos] y cómo se adentran en el campo conceptual de la pedagogía, y qué desplazamientos, reformulaciones o rupturas se operarían [...]” (Zuluaga et al., 2011, pág. 31).

Esta problemática conceptual no brota sólo de una imprecisión de términos, se trata del hecho de que refleja tensiones profundas en la constitución del saber pedagógico actual. Entonces cuando en el capítulo anterior mencionamos cambios o transformaciones en la educación o el aprendizaje, usamos dichos términos de manera transitoria para establecer un contexto histórico. A partir de ahora, desde el CCP, procederemos a examinar de una manera crítica y reflexiva estas categorías para comprender cómo en el marco del e-learning se utilizan conceptos pedagógicos, pero también los transforma y resignifica.

El Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) se trata de una propuesta teórica llevada a cabo por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia, el cual es liderado por Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverri. Esta propuesta representa un espacio teórico y práctico que busca conceptualizar, analizar y problematizar los saberes, prácticas y discursos que

constituyen la pedagogía como un campo de conocimiento específico. El CCP aparece como una respuesta y alternativa a lo que Mario Diaz Villa llamó para el año 1993 como campo intelectual de la educación. Como afirma Álvarez (2010), Zuluaga y Echeverri “replanteaban el concepto de campo pedagógico como una posibilidad para seguir avanzando en la discusión, dadas ciertas circunstancias novedosas que se presentaban” (pág. 16).

Según Zuluaga (2000), el CCP estaría constituido por tres aspectos: “en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia”. Esto implica reconocer la historicidad del saber pedagógico como elemento que constituye el campo. “en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (ciencias de la educación, currículo y pedagogía)”, los cuales también integran teorías contemporáneas. Y, por último, aquellos “conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía,” (pp. 39-40) reflejando el carácter interdisciplinario del campo.

Esta triada se articula perfectamente con los cuatro principios operativos que nos plantea Álvarez (2010):

- El principio de **proliferación**: Entendido como el hecho de que hay una pluralidad de saberes históricos y emergentes como condición que estructura el campo.
- El principio de **reconceptualización**: Se refiere al proceso que surge después de experimentar crisis externas, lo que, en efecto, produce una elaboración conceptual que nos ayuda a manejar las irritaciones y efectos que surgen de dichas crisis. Esto es visible en cómo a partir del CCP, se debe investigar acerca de los modos en cómo las distintas ciencias interpretan los conceptos propios de la pedagogía.
- El principio de **apropiación**: Es la capacidad del campo de incorporar saberes externos. Es decir, en cómo “el campo conceptual debe ser capaz de inscribir estos avances a su espacio de saber, el saber pedagógico” (Zuluaga, 2000, pág. 40)
- El principio de **intersección**: “son los espacios de saber que se producen en las operaciones de apropiación” (Alvarez, 2010, pág. 16), que permiten así un “trabajo interdisciplinario,

más allá de las restricciones dogmáticas que a veces imponen los paradigmas” (Zuluaga, 2000, pág. 40).

En este marco sobresale la posibilidad de que “la pedagogía, renovada según los avances de la contemporaneidad, pudiera atravesar el umbral de la epistemologización en alguna o algunas de sus regiones” (Zuluaga, 2000, pág. 40). Esta posibilidad entra en estrecha relación con lo que Olga Lucia Zuluaga y el GHPP se preguntaban: sobre si la pedagogía podría construirse como una disciplina con fundamentos epistemológicos propios (Álvarez, 2010). A pesar de ello, este umbral o entrada no debe entenderse como un cierre, más bien se trata de la posibilidad de “alcanzar individualidad entre la pluralidad” (Zuluaga, 2000, pág. 40).

El CCP se da así como un campo dinámico donde aparecen y desaparecen saberes, que se remite a diferentes prácticas según las épocas y que, así mismo, mantiene una movilidad constante. Como nos indica Álvarez (2010), el GHPP ha encontrado en el CCP un camino para “liberar la pedagogía del aparato escolar y redescubrir al maestro como pensador versátil”, posicionando así la pedagogía como una “una forma de leer el mundo y no un dispositivo de dominación” (pág. 20).

Tenemos que aclarar que el CCP no se presenta en esta investigación como un hallazgo propio, procedente del análisis documental, se trata más bien de tomarlo como herramienta teórica y metodológica para examinar cómo el discurso, las prácticas y el saber pedagógico ha variado en el contexto del e-learning. Entonces, al asumir el CCP como herramienta nos permite estudiar las transformaciones de los conceptos pedagógicos en el ámbito digital. Como se señala en el marco teórico del proyecto *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional*, elaborado por el GHPP (2017),

La noción de campo permite observar los diferentes movimientos en el orden de los conceptos, las vinculaciones con los procesos de teorización y las tensiones entre los niveles de la institucionalidad (la escuela), la subjetividad (el maestro y la infancia) y el nivel de las prácticas (pág. 4).

Esta perspectiva es valiosa, en la medida en que nos permite comprender cómo los conceptos pedagógicos soportan cambios o se transforman en el e-learning.

Para el caso del e-learning, el CCP se trata de un espacio discursivo donde confluyen saberes, prácticas y discursos educativos mediados por la tecnología. Como indican Zuluaga y Echeverri (2003, citados en GHPP, 2017), “por efecto del proceso de informatización de la sociedad, la enseñanza se descentra y se esparce [y] ni el maestro ni la escuela se vuelven para ella una condición necesaria” (pág. 4). Dicha observación es fundamental para poder entender como el e-learning ha modificado los parámetros convencionales de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, recurrir al CCP como herramienta implica identificar la diversidad de conceptos que surgen en el e-learning (principio de proliferación) y comprender cómo estos conceptos se redefinen (principio de reconceptualización) en este nuevo entorno. Como señala Echeverri (2009, citado en GHPP, 2017), “en su proceso de constitución y producción, la pedagogía se apropia de las crisis que provienen de la civilización occidental, la cultura, la transmisión de los saberes y de coyunturas políticas, culturales o sociales” (pág. 4). El e-learning entonces representa precisamente una de esas crisis que requiere una reconceptualización de los fundamentos pedagógicos.

Como resultado, este trabajo propone abordar el fenómeno del e-learning desde categorías propias de la pedagogía y no únicamente desde sus modalidades tecnológicas. Este enfoque permitirá superar aquel “enrarecimiento de la pedagogía” (GHPP, 2017, pág. 5), que, en teoría, ocurre cuando a la pedagogía se le limita a sólo un carácter instrumental. Eso sí, el CCP nos permite identificar “lo pedagógico como algo que está siendo subyacente u ocultado” (Zuluaga y Echeverri, 2003, citados en GHPP, 2017) en todas aquellas discusiones que tratan de la tecnología con relación a la educación.

El e-learning, al ser un sistema construido principalmente por agentes tecnológicos, a menudo utiliza categorías propias de la pedagogía de manera indistinta para asociarlos con esta modalidad, incorporando términos como “formación online”, “educación a distancia”, “aprendizaje colaborativo”, “enseñanza virtual”, entre otros. Además, se suman nociones cercanas como “Blended learning”, “U-learning” y “M-learning”, lo que dificulta establecer un lenguaje común entre los desarrolladores de estas plataformas, los docentes que las implementan y los investigadores educativos que analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta mediación tecnológica de los conceptos tiende a desdibujar el papel humano, los significados pedagógicos y la precisión terminológica necesarios para llevar a cabo procesos educativos claros y efectivos. Como resultado, se genera una confusión conceptual que afecta la calidad y coherencia de las prácticas educativas en entornos digitales.

Esta *proliferación*²⁴ conceptual sobre el e-learning termina por generar vacíos en la comprensión y producción de conocimiento. Aspecto que hace que el fenómeno conceptual se extienda de manera poco precisa para el análisis de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se pueden dar en estos entornos digitalizados, a lo que nos detendremos verificando y viendo sus variantes para posibilitar una delimitación conceptual clara y minuciosa sin desdibujar la naturaleza misma que puede poseer el concepto, y potenciando así su contribución a la generación de conocimiento pedagógico.

Al respecto, con relación directa y como sustento para tratar aquella ambigüedad en el e-learning, resulta pertinente la observación de Biesta (2012, citado en Rubio & Mendoza, 2018), quien “reconoce que el lenguaje del aprendizaje desplaza al maestro como centro de la educación para ubicar en su lugar al niño o estudiante, ‘¿lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional’ (p. 2)” (pág. 32). Rubio & Mendoza (2018) son claros al señalar como este ascenso del lenguaje del aprendizaje se manifiesta en “la proliferación de conceptos como oportunidades de aprendizaje —[que transforman la enseñanza a simples recursos accesibles]—, ambientes de aprendizaje —[que replantean aspectos del espacio educativo]—, aprendices⁸ —[como termino genérico para el estudiante pues universaliza a los mismos como sujetos del proceso educativo]—,” (pág. 32) y la tendencia, incluso, de confundir educación con aprendizaje.

Frente a lo anterior, el Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) emerge como aquel lugar que ha logrado ser consolidado como fundamental para la discusión y el análisis de las distintas

²⁴ La proliferación, entendida como el crecimiento y diversificación acelerada de significados asociados a un concepto, suele presentarse en disciplinas en expansión. En este caso en relación con el e-learning, dicha proliferación refleja tanto la riqueza del fenómeno como las dificultades para establecer límites conceptuales claros que permitan avanzar en su estudio desde una perspectiva disciplinar rigurosa.

variantes discursivas que conforman el saber pedagógico. A través de este campo, es posible examinar cómo los conceptos propios de la pedagogía interactúan con otros dominios del conocimiento, así como las tensiones, transformaciones o cambios que surgen en este proceso. Considerando esto, el CCP nos permite descifrar cómo, por ejemplo, en el e-learning y aquel llamado lenguaje del aprendizaje se comparte una lógica que descentra al docente. De ahí que tomemos perspectivas claves que nos presentan autores como Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri sobre el CCP pues definen este campo como “un conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber así delimitado” (Zuluaga, 1999, pág. 50). La misma autora amplía esta comprensión al señalar que el CCP es un “conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos” (pág. 50). Esta definición subraya que el CCP no se limita a los conceptos tradicionales de la pedagogía, como la enseñanza, el maestro, la infancia o la escuela, puesto que también incluye nociones que circulan en otros dominios de saber. Estas nociones se agrupan o reagrupan en torno a los objetos pedagógicos y a las formas en que estos son enunciados. En otras palabras, el CCP no es un campo aislado, se trata más bien de un espacio en el que convergen variedad de saberes y prácticas sociales, aspecto que enriquece y complejiza su estudio.

Una segunda perspectiva sobre esta discusión nos la presenta Ana Cristina León Palencia, en su artículo *(Re)Pensar la pedagogía en Colombia*, donde enfatiza que el CCP se ha configurado como un espacio para reflexionar sobre la pedagogía más allá de su dimensión técnica u operativa. Según León Palencia (2020), el campo conceptual de la pedagogía puede entenderse como una especie de territorio intelectual en constante debate y tensión, moldeado continuamente por los cambios en las subjetividades y las instituciones, y que se interpreta siempre dentro de un marco conceptual específico. Esta perspectiva resalta el carácter dinámico y conflictivo del CCP, el cual no se reduce a la práctica educativa; por el contrario, también abarca debates teóricos y políticos sobre el papel de la pedagogía en la sociedad. Así, el CCP se presenta como un escenario en constante evolución, donde se cuestionan y redefinen las bases conceptuales y prácticas de la educación.

Por último, retomamos la perspectiva tratada líneas arriba de problematizar el aprendizaje, presentada por Rubio & Mendoza (2018) en su artículo *El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales*, ya que amplía la comprensión del CCP. Los autores vuelven a la definición propuesta por Zuluaga (1999), que ya mencionamos anteriormente, sobre el campo conceptual, destacando como el CCP trasciende la enseñanza y aborda de manera crítica y problematizadora otros conceptos centrales, como el aprendizaje, la formación, la didáctica y las relaciones entre saberes escolares y extraescolares. Esta visión ampliada del CCP resalta su importancia como un espacio de análisis crítico, donde se exploran las interconexiones entre los diferentes elementos que conforman el proceso educativo.

Estas aproximaciones complementarias permiten comprender el CCP como un campo de constante transformación, donde se debaten y redefinen las bases teóricas y prácticas de la educación. En este sentido, la conexión del CCP con la necesidad de abordar el e-learning resulta evidente, ya que este último representa una transformación significativa en el ámbito educativo contemporáneo. El e-learning, como modalidad de aprendizaje mediada por tecnologías digitales, introduce nuevos objetos al discurso pedagógico y, además, redefine la relación entre saberes escolares y extraescolares, así como los roles del maestro y el estudiante. Desde el CCP es posible analizar cómo el e-learning puede ser una noción que tensiona y enriquece el concepto de aprendizaje en la pedagogía, al tiempo que plantea desafíos en términos de didáctica y acceso al conocimiento. Así, el CCP, adicional a todo lo planteado líneas arriba, se convierte en un espacio indispensable para reflexionar sobre la integración de tecnología en educación y su impacto en la construcción de saberes pedagógicos.

2.1.1 *Dificultad con la delimitación de los conceptos propios de la pedagogía*

En la búsqueda de una definición precisa de lo que se entiende por e-learning, se evidencia que incluso los trabajos orientados a sintetizar este concepto enfrentan considerables desafíos. Estas explicaciones, en lugar de acotar el término, tienden a ampliarse, incorporando significados provenientes de conceptos relacionados con la enseñanza, la formación y la educación. Esta expansión conceptual se atribuye, en gran medida, al uso confuso de términos propios de la pedagogía como sinónimos para describir los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin atender a sus

orígenes ni a las características específicas que distinguen cada concepto dentro del ámbito pedagógico.

Diversos intentos de definición reflejan esta ambigüedad. Ruth Lark y Richard Mayer (2011) que definen el e-learning como un proceso de formación que se lleva a cabo mediante dispositivos digitales, como computadoras o terminales móviles, con el objeto de apoyar el aprendizaje. Según Illanas y Llorens (2011), la formación en línea implica un proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, desde la perspectiva del grupo Grial, el e-learning puede ser entendido como un proceso que, además de facilitar el aprendizaje, busca el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. Este proceso se caracteriza por el uso de tecnologías basadas en la web, la organización de contenido y actividades que siguen estrategias predefinidas, pero que también ofrecen flexibilidad. Además, incluye la interacción entre estudiantes y tutores a través de redes digitales y la implementación de mecanismos de evaluación que permiten medir tanto los resultados del aprendizaje como la efectividad de la interacción formativa. Este enfoque se desarrolla en un entorno de trabajo colaborativo, caracterizado por la presencia diferida en el tiempo y el espacio, y enriquecido con servicios tecnológicos que fomentan una mayor interacción, garantizando así la “calidad” del proceso educativo (García-Peñalvo, 2008).

Como se puede observar, la definición de e-learning tiende a expandirse de manera imprecisa y carece de una delimitación clara en relación con los intereses pedagógicos. De hecho, desde el CCP, el e-learning ha generado una proliferación de términos que enrarecen el campo, dificultado la consolidación de un marco teórico sólido. El uso arbitrario de términos como formación online o educación a distancia ha contribuido a dicha ambigüedad, pues a menudo, estas definiciones se centran en la modalidad tecnológica, relegando conceptos fundamentales como formación, educación, enseñanza y aprendizaje a un papel secundario, limitándose a ser simples adjetivos que acompañan la modalidad, pero sin presentar una adecuada diferenciación o profundidad conceptual, por lo tanto, reiteramos, se enrarece el campo. Desde esta perspectiva, tal como podemos ver en la siguiente tabla, hay imprecisión conceptual que da lugar a la utilización de una diversidad terminológica para referirse al e-learning, evidenciando la superposición de términos en función de la categoría pedagógica y la modalidad adoptada. En consecuencia, esto nos lleva a admitir que es necesario replantear el e-learning desde una perspectiva pedagógica

completa, sin limitarlo solamente a su dimensión tecnológica. Lo que permitirá dar claridad a su alcance, diferenciarlo de otras modalidades educativas y construir un lenguaje más aterrizado y delimitado dentro del CCP.

Tabla 2

Abanico terminológico utilizado como sinónimos para referirse al e-learning

Modalidad vs categoría en Pedagogía	Educación	Formación	Enseñanza
Electrónico/digital	Educación Electrónica / Digital	Formación Electrónica / Digital	Enseñanza Electrónica / Digital
Online	Educación Online	Formación Online	Enseñanza Online
Virtual	Educación Virtual	Formación Virtual	Enseñanza Virtual

Fuente: elaboración propia

2.1.2 ¿Como abordar el problema conceptual?

Para el abordaje de la problemática, se ha recurrido inicialmente a los enfoques pedagógicos desde la perspectiva de las tradiciones pedagógicas, y claramente desde el Campo Conceptual de la Pedagogía. Al respecto, desde la perspectiva del CCP, esta situación no puede abordarse como una cuestión de imprecisión conceptual, pues se trata más bien de un fenómeno propio del desarrollo de los conceptos en el ámbito educativo y pedagógico. La coexistencia de términos como *educación a distancia*, *enseñanza virtual* y *aprendizaje en línea* atienden a dinámicas que tienen que ver con cambios dentro del campo, en donde los distintos enfoques han intentado dar cuenta en una misma realidad sin establecer diferenciaciones bien estructuradas. En este análisis, es fundamental considerar tres conceptos fundamentales y que son frecuentemente vinculados al e-learning: *educación*, *formación* y *enseñanza*. En cuanto al “learning” o “Aprendizaje” se abordará con mayor precisión en el capítulo III. Estos términos, tal como se discuten en el artículo *Bosque semántico: ¿educación/ enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea digital, e-learning...?* (García Aretio, 2020) y en *Una revisión actualizada del concepto de e-learning* (García-Peñalvo & Pardo, 2015), suelen emplearse indistintamente como sinónimos del aprendizaje. Cabe aclarar que esta imprecisión conceptual dificulta delimitar con claridad el

espectro significativo del e-learning, evidenciando la necesidad de un análisis más riguroso para evitar confusiones terminológicas y preservar la claridad en la investigación.

Desde el campo conceptual de la pedagogía, se encuentran aproximaciones más precisas que reconocen la tradicionalidad, historicidad y epistemología para el uso de estos términos. En primer lugar, se analiza el concepto de “educación” y “formación” (*Bildung*) desde las tradiciones pedagógicas descritas por Noguera (2010). Este autor explora cómo las “Pedagogías modernas” se consolidaron a lo largo del siglo XIX, ofreciendo una cartografía conceptual que clarifica el panorama necesario para delimitar el e-learning. Este marco de referencia desde la perspectiva de Noguera y su análisis sobre las tradiciones pedagógicas nos permite elaborar y tener una aproximación a la cuestión de cómo la formación y la enseñanza se modifican o se ven desplazadas en el discurso del e-learning. Podemos ver la evolución en respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos, lo cual resulta fundamental para comprender el impacto del e-learning en el campo conceptual de la pedagogía. A partir de esta mirada, el CCP es un espacio que permite comprender cómo se ven reconfigurados los conceptos propios de la pedagogía, en lugares de contexto digital, manteniendo un diálogo con las tradiciones que han dado forma a la pedagogía como campo de saber.

Con esto, el concepto de “enseñanza” se examinará a partir de las aportaciones de autores clásicos como Comenio, Herbart, entre otros. Estos pensadores proporcionan fundamentos epistemológicos que vinculan los métodos de enseñanza con la didáctica, aportando una base sólida para reflexionar sobre los procesos educativos en el contexto del e-learning. Así, este análisis integra y contribuye a una comprensión más rigurosa y coherente del fenómeno.

2.1.3 A propósito de las tradiciones pedagógicas.

Noguera (2010), realiza un análisis detallado de la constitución de las culturas pedagógicas modernas desde una perspectiva histórica y conceptual. Según el autor, estas culturas surgieron en el siglo XIX como resultado de tres tradiciones intelectuales: la francófona, la germánica y la anglosajona. Cada una de estas tradiciones desarrolló enfoques específicos sobre la educación, la formación y el currículo. Noguera subraya que estas tradiciones no son comportamientos aislados,

pues interactúan constantemente, generando influencias mutuas y adaptaciones en respuesta a las necesidades sociopolíticas y económicas. Este intercambio resalta la riqueza y diversidad del pensamiento pedagógico moderno y, al mismo tiempo, expone las limitaciones de cada enfoque en la comprensión del fenómeno educativo. En este trabajo se opta por examinar dos de las tradiciones señaladas, dado que sus concepciones se utilizan con mayor frecuencia al hablar de e-learning.

2.1.3.1 *Educación en la Tradición Francófona*

A grandes rasgos podríamos decir que el concepto de educación en la tradición francófona adquirió una relevancia central, desplegando desde su concepción inicial como instrucción hasta abarcar un desarrollo completo del individuo en sus dimensiones físicas, intelectuales y morales. Este cambio permitió el surgimiento de disciplinas como la sociología de la educación y la psicopedagogía. Pensadores como Durkheim, redefinieron la educación como un “hecho social” que ejerce una acción entre la generación adulta sobre los más jóvenes.

En esta línea, Noguera (2010) destaca que la educación debe preparar para “el libre desarrollo de la razón” (pág. 14), aunque no necesariamente su fin sea una elevada instrucción intelectual, se trata más bien de apuntar a que se “abra la inteligencia y fortifique la energía moral” (Noguera, 2010, pág. 14). Esta visión, que va en relación con Compayré al llamar la educación como liberal, recalca la importancia de formar sujetos autónomos, capaces de gobernarse a sí mismos. Como resultado, “el fin último de la educación es el cultivo del carácter; por eso, no se debe temer a la libertad, sino encontrar en el propio alumno el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos” (Noguera, 2010, pág. 15).

La tradición francófona también enfatiza el rol de la disciplina como herramienta para la formación del carácter, Noguera (2010) retomando a Compayré nos dice “que la disciplina tiene un fin superior que es la formación del carácter, motivo por el cual resulta central para la educación.” (pág. 15). Así, la educación se concibe como transmisión de conocimientos, así como un proceso completo que combina dirección moral, autonomía y desarrollo social.

2.1.3.2 *Formación en la Tradición Germánica*

La tradición germánica, centrada en el concepto de Bildung, propuso una visión más profunda de la formación, entendida esta como un proceso dialéctico entre el individuo y la cultura. Como señala Noguera (2010), esta tradición “implica una relación ‘dialéctica’ entre la individualidad y la colectividad” (pág. 17), rechazando tanto el subjetivismo exagerado como la pura imposición cultural. Dentro de esta noción de Bildung hay una idea de desenvolvimiento que “se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad” (Noguera, 2010, pág. 17). Klafki, por su parte, tal como lo afirma Noguera (2010), amplió esta visión al incluir “la dimensión moral, la cognitiva y la estética” (pág. 17), algo a lo que Humboldt llamó la “formación general del hombre” (pág. 17).

Asimismo, la Bildung no hace alusión únicamente a un plan de estudios formal, de hecho, también abarca “una formación, no conclusiva, que abarca la totalidad de la vida” (Noguera, 2010, pág. 17). Esto evidencia en la Bildung su naturaleza progresiva y completa, en donde el sujeto se desarrolla en interacción constante con el mundo objetivo, sin dejar de lado su propia singularidad.

2.1.3.3 *Enseñanza como arte (La Didáctica)*

Siguiendo esta línea, llegamos a la enseñanza desde la perspectiva de la didáctica, entendida esta como un proceso sistemático fundamentado en metodologías y principios de organización. Dicho proceso busca promover el aprendizaje mediante la interacción entre docente, estudiante y contenidos, con un énfasis en la construcción gradual y armoniosa del conocimiento.

Comenio, con su obra *Didactica Magna* que fue publicada en 1632, establece que la enseñanza es un arte y este debe seguir un orden natural, progresivo, que se adapte al desarrollo cognitivo y a las edades de los estudiantes. Comenio insiste en que los contenidos deben ser introducidos en el momento preciso, evitando tanto la prematuridad como el retraso, para así garantizar una comprensión efectiva. Además, la visión de Comenio va más allá del ámbito académico, pues para él la educación es un medio para formar “hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones [y] piadosos de corazón.” (Comenio, 1998, pág. 24), capaces de

combinar saberes teóricos, virtud moral junto con habilidades prácticas para enfrentar las demandas de la vida. Así mismo, establece que la enseñanza debe ser gradual, ordenada y coherente, siguiendo principios como claridad, secuenciación y simultaneidad. Por su parte, Herbart en “Pedagogía general derivada del fin de la educación” (1806), enfatiza en el carácter metódico y sistemático que posee la enseñanza, donde la misma está orientada a despertar en el estudiante un interés vivo por el conocimiento. Herbart diferencia entre educación (*Erziehung*) y enseñanza (*Unterricht*), pero subraya su interdependencia. Para él, la enseñanza facilita la adquisición de conocimientos y, además, moldea los contenidos que constituyen el carácter moral y la virtud del individuo.

Hasta este punto hemos intentado explorar algunas de las características conceptuales entre educación, formación y enseñanza, cada una con particularidades propias derivadas de sus respectivas tradiciones. Se puede vislumbrar que, al referirnos a estas categorías, es fundamental reconocer su historicidad, características inherentes y elementos esenciales que han contribuido al desarrollo de un campo conceptual consolidado. Ignorar estos aspectos y utilizar dichos conceptos como meros adjetivos o sinónimos del e-learning implica despojar a la pedagogía de sus fundamentos teóricos, los cuales constituyen una rica tradición de conocimiento y reflexión.

La idea de traer estos conceptos a colación es clave para el campo conceptual de la pedagogía, ya que nos permite comprender algunas bases teóricas y prácticas que sustentan el quehacer pedagógico. Desde la perspectiva del CCP, estos conceptos no solo se delimitan como objetos de estudio, hay que entender que también se interrelacionan con otros saberes y prácticas sociales, lo que nos permite preguntarnos si hay una relación de transformación en modalidades específicas, como el del e-learning. A su vez, nos propone un planteamiento que exige una delimitación conceptual clara para evitar reduccionismos y garantizar una comprensión integral de los procesos educativos. En este sentido, podría ser pertinente reflexionar sobre cómo el e-learning puede redefinir las características de estos conceptos y cómo se integra en el discurso pedagógico contemporáneo.

Las citas de Noguera (2010) resaltan que la educación es un concepto en constante reconfiguración, no limitado a instrucción, ya que también implica dirección, conducción y

formación del carácter. Esta visión dialoga con el CCP, en cuanto que permite analizar cómo el e-learning, al introducir nuevas dinámicas de interacción y aprendizaje, redefine los roles del educador y educando. En el contexto digital, la educación ya no se reduce a la transmisión unidireccional de conocimiento, por el contrario, se convierte en un proceso interactivo y autónomo, donde el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje. Pero esto también plantea desafíos en términos de cómo se fomenta el desarrollo moral y la autonomía en entornos virtuales, aspectos que deben ser problematizados en el CCP.

Abarcar el concepto de “Bildung”, puede llegar a ser un desafío más amplio ya que, como nos dirá Noguera (2010), se enfatiza la formación que no se reduce a un plan de estudios, explicando que abarca la totalidad de la vida, integrando dimensiones morales, cognitivas y estéticas. Este concepto problematiza el e-learning, entendiendo que la formación debe trascender de la mera adquisición de habilidades técnicas para incluir la reflexión y la construcción de identidades en el mundo digital. El CCP permite preguntarnos por cómo el e-learning puede fomentar la autodeterminación y la autonomía, pero también cómo puede generar tensiones entre la individualidad y la colectividad, especialmente cuando la interacción humana se ve mediada por la tecnología.

Definitivamente comprender el concepto de enseñanza, como la transmisión sistemática de conocimientos, fundada en principios metodológicos claros, nos permite preguntarnos sobre las transformaciones que adquieren estos principios en nuevas dimensiones, ya que las metodologías deben adaptarse a las características de los entornos virtuales y a las necesidades de los estudiantes digitales. Problematizar desde el CCP las prácticas de enseñanza en el e-learning, sus reconfiguraciones en el sentido de cómo se garantiza su gradualidad, la relevancia y la conexión con la vida práctica en un entorno donde la presencialidad y la interacción directa son limitadas, son aspectos del proceso educativo que se buscaría poner en tensión.

La categorización de estos conceptos nos permite tener un marco de referencia para delimitar el análisis del e-learning. Desde el CCP, es claro que el e-learning entendido como concepto no solo introduce nuevas herramientas y metodologías, también redefine los objetos y las relaciones en el discurso pedagógico. Sin embargo, para comprender plenamente su impacto,

es necesario delimitar conceptualmente el e-learning, evitando reduccionismos y garantizando que se integren las dimensiones históricas y prácticas de la pedagogía.

Esta categorización conceptual de la pedagogía y las características propias de cada uno de sus conceptos —educación, formación y enseñanza— nos llevan a cuestionarnos cómo estos se relacionan con el e-learning. Esta relación no es sencilla, ya que el e-learning introduce dinámicas y transformaciones que tensionan y sobre todo redefinen los fundamentos propios de la pedagogía. Sin embargo, para comprender esta complejidad y analizar cómo el e-learning se puede integrar a un campo conceptual y práctico, es necesario distinguir las distintas modalidades que han surgido en el desarrollo de esta actividad educativa. Estas modalidades no solo reflejan la evolución tecnológica, que han venido adaptándose conjunto a prácticas pedagógicas, mostrando la respuesta que han tenido frente a las necesidades de los contextos educativos contemporáneos.

Habiendo mencionado lo anterior ahora abordaremos con mayor precisión el concepto de enseñanza. Aunque el breve acercamiento que proponemos de las tradiciones pedagógicas nos permite reconocer varios conceptos con sus propias genealogías, en el siguiente apartado nos centraremos específicamente en la enseñanza por ser un concepto que posiblemente haya experimentado transformaciones significativas en el contexto del e-learning.

2.2 El concepto de enseñanza desde el CCP

Con el concepto de enseñanza no pretendemos reducir la complejidad que hay en el campo pedagógico, ni desconocer, ni dejar de lado la importancia de los otros conceptos, se trata del hecho de profundizar en aquel concepto que nos permite comprender de manera más directa las tensiones que se generan cuando las prácticas pedagógicas comienzan a utilizar medios electrónicos. Para ello, trataremos el concepto de enseñanza desde la perspectiva de Gert Biesta y las aportaciones de Antelo y Alliaud, quienes nos ofrecen buenas reflexiones para comprender la naturaleza y el sentido de la enseñanza en el contexto educativo moderno.

2.2.1 La enseñanza como un acto de trascendencia

Con el fin de comprender el concepto de enseñanza dentro del CCP, nos resulta pertinente aproximarnos a la concepción que desarrolla Gert Biesta en su obra titulada "El bello riesgo de educar". Biesta en este libro ofrece una visión que va más allá de la transmisión de conocimientos y que se aleja de las concepciones que instrumentalizan y que han sometido el discurso educativo y pedagógico actual.

Para Biesta (2017), la enseñanza, en esencia, es un acto puramente racional que implica traer algo nuevo al mundo. Esto es evidente cuando afirma: “yo sugiero que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la escena educativa, algo que no estaba allí de antemano” (pág. 62). Esta concepción entra en conflicto con los modelos constructivistas y (de alguna manera) facilitadores que han prevalecido en los últimos años, donde el docente ya aparece como un simple facilitador de aprendizajes. Sobre esta crítica al constructivismo, tenemos a Mario Bunge (2007), quien nos dirá que “el constructivismo pedagógico no solo es falso. También es perjudicial a causa de que niega la existencia de la verdad objetiva, elimina la crítica y el debate y hace [innecesarios] a los docentes” (pág. 129). Este tipo de críticas coinciden con lo que ya mencionamos antes sobre cómo esta concepción del docente como un simple facilitador entra en conflicto con los modelos educativos enmarcados en la presencialidad. Las críticas parten del hecho de que minimizar el papel del docente, considerándolo solo un personaje que acompaña el proceso, deja de lado e incluso hace que se diluya la práctica docente.

Es más, Biesta (2017) señala como el constructivismo “ha promocionado la idea de la enseñanza como creación de entornos de aprendizaje y como facilitadora, apoyo o andamiaje del aprendizaje del alumno.” Y, así mismo, “ha desacreditado el modelo de transmisión de la enseñanza [...] y a la denominada “enseñanza didáctica”” (pág. 64). Frente a esta tendencia, también defiende una concepción de la enseñanza como acto de trascendencia, que es entendida desde algo bello que “proviene del exterior” (pág. 66).

2.2.2 La enseñanza como trascendencia y donación

Un aspecto central en la concepción de Biesta sobre la enseñanza es que ésta no puede ser vista y entendida sólo desde la inmanencia (aquello que está dentro del estudiante), por el contrario, que es necesaria una idea de trascendencia. Esto es evidente al pensar que la enseñanza, entendida en términos de trascendencia, puede conllevar autoridad y revelación, ya que, “después de todo, si la enseñanza trata acerca de presentar a los alumnos algo que “ni se deriva de ni se valida por” lo que ya saben, entonces deben aceptarlo por la autoridad del docente” (Biesta, 2017, pág. 69). Esto difiere con las ideas constructivistas donde la enseñanza no se basa tanto en la autoridad del docente, más bien se basa en la interacción activa del alumno con el conocimiento, construyendo así su propio aprendizaje. Un ejemplo de esto podría ser que en un aula donde prime el constructivismo, el profesor actúa más como mediador o guía que como autoridad que impone verdades vacías, lo cual, claramente, puede llegar a generar un conflicto con la concepción de enseñanza como revelación y autoridad absoluta del docente.

Biesta (2017) plantea claramente lo siguiente: “la idea de la enseñanza no sólo tiene significado si conlleva una noción de trascendencia, [tiene también significado] si se entiende como algo que proviene de afuera y añade en vez de solo confirmar lo que ya existe” (pág. 66). Este planteamiento se relaciona con la crítica, que él mismo hace, con respecto al giro hacia el aprendizaje que ha caracterizado la mayor parte del discurso educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Al respecto este autor nos dirá:

El constructivismo parece, en otras palabras, haber renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan algo que aprender de sus profesores. [...] Esto es, quizá, lo que más me preocupa, porque si renunciamos a la idea de que los docentes tienen algo que enseñar y les convertimos en facilitadores del aprendizaje, lo que hacemos es, en cierto modo, renunciar a la idea misma de la educación (Biesta, 2017, pág. 64).

La enseñanza, desde esta perspectiva, implica un acto de donación pues es el profesor quien ofrece algo valioso y significativo (algo diferente de lo que ofrece el estudiante) en el proceso educativo. El problema radica en que, dentro del constructivismo, se considera el proceso como inmanente al sujeto que aprende (Biesta, 2017), es decir, el aprendizaje es entendido como algo que sucede dentro del sujeto, en su propio desarrollo y construcción del conocimiento. Mientras que la enseñanza, según Biesta (2017), requiere un sentido de trascendencia, de algo que, como si fuese un ave, viene de afuera y aporta “algo nuevo a escena” (pág. 65). Aun así, consideramos que en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje existe una especie de coexistencia o

interacción entre lo interno y lo externo. En otras palabras, al aprendizaje se le atribuye ser un proceso interno y subjetivo, que tiene que ver con las emociones, los intereses, la motivación, etc. Si, esto es cierto, pero sin duda también necesita de un aporte externo (claramente estamos hablando de enseñanza, de experiencia, o del conocimiento que proviene del exterior) que le dé sentido, que le aporte algo nuevo y que provoque una trascendencia en el alumno.

Regresando a Biesta (2017), él recurre a Levinas para reforzar esta idea, citando la afirmación de que “La enseñanza no se puede reducir a la mayéutica; proviene del exterior y me aporta más de lo que contengo.” (pág. 61). En este sentido, la enseñanza no es solo un proceso donde se saca algo que ya está dentro del estudiante, se trata también de un acto puro, real, natural, un acto de donación que introduce algo nuevo. Lo que queremos expresar, es el énfasis en los elementos éticos y relacionales de la enseñanza, pues se refuerza la idea de que esta no es solo cuestión de transmisión interna, también es un acto de apertura y donación.

2.2.3 La debilidad necesaria de la enseñanza

Otro elemento importante, siguiendo los pasos de Biesta, es lo que podríamos denominar debilidad constitutiva de la enseñanza. Para Biesta (2017), “el poder del profesor para enseñar es un poder frágil y existencial, un poder que depende de la interacción y el encuentro y no es un poder fuerte, metafísico.” (pág. 72). Entonces, esta debilidad a la que nos referimos implica una mirada un poco más humilde y relacional de la enseñanza, donde resalta que la efectividad del docente no consiste en imponer autoritariamente, se trata de su disposición para abrirse al diálogo²⁵ y a un encuentro verdadero con los estudiantes.

En palabras de Biesta (2017): “Que alguien sea enseñado por lo que enseñe el docente está más allá del control y el poder del profesor, [...] lo que no significa, no obstante, que no importe lo que haga el docente” (pág. 72). Entonces esta debilidad de la que hablamos no es una deficiencia, es más una cualidad esencial que garantiza una enseñanza fidedigna, en la que se pueda creer y confiar, deslindando la misma de prácticas como el adoctrinamiento o la manipulación.

²⁵ El diálogo, en palabras de Freire (2005) es entendido “como encuentro de los hombres [y mujeres] para la tarea común del saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.” (pág. 109)

Biesta (2017), afirma que “el regalo de la enseñanza” (pág. 62) no puede ser controlado por el docente, pues “dar un regalo “es dar algo que no se tiene” (Derrida, citado en Caputo & Vattimo, 2007, p. 135)” (pág. 72). Esto podría entenderse como una paradoja al señalar que la buena enseñanza conlleva un riesgo, que nunca puede garantizar sus efectos, y que el fruto de esta depende tanto del que recibe como el que da. Es por ello por lo que la enseñanza requiere de apertura y también de humildad por parte del docente, pues él debería aceptar que esa labor tan bella implica entregar algo que no se puede asegurar ni poseer del todo.

2.2.4 Enseñanza y trascendencia en el CCP

Al incorporar la visión de Biesta sobre la enseñanza al CCP nos permite beneficiar este marco conceptual. Si el CCP se ha entendido como un espacio discursivo donde confluyen saberes, prácticas y discursos, la perspectiva de Biesta nos invita a pensar y considerar la enseñanza no como un procedimiento instrumental, se trata de verla como un concepto amplio, fundamental y con características propias.

A partir de esta mirada, el concepto de enseñanza visto desde el CCP no se limitaría a un conjunto de técnicas o métodos, se configuraría como una categoría central que permite comprender la dimensión trascendente de este acto, en tanto pedagógico.

Podemos relacionar esta concepción con lo que plantea Antelo y Alliaud (2011) en "Los gajes del oficio", donde ellos afirman que “La enseñanza es lo que mejor caracteriza [al] oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación” (pág. 20). Para estos autores, la enseñanza alude a un acto de donación. Entonces, ese *dar* resulta propio del oficio educativo, pues “enseñar es repartir esos planes. Esa es la tarea del educador” (Antelo y Alliaud, 2011, pág. 23).

Antelo y Alliaud complementan la perspectiva de Biesta al enfatizar que la enseñanza es algo necesario en tanto condición de humanos. Por tanto, “Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos” (Antelo y Alliaud, 2011, pág.

23). El reconocer esta condición de vulnerabilidad del humano y la necesidad de recibir algo desde afuera entra en relación perfecta con la noción de trascendencia de Biesta.

2.2.5 Implicaciones para la comprensión del CCP

El hecho de comprender la enseñanza desde la perspectiva de Biesta tiene grandes implicaciones para el análisis del CCP en el contexto actual:

1. Va más allá de aquella visión instrumental en la que se suele reducir la enseñanza a un solo repertorio de estrategias que facilitan el aprendizaje, especialmente en entornos mediados por tecnologías.
2. Nos permite identificar, dentro del CCP, las tensiones y desplazamientos semánticos que puede sufrir el concepto de enseñanza, específicamente en donde predominan discursos centrados solo en el aprendizaje. Es indudable como Biesta (2017) crítica ese “cambio de la enseñanza al aprendizaje” (pág. 63) como una transformación que contamina la esencia misma del proceso educativo.
3. Reconoce aquella naturaleza arriesgada e incierta de la enseñanza como parte del campo. Este aspecto que tiene que ver con la noción de riesgo, es enfatizado por Antelo y Alliaud (2011) pues afirman que “el problema, tal vez, radique en lo siguiente: aparentemente, el saber que uno produce acerca de la enseñanza es un saber que siempre llega después de los hechos, a posteriori.” (pág. 35). Por tanto, la incapacidad de controlar los efectos de la enseñanza no es una deficiencia, es más bien su condición de posibilidad.
4. Pone en relieve aquella debilidad necesaria de la enseñanza como característica que permite una educación consistente, a diferencia del adoctrinamiento o la manipulación. Esto entra en relación con la afirmación de Antelo y Alliaud (2011) pues nos dicen que “el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender”, reconociendo en última instancia que “el que manda en la enseñanza, [...] es siempre el otro” (pág. 36).
5. En último lugar, posibilita una reflexión sobre la crisis pedagógica, deslindando lo negativo y relacionando la reflexión como transformación y producción de unas

condiciones de existencia. Entonces se trata de entender la enseñanza, fuera del conocimiento técnico orientado a la eficacia, como un saber que tiene un horizonte relacionado con la apertura de posibilidades existenciales.

En suma, la perspectiva de Biesta sobre la enseñanza nos ofrece un marco conceptual valioso, en la medida en que enriquece el CCP, permitiendo examinar cómo este concepto puede ser diluido en contextos educativos mediados por la tecnología. Esta aproximación encuentra relación con los planteamientos de Antelo y Alliaud sobre la naturaleza del acto de enseñar, y, así mismo, nos ayuda a recuperar la dimensión trascendente de la enseñanza como categoría fundamental del campo pedagógico.

Esta reconceptualización de la enseñanza a partir de la perspectiva de Biesta nos permite profundizar en la comprensión de este acto, en tanto pedagógico, y también nos brinda herramientas analíticas para examinar críticamente los cambios o transformaciones que el e-learning introduce al campo. Así pues, si la enseñanza, como hemos visto, implica un acto de trascendencia, donación y una necesaria "debilidad" que respeta la libertad del estudiante, cabe preguntarnos la manera en que estas dimensiones se preservan, cambian o diluyen en los entornos digitales. Precisamente para este punto resulta primordial analizar las múltiples conceptualizaciones y enfoques que han aparecido con relación al e-learning, para así comprender cómo estas dialogan o se tensionan con la comprensión de la enseñanza que hemos trabajado. Como veremos a continuación, la heterogeneidad y proliferación de términos que caracteriza al e-learning constituye un fenómeno que debe ser analizado tanto como un problema de imprecisión conceptual, así como un indicio de las transformaciones más a fondo que experimenta el campo actualmente.

2.3 La heterogeneidad conceptual del e-learning

Este planteamiento de la enseñanza desde la perspectiva de Biesta nos permite ahondar en la comprensión de este acto pedagógico fundamental, pero de la misma manera nos proporciona herramientas de análisis para examinar crítica y reflexivamente las transformaciones que el e-learning provoca en el campo. Entonces, si bien la enseñanza, como hemos visto, implica

fundamentalmente un acto de trascendencia, donación y una necesaria debilidad que respeta la libertad del estudiante, vale la pena preguntarnos cómo estas dimensiones continúan, se modifican o diluyen en los entornos digitales. Es precisamente por ello que es esencial analizar las conceptualizaciones y enfoques que han aparecido en torno al e-learning, pues para comprender como estas dialogan o generan tensiones con la comprensión de enseñanza que hemos hecho. Como veremos ahora, la heterogeneidad y proliferación terminológica que caracteriza al e-learning constituye un fenómeno que vale ser analizado como un posible problema de imprecisión conceptual, y además como un indicio de las transformaciones o cambios más amplios que vive el contexto educativo actual.

Trabajos como el de Albert Sangrà (2011) nos hablan de que existe una heterogeneidad de conceptualizaciones sobre el e-learning en el campo educativo y de las TIC, haciendo que no exista una definición holística y completa del e-learning. Lugar donde se pone en disputa las aproximaciones dadas por el perfil de cada autor, su especialización y ámbito de trabajo, estos factores juegan un papel crucial para observar el estado en el que se encuentra el concepto del e-learning, ya que puede haber elementos como los periodos, la zona geográfica y el avance tecnológico, que hacen que la definición del e-learning sea difícilmente delimitada. Es decir que sus significados están en constante actualización y cambio, observándose una proliferación de interpretaciones alrededor del concepto.

García Peñalvo (2005), intenta reflejar el “mestizaje” científico que hay alrededor del concepto de e-learning, apuntando a visibilizar las perspectivas duales que tiene en el ámbito de la pedagogía y la tecnología. Es pedagógico, dado que el sistema no es solo un contenedor de información digital, sino un mecanismo que debe transmitir el conocimiento de acuerdo con unos patrones y modelos pedagógicamente definidos. Pero también es tecnológico en cuanto a que los procesos de enseñanza-aprendizaje están sustentados en una plataforma de software. Desde su enfoque analítico centrado en su utilización, es posible diferenciar dos perspectivas fundamentales. Por una parte, la de los usuarios finales, quienes independientemente de su nivel de preparación o experiencia, perciben los sistemas de e-learning como una herramienta funcional orientada a satisfacer sus necesidades formativas. Por otra parte, sale a flote una visión institucional u organizacional, en la cual se establecen parámetros de alcance, finalidades y expectativas

vinculadas a la formación mediada por plataformas. En este segundo enfoque se distinguen dos dimensiones: una de carácter académico, enfocada en objetivos pedagógicos y otra de naturaleza empresarial, centrada en competencias laborales, productividad y adaptación a demandas sectoriales.

Como se observa, la proliferación terminológica entorno al e-learning no es simplemente un desorden semántico; más bien, refleja un síntoma del reordenamiento del campo pedagógico en función de nuevas lógicas:

- Tecnológicas.
- Administrativas.
- Productivistas.
- Economicistas.

Estas lógicas modifican las formas en que se enuncian y entienden los objetos pedagógicos tradicionales.

La proliferación terminológica asociada al e-learning—expresada en nociones como formación virtual, educación digital, enseñanza online entre otras— no representa simplemente una cuestión de imprecisión lingüística o de moda tecnológica. Por el contrario, constituye una manifestación concreta de los procesos de reconfiguración del saber pedagógico en el contexto contemporáneo. Desde la perspectiva del CCP, esta multiplicación de términos evidencia un fenómeno de descentralización conceptual, en el cual las categorías tradicionales de la pedagogía (Enseñanza, formación o educación) son resignificados o incluso desplazados por categorías técnicas que provienen de otros dominios —el tecnológico, el económico, el gerencial—, pero que se insertan en el campo sin una problematización o rigurosidad, esta colonización semántica puede diluir o enriquecer los fundamentos epistemológicos de la pedagogía y exige una relectura del discurso educativo digital desde el propio campo pedagógico.

2.4 Modalidades del e-learning y su articulación con el discurso educativo

Como se ha observado, el concepto de e-learning ha producido multiplicidad de nociones y practicas articuladas al proceso de enseñanza-aprendizaje, que terminan por ampliar las tendencias y espectros alrededor de sus diseños e implementaciones. El panorama anterior nos permite visibilizar las dualidades en los múltiples campos donde sus interacciones están en función de una simbiosis, que termina por resignificar los conceptos pedagógicos tradicionales. Siguiendo esta línea es importante explorar el panorama educativo que se ha venido construyendo desde la tecnología, para poder dar un contraste sobre las tendencias y resignificados que pueden adquirir las nociones educativas en estos campos.

A continuación, se explora estas modalidades para entender su articulación con los discursos educativos y su posible reinterpretación en el campo de la pedagogía actual. Resulta crucial distinguir las nociones conceptuales utilizadas en el ámbito tecnológico y educativo, para así contrastar las particularidades que caracterizan cada modalidad, especialmente aquellas relacionadas a los conceptos educativos que emergen, profundizando en los elementos constitutivos de cada noción. Cabe destacar que, aunque al inicio de este trabajo se menciona la modalidad a distancia, esta referencia debe contextualizarse adecuadamente, ya que la ubicuidad es una de las características principales de las modalidades tecnológicas (electrónica/digital, online y virtual). Esta característica permite que su implementación se lleve a cabo en cualquier lugar, sin restricciones espaciales y posibilitando experiencias educativas en cualquier contexto.

Para desarrollar el análisis comparativo de estos términos, nos basaremos principalmente en lo explicado del panorama histórico del e-learning trabajado en el capítulo I, contrastando con conceptos y características propias del e-learning 1.0, e-learning 2.0 y e-learning 3.0. Para esto la siguiente tabla nos ayudara a tener claras sus características y definiciones específicas.

Tabla 3

Modalidades del e-learning: características de su transición

E-learning 1.0	E-learning 2.0	E-learning 3.0
----------------	----------------	----------------

Características	Electrónico/ Digital	Electrónico/ Digital Online (Interactivo)	Electrónico/ Digital Online (Interactivo) Virtual (Ecosistema)
Definiciones	Electrónico/digital: En ambos casos se refiere al uso de la tecnología, principalmente a los formatos como archivos pdf, Word, Excel, entre otros, también al uso de aparatos tecnológicos como un smartwatch	Online: Se basa en el uso de la tecnología para el aprendizaje, brindando flexibilidad horaria y una mayor interacción en tiempo real. En la modalidad online, los estudiantes pueden asistir a clases, conferencias, charlas coloquios y debates con otros compañeros en vivo.	Virtual: Se refiere a algo que existe de manera aparente y no es real. Algo que es intangible y que se desplaza hacia los soportes digitales. En la modalidad virtual el estudiante está inmerso en un ecosistema o entorno en el cual puede acceder a contenido, interactuar y utilizar los recursos en línea.

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 3, la evolución del e-learning nos refleja una transformación que podría ser progresiva en cuanto a sus aspectos tecnológicos y también en cuanto a sus fundamentos pedagógicos. Mientras el e-learning en su versión 1.0 se caracteriza por el uso de tecnologías electrónicas/digitales con un enfoque en formatos estáticos, el e-learning en su versión 2.0 incorpora lo interactivo, facilitando mayor flexibilidad y participación en tiempo real. Finalmente, su versión 3.0 puede representar un salto cualitativo hacia ambientes virtuales completos que conforman experiencias de aprendizaje inmersivas. Esta transición, que acabamos de presentar, evidencia como la tecnología en relación con la educación ha implementado cambios que van desde simples herramientas digitales hacia espacios virtuales complejos que reconfiguran las experiencias dentro del proceso educativo de enseñanza y aprendizaje.

Este panorama general sobre el e-learning permite identificar de manera concisa los elementos que han integrado progresivamente al concepto, principalmente desde una perspectiva tecnológica. Su utilidad como herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje destaca esta

característica, evidenciando que, además de ser un concepto que ha ganado predominio en el lenguaje cotidiano, presenta tendencias expansionistas. Estas se manifiestan, como se analizará a continuación, en las “modalidades educativas”²⁶, cuyo desarrollo ha sido impulsado por el uso de nuevas herramientas tecnológicas que han facilitado, de alguna manera, el acceso y la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Area y Adell (2009), presentan un panorama integral sobre el proceso de expansión del concepto de e-learning y su aplicación, organizando los términos relacionados que suelen emplearse para referirse a este fenómeno, como teleformación, enseñanza en línea, educación web y docencia en línea, entre otros. Los autores delimitan estas modalidades a partir de su diseño, implementación y plan formativo desarrollado a través de redes y recursos electrónicos. Según su definición, el e-learning constituye una forma de “educación” o “formación” dirigida a estudiantes que se encuentran geográficamente dispersos o que interactúan²⁷ de manera asincrónica con el profesor. Estas modalidades educativas se llevan a cabo en un entorno virtual actuando como aula, facilitando tanto la interacción entre profesores y estudiantes²⁸ como el trabajo con los materiales de aprendizaje.

Ahora, mientras la Tabla 3 establece las características evolutivas del e-learning, la siguiente tabla (Tabla 4) pretende profundizar en las distintas modalidades educativas que se han desarrollado alrededor de la tecnología digital, evidenciando el crecimiento del concepto original.

Tabla 4

E-learning y sus modalidades educativas alrededor de la tecnología digital

Concepto	Definición General
-----------------	---------------------------

²⁶ Una modalidad educativa es la forma en que se ofrece una experiencia educativa, incluyendo los medios, tiempos, y procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una opción curricular u organizativa que busca atender necesidades específicas de aprendizaje y atención a particularidades personales, temporales, o contextuales. Las modalidades educativas se han ido transformando con el desarrollo de nuevas tecnologías y medios de comunicación. En un principio, las modalidades presenciales y a distancia estaban claramente diferenciadas, pero la separación se ha ido borrando con la integración de las TIC. Por otro lado, La Ley 115 también regula la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación no formal e informal, y la educación a distancia como modalidades educativas.

²⁷ Aquí la expresión de “interactuar”, se refiere a como los medios electrónicos terminan siendo conductores de información y comunicación entre la relación instructor-aprendiz.

²⁸ Los sujetos que intervienen en este proceso también suelen emplearse de manera proliferada adquiriendo sinónimos como instructor o aprendiz, entre otros.

E-learning (Electronic – learning)	Area Moreira & Adell Segura (2009) definen el E-learning como “El proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con ordenadores conectados a Internet y otras nuevas tecnologías móviles de telecomunicaciones” (pág. 3). Este aprendizaje se realiza con cualquier medio tecnológico.
M-learning (Mobile - learning)	Se basa especialmente en el uso de dispositivos móviles (teléfono celular y tabletas), los cuales posibilitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se presente con dicha herramienta móvil de interacción en tiempo real.
B-learning (blended - learning)	En este caso se combina la presencialidad con el e-learning, dando así la posibilidad de una semi-presencialidad, principalmente en instituciones universitarias, haciendo uso de ambas tecnologías.

Fuente: elaboración propia, basada en el trabajo de Area, Manuel. & Adell, Jordi. (2009) con su apartado titulado e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales, de la obra Tecnología Educativa: La formación del profesorado en la era de Internet.

Como se ha evidenciado, existe un panorama conceptual y práctico rico, que nos permite diferenciar entre las nociones propias de las modalidades tecnológicas y las categorías fundamentales del campo de la pedagogía. Este análisis nos ayuda a identificar los lenguajes comunes al hablar del e-learning y sus diversas modalidades. Sin embargo, el alcance de este trabajo no se limita a estas distinciones iniciales. Hay que reconocer que el e-learning se ha estructurado conceptualmente en torno a las ciencias de la información y la tecnología lo cual nos lleva a plantear interrogantes fundamentales: ¿Cómo se comporta el e-learning en el CCP?

De acuerdo con este interrogante, es importante destacar que el e-learning cuenta con una característica fundamental, a la cual Poole (2008) denomina continuum en los modelos de aprendizaje basados en tecnología. Esto quiere decir, siguiendo a Sagrá (2008), que cada modelo se gestiona con sus propios principios y no se puede considerar ninguno como definitorio absoluta para el e-learning. Este continuum en los modelos de aprendizaje ha contribuido a la creación de diversidad terminológica, resultado de aproximaciones conceptuales diversas y, en gran medida,

esto se explica por la naturaleza emergente y en constante transformación del e-learning como constructo teórico y práctico.

Sagra (2008), también señala que el impacto de la tecnología sobre la educación ha cambiado el mundo convencional de la enseñanza y el aprendizaje, afectando tanto los aspectos técnicos como los agentes que interactúan (estudiantes y maestros), los métodos de enseñanza, las metas y los propósitos. Es decir que estaríamos hablando de un cambio de ideales pedagógicos, que transforman tiempos, prácticas, ritmos y formas de enseñanza, entre otros. Haciendo que las instituciones que hacen uso de estas modalidades deban adaptarse a las demandas de aprendizaje cambiante en la sociedad. El e-learning emerge entonces como resultado de la convergencia e implementación de diversas tecnologías en el ámbito educativo, producto de las dinámicas socio tecnológicas propias del siglo XXI. Las múltiples modalidades responden a la creciente demanda de sistemas educativos de alcance global, adaptados a los avances tecnológicos y sujetos a estándares de calidad.

Este panorama analítico evidencia las posibilidades investigativas de este trabajo, estableciendo como eje articulador la creciente tendencia a incorporar la interacción como categoría conceptual clave. Desde esta perspectiva se permite establecer un dialogo crítico y constructivo entre los desarrollos teóricos junto a las prácticas pedagógicas emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las diversas modalidades del e-learning, abriendo así nuevas perspectivas para la comprensión de estas dinámicas educativas actuales.

CAPITULO III.

E-LEARNING ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGIA

3.1 El concepto de "aprendizaje" en el e-learning desde el CCP

El panorama anterior, nos logra presentar las formas y lógicas de expansión que adquiere el e-learning en el marco de la sociedad digital contemporánea, trayendo consigo no sólo una transformación en las modalidades enseñanza-aprendizaje, con ello también una creciente proliferación de discursos, enfoques y tecnologías que configuran un panorama complejo y en muchos casos, ambiguo. En medio de esta multiplicidad de formas y plataformas, el e-learning ha sido frecuentemente conceptualizado desde una perspectiva funcionalista y tecnocrática, priorizando sus condiciones logísticas —como la virtualidad, la flexibilidad o el acceso remoto— sobre su dimensión pedagógica sustantiva. Esta situación, por lo menos para el caso del e-learning ha dado lugar a un desplazamiento de los fundamentos del saber pedagógico, en donde términos como educación, enseñanza y aprendizaje son utilizados de manera intercambiable o subordinados a una lógica instrumental del entorno digital.

Frente a este escenario surge una pregunta central que orienta la presente investigación, ¿Qué hay realmente de aprendizaje en el e-learning? Dicho interrogante no busca desconocer los aportes que pudiese tener el aprendizaje mediado por tecnologías, más bien es recuperar los sentidos dentro del marco del campo conceptual de la pedagogía (CCP), con el fin de esclarecer sus fundamentos, alcances y tensiones desde una mirada situada y epistemológicamente rigurosa.

Baelo (2009) con su pregunta “¿Qué concebimos por e-learning?” (pág. 87), hace una traducción literal al español llevando el concepto a “aprendizaje electrónico”, un aspecto reduccionista que nos plantea las siguientes cuestiones: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Y qué implicaría trasladar el aprendizaje al ámbito electrónico? Para ello es necesario hacer un balance conceptual sobre el aprendizaje. Lugar donde la pedagogía, como señala Rubio & Mendoza (2018), en su análisis muestran la zona que ha ocupado el concepto de *aprendizaje* en el discurso pedagógico contemporáneo. Donde su principal demostración es visibilizar los desplazamientos y

reconfiguraciones que rodean este fenómeno. Aunque Rubio y Mendoza no ofrecen una definición cerrada del aprendizaje si plantean una lectura desde el CCP, que permite problematizar el concepto, donde podemos inferir parte de su postura como:

1. Una reflexión sobre la naturalización del aprendizaje, ellos argumentan que el termino aprendizaje ha sido asumido en muchos discursos pedagógicos como algo dado, neutro y universal, cuando en realidad es un concepto históricamente configurado y cargado de significados políticos y epistemológicos. Señalando los desplazamientos que sustituyen el concepto de educación por el de aprendizaje, lo cual tiene implicaciones importantes para la comprensión de la práctica pedagógica. “El aprendizaje ha sido convertido en la noción central de una pedagogía del aprender [...] sin considerar que este concepto tiene múltiples dimensiones que requieren ser contextualizadas históricamente.” (Rubio & Mendoza, 2018, pág. 31)
2. Desde el CCP, el aprendizaje no puede comprenderse fuera de su relación con otras categorías como enseñanza, educación y sujeto pedagógico. Como si fuera una clase autosuficiente, más bien debe ser comprendido en su relación con otras categorías del saber pedagógico (Rubio & Mendoza, 2018).

En esta lógica el aprendizaje adquiere un estatus de concepto polisémico, donde en su tránsito por distintos usos de saber a adquirido múltiples y diversos significados para distintos fines. Es decir que el aprendizaje transita en distintas disciplinas y ámbitos del saber. Ejemplo de esto, vemos como el aprendizaje puede adquirir también múltiples formas, como aprendizaje organizacional, aprendizaje informa o semiformal, aprendizaje empresarial, aprendizajes significativos entre otras. Como vemos, el concepto no cambia su esencia, radica en una adaptación dependiendo las demandas del entorno. ¿Pero cuáles serían esos atributos que podríamos encontrar en el concepto de aprendizaje y de e-learning?

Para esto, Larreamendy (2011) plantea que el aprendizaje constituye:

una reconfiguración de agencia, entendida como una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos. Dicha reconfiguración es resultado de la participación misma de la persona en el contexto social y es coextensiva a la participación de la persona en nuevas posiciones, bien dentro de un sistema de actividad

en el que la persona ya cuenta como participante, bien en nuevos sistemas de actividad. En tal sentido, [...] la persona es al tiempo agente y paciente de su aprendizaje; vale decir, de su práctica social⁰ (pág. 40).

A partir de esta idea, Larreamendy (2011), citando a Dreier (2009), explica que “un contexto social es un lugar en el que personas, actividades y objetos están conectados entre sí, y el lugar mismo está conectado con otros lugares semejantes” (pág. 40).

Esta reconfiguración de agencia nos dice que el agente, introduce cambios en sus acciones como efecto de habitar en un medio social y gracias a la práctica conocida también como experiencia, el cambio en las acciones tiene fines adaptativos, porque se trata de que el agente esté en condiciones de responder adecuadamente ante la contingencia que le demanda el medio en que vive. Estaríamos hablando de las prácticas de interacción en la que se relaciona el agente con el medio, el objeto y otros sujetos en condición de adaptación con la finalidad de responder de manera continua a un entorno constantemente cambiante.

Este enfoque sobre el aprendizaje nos permite comprender que el e-learning, al incorporar la noción de interacción (transformación analizada en el capítulo I, donde se examina cómo la Web 2.0 redefinió el e-learning hacia un modelo más participativo e interactivo) despliega nuevas lógicas para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. Como se expone Baelo (2009), “la introducción del e-learning en la educación va más allá de la introducción de las TIC en los procesos educativos y tiene en los principios de interacción y continuidad desarrollados por Dewey (1938) sus principales valedores pedagógicos” (pág. 88), como vemos, en este modelo recupera la propuesta de Dewey (1938), quien plantea que la experiencia educativa se construye a partir de una continuidad entre experiencias del pasado y el presente del estudiante, y que el aprendizaje surge en la medida en que hay interacción con el entorno. Así, el e-learning no puede reducirse a una simple digitalización de contenidos, ya que abre posibilidades para la construcción del conocimiento en cuanto a escenarios mediados tecnológicamente, respondiendo a prácticas de demanda educativa en los entornos digitales. Esta perspectiva nos lleva a reconsiderar el término *learning* como un verbo en gerundio que implica decir que una acción está ocurriendo, realizando o llevando a cabo, un gerundio no finito, que involucra un aprendizaje constante en el tiempo. La terminación *ing* que traducida al español es “ando” “endo”, gramaticalmente hablando se expresa como el presente continuo, un tiempo gramatical que nos dice que está sucediendo en el presente,

pero no necesariamente en ese momento. *Learning* desde su raíz lingüística en inglés, ya forma con sufijo “-ing” implica un proceso en desarrollo, inacabado, siempre en movimiento. De acuerdo con el Cambridge Dictionary (s.f.), el presente continuo se utiliza “*to describe actions that are happening now or around the present time, and to describe temporary situations*” [para describir acciones que están sucediendo ahora o alrededor del momento presente, y para describir situaciones temporales]. Esta estructura gramatical, por tanto, resalta el carácter dinámico del aprendizaje, que no se limita a un evento puntual, sino que se concibe como un proceso continuo, adaptable y contextual.

Para el caso del e-learning encontramos multiplicidad de definiciones que nos podrían dar un acercamiento a lo que se puede entender por aprendizaje. Garrison & Anderson (2010) describen el e-learning como “un sistema de aprendizaje en red y on-line que tiene lugar en un contexto formal y que pone en juego toda una serie de tecnologías multimedia” (pág. 18). Según Ruipérez (2003, citado en Cardona-Román & Sánchez-Torres, 2011) el concepto de e-learning puede ser entendido como una forma de educación a distancia que implica comunicación bidireccional mediada por herramientas sincrónicas y asincrónicas, con un estudiante como centro del proceso formativo. También tenemos a Morrison (2003), quien presenta el e-learning como aquella

asimilación continua de conocimientos y habilidades por parte de adultos estimulada por eventos de aprendizaje sincrónicos y asincrónicos (y, a veces, resultados de la gestión del conocimiento), que se crean, se entregan, se utilizan, se apoyan y se administran mediante tecnologías de Internet (pág. 4)²⁹.

Otra definición sería la de García Peñalvo (2005), quien entiende el e-learning

como la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias (pág. 3).

²⁹ Este apartado originalmente escrito en inglés dice:

E-learning is the continuous assimilation of knowledge and skills by adults stimulated by synchronous and asynchronous learning events— and sometimes Knowledge Management outputs— which are authored, delivered, engaged with, supported, and administered using Internet technologies (Morrison, 2003, pág. 4).

La multiplicidad de definiciones atribuidas al e-learning en distintos marcos teóricos y prácticos permite advertir no solo una diversidad de aproximaciones al fenómeno, también una dispersión en torno al concepto mismo de aprendizaje. En este sentido, cada definición propuesta —como las de Garrison & Anderson (2010), Ruipérez (2003), Morrison (2004) o García (2005)— incorpora una concepción implícita o explícita del aprendizaje, entendida ya sea como facilitación en línea, como gestión autónoma del conocimiento, como capacitación distribuida en el tiempo o como desarrollo de competencias en entornos flexibles. Esta pluralidad, lejos de ser meramente terminológica, evidencia una tensión central en el discurso pedagógico actual, y es la visibilización del progresivo desplazamiento del concepto de aprendizaje desde sus raíces epistemológicas y formativas hacia formulaciones operativas, funcionales y adaptativas. Como advierte Rubio & Mendoza (2018), el aprendizaje ha dejado de ser una noción estrictamente situada en el campo de la pedagogía para convertirse en un significado flotante, susceptible de ser apropiado por lógicas tecnológicas, gerenciales o mercantiles.

Así como ocurre con el concepto de aprendizaje, el de enseñanza también experimenta una reconfiguración significativa en el e-learning. En las definiciones revisadas, la enseñanza es tratada como un diseño de contenidos, facilitación técnica o acompañamiento remoto, centrado en garantizar la autonomía y eficiencia del estudiante en entornos digitales. Esta concepción si bien operativamente útil, tiende a reducir la enseñanza a una función de mediación informativa o logística, desplazando su carácter pedagógico central. Desde la perspectiva del CCP, la enseñanza es más que transferencia de conocimientos, es la práctica intencionada, situada y relacional que implica la construcción de sentido, la producción de vínculos y la configuración de subjetividades.

En este sentido, estamos hablando de una definición que entrelaza o engloba dos conceptos en disposición de una doble vía, que interactúan entre sí, para consolidar una periferia que le da sentido o significado al e-learning. En esta lógica y siguiendo a Sangrà (2011), se configuran cuatro pilares para poder definir el concepto: “a) el proceso; b) enseñanza y aprendizaje; c) mediación de las TIC, y d) interacción y flexibilidad” (pág. 35).

Podríamos decir que, al hablar de aprendizaje, y con fines de delimitar el concepto estamos hablando de un significado orientado a aprender continuamente, como proceso permanente e

inacabado que se puede autogestionar u orientar por vía de la enseñanza, mediado por las TIC, que permiten una interacción flexible para el aprendizaje. Esta lógica se puede mover en dos vertientes:

1. Aprendizaje que se corresponde en pro del desarrollo del aprendiz, conociendo estrategias y modos ideales en que se puede aprender algo o diseñar modelos que le sirvan para hacerlo. Algo que se halla en el núcleo de la experiencia autodidacta del aprendizaje. Dando un proceso de continuidad donde el sujeto prescinde de las necesidades de un mayor conocedor para adquirir un nuevo conocimiento. Es decir que el aprendiz tiene la capacidad de interactuar con el entorno, con la capacidad de adaptarse usando sus propios recursos cognitivos.
2. La segunda variante se orienta en el sentido en que el aprendizaje se efectúa con la interacción, experiencia y enseñanza de un maestro o mayor conocedor, este está dotado de modelos y estrategias que permiten una mayor facilidad a la hora de incorporar, apropiar y comprender un nuevo conocimiento. Donde el sujeto es potenciado por la interpelación de un segundo sujeto (mayor conocedor), no solo por su experiencia, sino con la condición hallar equivalencias de su entorno con los conocimientos previos o experimentados.

Estas vertientes terminan por problematizar aún más la discusión, discusión que da lugar, a que el aprendizaje es correspondiente al carácter centrado en el individuo, terreno donde se puede o no necesitar de un mayor conocedor, esta “experticia natural” no proviene del estudio ni de la reflexión académica, se habla más bien de una vivencia, lugar donde se puede diluir la diferencia entre el saber pedagógico y la vivencia cotidiana. Esto pone en riesgo el estatuto epistemológico de la pedagogía como saber complejo y específico, reemplazándolo por opiniones o narrativas personales no fundamentadas. Es decir, en clave educativa estamos hablando de un proceso exógeno, que surge de una intervención mediada y estructurada por alguien externo al sujeto de aprendizaje, no como un elemento pasivo en esta interacción, sino que requiere de intervenir activamente para que se dé un aprendizaje. Contrariamente a las aproximaciones o perspectivas que se pueden dar inside-out³⁰.

³⁰ Este concepto se refiere a la presión de mantener una actitud positiva en todo momento, ignorando y suprimiendo emociones que podríamos percibir como negativas.

De acuerdo con Wertsch (1979), el aprendizaje efectivo en el sujeto se desarrolla a través de tres etapas o niveles interrelacionados. En primer lugar, se da el progreso del niño, una fase en la que este asimila un comportamiento como si comprendiera su significado; aunque aún no lo ha internalizado por completo, su práctica conductual parece ser propia. En segundo lugar, interviene el enseñante, quien, organiza la estructura de la situación de aprendizaje e introduce el comportamiento requerido de manera intencionada. Finalmente, el niño construye una interpretación autónoma de la relación entre las indicaciones del adulto y su propio comportamiento, ajustándose a las demandas de la tarea. Este análisis pone de manifiesto que la influencia educativa del adulto se ejerce mediante pautas de interacción, las cuales se sitúan en un nivel de competencia superior al del niño, promoviendo así su aprendizaje.

En el e-learning, al descentralizar las interacciones del espacio físico del aula, redefine el rol del estudiante como sujeto activo y autorregulado, capaz de gestionar su aprendizaje de manera autónoma. Sin embargo, esta autonomía requiere un acompañamiento estructurado y significativo para evitar prácticas descontextualizadas que desatiendan las características propias de los procesos pedagógicos presenciales. Así, la interacción no solo se orienta al intercambio académico, sino también a fomentar un espacio de reflexión crítica y socialización virtual.

Hay que entender que la interacción es un proceso mediante el cual dos o más elementos, personas, organismos o sistemas se influyen mutuamente, en otras palabras, implica una acción recíproca donde las partes involucradas actúan y responden entre sí. Según Coll et al. (2007), señalar esto implica en el proceso de aprendizaje una construcción de significados compartidos, mediante una actividad conjunta y de uso de dispositivos semióticos que permiten el seguimiento entre profesor y alumno.

Debemos apreciar que en el e-learning 2.0 la relación a considerar es la actividad directa e inmediata del alumno sobre el objeto, en este caso la plataforma que se vuelve objeto de conocimiento, como fuente principal y válida de aprendizaje. Cabe aclarar que pueden surgir interacciones en las que el alumnado amplíe, mediante el uso de internet, algunos conceptos. Como la transmisión de un conocimiento estructurado puede transformarse, esto puede generar efectos

de aprendizaje transversales a partir de otros tipos de fuentes. Es decir, que la metodología de aprendizaje controlado, en un principio, puede verse afectada por las múltiples formas de interacción que pueden desarrollarse en este proceso.

Para el ámbito de la pedagogía es importante observar las interacciones que se pueden dar en el proceso de aprendizaje, en la relación maestro/estudiante, estudiante/ estudiante y estudiante/objeto. Las interacciones representan procesos de formación en función de múltiples variaciones psicológicas, cognitivas y sociales. Esto nos indica que las formas como el ser humano aprende se deben al proceso continuo de comunicación, y hace un especial énfasis en la actividad auto estructurante del estudiante como se demuestra en e-learning. Esto puede tener planteamientos propuestas y practicas pedagógicas que ignoran o deconstruyen las características propias y específicas del proceso pedagógico presentadas en un aula de aprendizaje.

El análisis del concepto de aprendizaje en el e-learning, a la luz del CCP, revela una profunda transformación del discurso educativo contemporáneo. A través de la multiplicidad de definiciones, se evidencia como las categorías del campo de la pedagogía han sido desplazadas de su historicidad para ser reconfiguradas en función de lo instrumental, lo eficaz y lo tecnocrático. En este marco el e-learning no debe ser concebido, como una simple modalidad técnica, además de ser un entorno complejo de significaciones, donde las interacciones, las mediaciones tecnológicas digitales y las experiencias del sujeto configuran nuevas formas en torno a lo que significa aprender. El CCP al recuperar esta complejidad permite a la pedagogía reinscribir el aprendizaje en su dimensión relacional, situada y formativa devolviendo su potencia transformadora en entornos como los que ofrece el e-learning.

3.2 El nuevo lenguaje del aprendizaje como problemática del e-learning.

Con lo anterior dicho y en resonancia con la multiplicidad de interpretaciones alrededor del e-learning y el valor del proceso de enseñanza aprendizaje que recobra nuevos significados en estos entornos, es pertinente nutrir este panorama con lo que Gert Biesta, fórmula para la comprensión de la proliferación de los significados y significantes en el hecho educativo, que

termina por tensionar los sentidos que se les dan a los conceptos dentro del campo conceptual de la pedagogía.

Como se ha venido planteado, en las últimas décadas se ha observado una transformación discursiva en el ámbito educativo, la emergencia del ya mencionado “nuevo lenguaje del aprendizaje”, del cual habla en su artículo *Against Learning* del año 2005. Rubio & Mendoza (2018) señalan que, según Biesta (2016), “el lenguaje del aprendizaje desplaza al maestro como centro de la educación para ubicar en su lugar al niño o estudiante” (pág. 32), “lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional” (Biesta, 2016, pág. 120). La promoción y difusión de dicho lenguaje se da con la proliferación de conceptos como posibilidades de aprendizaje (que redefinen los métodos pedagógicos), espacios de aprendizaje (que hacen una reinterpretación del concepto de institución educativa), aprendientes (término que incluye tanto a niños como adultos), y la tendencia a utilizar de manera indistinta los términos educación y aprendizaje, como si estos fueran equivalentes.

Este cambio, donde podemos detenernos en las potencialidades que ha tenido el e-learning, en cuanto al desplazamiento paulatino de la noción de enseñanza, sustituyéndola por una lógica mercantilista donde el aprendiz se concibe como consumidor y el educador como proveedor. Si bien este lenguaje ofrece ventajas en términos de accesibilidad y flexibilidad, también reduce la complejidad del proceso educativo a una mera transacción³¹ de servicios, en este apartado se profundiza en como esta transformación desplaza la enseñanza y se pone en cuestión las modalidades de diseño y entrega de contenido planteando la necesidad de revalorizar el encuentro intersubjetivo como eje central del proceso educativo.

Como vemos en el e-learning, el discurso contemporáneo sobre la educación se ha orientado hacia el aprendizaje, privilegiando modelos constructivistas y socioculturales que enfatizan la autonomía del aprendiz. Según Biesta (2016), este “nuevo lenguaje del aprendizaje” permite articular ideas y perspectivas que en el lenguaje tradicional de la enseñanza y la

³¹ Término que deviene del campo económico y que refleja el traspaso de bienes de consumo o servicio. En educación se hablaría de la unidireccionalidad que puede tomar el acto educativo en dinámicas que se tornan tradicionales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

transmisión de conocimientos resultaba poco eficiente de expresar plenamente. En el contexto del e-learning, esta lógica se traduce en ofrecer recursos digitales como, cursos, programas y recursos adaptados a las necesidades individuales del usuario. La promesa de aprender “a demanda” y de manera personalizada ha seducido a gobiernos y empresas, que adoptan estrategias de mercadeo educativo en las que el estudiante es tratado como un cliente en un mercado de servicios. Sin embargo, este desplazamiento no es neutral. Al enfatizar la idea de que el aprendiz ya conoce sus necesidades y que la función del educador se reduce a facilitar el acceso a información y experiencias de aprendizaje, se corre el riesgo de minimizar el papel transformador de la enseñanza. La lógica mercantil encarnada en la consigna “el cliente tiene siempre la razón”, presupone que las demandas del aprendiz pueden satisfacerse mediante soluciones estandarizadas y medibles, despojando al proceso educativo de su dimensión consciente, transformadora y relacional.

3.2.1 La problemática de concebir el aprendizaje como una transacción

El principal problema que se desea enunciar para abordar el fenómeno radica en la suposición implícita de que los aprendices pueden predefinir lo que necesitan aprender. Este supuesto se basa en una visión tecnocrática y eficientista del mercado, en la que el contenido educativo se adapta a los deseos del consumidor. En esta perspectiva, el rol del educador se ve relegado a un proveedor de servicios ajustando su oferta a las expectativas del aprendiz. No obstante, como argumenta Biesta (2016), tal visión ignora que el proceso educativo va más allá de la simple adquisición de información.

El aprendizaje, entendido en su sentido más profundo, implica enfrentarse a lo desconocido, a la incertidumbre y a la confrontación con nuevas ideas y perspectivas. El aprendizaje en este marco no puede reducirse a un proceso de consumo pasivo, es, por el contrario, una práctica que desafía al aprendiz a reconfigurar su identidad y a repensar su posición en el mundo. El lenguaje del mercado, al privilegiar la eficiencia y la satisfacción inmediata de las necesidades, termina por limitar el espacio para el cuestionamiento y la flexibilidad. Así la enseñanza, como el arte de guiar y desafiar a los estudiantes queda marginada en un modelo que prioriza la personalización de contenidos y la medibilidad de los resultados.

Por último, y frente a la reducción de la enseñanza, Biesta (2016) propone la necesidad de recuperar el lenguaje educativo que subraye la intersubjetividad y la responsabilidad ética de la enseñanza. Donde la noción del "encuentro educativo" es central en este replanteamiento, ya que enfatiza la importancia de la interacción, el diálogo y el desafío mutuo entre educador y estudiante. Poniéndolo en el contexto del e-learning esta idea plantea un reto significativo pensando en ¿Cómo construir espacios digitales que no solo ofrezcan contenidos personalizados, sino que también promuevan encuentros intersubjetivos que transformen al aprendiz?

Esta crítica expuesta por Biesta (2012) sobre el "nuevo lenguaje del aprendizaje", es el hincapié para poner en tensión los discursos y conceptos alrededor del e-learning como fenómeno o vertiente subsecuente a los procesos de aprendizaje. La reducción de la enseñanza a un proceso de facilitación técnica de contenidos de carácter digital ejemplifica precisamente esa "aprendificación" (Biesta, 2016, pág. 121) que el autor declara.

Este contraste del aprendizaje a partir de un discurso mercantil o en orden del consumo, hace que la extensión³² del concepto de aprendizaje tenga la tendencia a desplazarse o en otras lógicas a extenderse cobrando nuevos significados con distintas tonalidades, que hacen que el aprendizaje sea concebido como una forma de mercantilizar la educación.

Como se ha venido problematizando, la noción de Biesta (2005; 2016) sobre el nuevo lenguaje del aprendizaje nos da un panorama para comprender las transformaciones del discurso educativo y constituye un punto de inflexión fundamental para profundizar en la hipótesis sobre la proliferación conceptual del e-learning y como este entra en diálogo con el Campo conceptual de la pedagogía. No obstante, esta reflexión también abre nuevas interrogantes sobre la diferenciación y contrastes con la educación tradicional, más allá de un enfoque meramente mercantilizado y economicista de la educación.

³² Como señala Sartori (1970): "el estiramiento conceptual ocurre cuando un concepto se aplica a casos o contextos tan diversos que pierde su significado original y se vuelve demasiado vago o ambiguo" (pág. 32).

Orientado en este panorama, surgen preguntas clave que nos ayudan a plantear nuevas hipótesis en torno al fenómeno analizado. ¿Es el e-learning un representante real de un modelo de aprendizaje o simplemente responde a una lógica de “apredificación”³³ (Biesta, 2016), donde el proceso educativo se reduce a la adquisición instrumental de competencias y habilidades? ¿Cuáles serían los contrastes entre las prácticas escolares presenciales y las prácticas de aprendizaje electrónico? ¿cuáles serían las características fundamentales del e-learning? ¿Cuándo hablamos de las prácticas del e-learning estamos realmente ante una educación tradicional mediada por tecnología digital? ¿Los discursos sobre la tecnología en la educación responden a una necesidad pedagógica o configuran un nicho de mercado? Estos cuestionamientos resultan esenciales para delimitar el e-learning como un concepto que orienta ciertas prácticas educativas mientras evidencia una contracción en la lógica del hacer, en detrimento de una reflexión pedagógica sobre el significado del aprendizaje y su papel en la construcción de conocimiento.

En este sentido, se hace necesario caracterizar las diferencias entre los discursos que se promueven alrededor de una corriente eficientista del mercado, transaccional y los ideales de las formas dinámicas de aprendizaje promovidas desde la pedagogía.

Si bien, la discusión de Biesta sobre los nuevos lenguajes del aprendizaje nos da hincapié para poder problematizar el concepto y reconocer un nuevo elemento emergente como el e-learning dentro del campo conceptual de la pedagogía, surgen también una serie de prácticas y demandas de la época que condicionan el aprendizaje a dar explicaciones desde el discurso mercantil de la educación. Es necesario reconocer que por lo menos para fines de este trabajo se debe hacer un ejercicio, de distanciamiento con el lenguaje mercantilista o economicista de la educación, ya que este discurso deja al aprendizaje como una mera transaccionalidad, orientada exclusivamente a la prestación de un bien de servicio. Haciendo que esta variante discursiva sea un elemento que puede friccionar el verdadero orden del significado alrededor de lo que se puede entender por el proceso de enseñanza- aprendizaje, y menoscaba las potencialidades que hay alrededor de las dinámicas y prácticas digitales para la educación.

³³ La “apredificación”, según Biesta (2016), es una tendencia en la educación que pone excesivo énfasis en el aprendizaje como objetivo principal, erosionando la comprensión del maestro y la enseñanza. Esta noción hace más difícil plantear pregunta sobre los contenidos, el propósito y las relaciones en la educación, dejando de lado las tres aspectos educativos importantes: cualificación, socialización y subjetivación.

En este sentido, se orientará la discusión en analizar los componentes que se interrogan en torno al e-learning y cómo estos pueden representar nuevas dinámicas que enriquecen el discurso sobre el aprendizaje en el campo conceptual de la pedagogía.

3.3 Los Principios de Continuidad en el Aprendizaje: Reflexiones desde la Perspectiva de Dewey y su papel pedagógico en el E-Learning.

En contraste a lo anterior, la pedagogía puede brindar acercamientos que proporcionen bases teóricas para la explicación del proceso de enseñanza – aprendizaje en entornos digitales, que no estén subordinados a la tendencia de la argumentación desde un lenguaje economicista del hecho educativo. En particular, y con pertinencia al presente trabajo recurrir a los postulados de Dewey (1938), quien desde el pragmatismo educativo enfatizó en la importancia de la experiencia, la interacción y la reflexión educativa. Su enfoque proporciona una base teórica para ubicar el e-learning como concepto emergente dentro del Campo Conceptual de la Pedagogía, permitiendo su análisis y alcance discursivo en la contemporaneidad. Como se pudo identificar en Baelo (2009), se reconocen unas bases pedagógicas planteadas desde la filosofía de Dewey (trabajo original publicado en 1938) en “Experiencia y educación”, de donde se podría destacar algunas de las ideas centrales para seguir ahondando en el discurso de enseñanza-aprendizaje y como este se ve relacionado con las necesidades de la práctica educativa digital. Desde la crítica de Dewey (2010) a la educación tradicional podríamos enfatizar en los planteamientos que se distancian de promover el conocimiento de manera memorística y descontextualizada, donde la verdadera educación no consiste en la repetición de contenidos preestablecidos, al contrario, su desarrollo en el individuo se da a partir de experiencia previas y de la interacción constante con su entorno. En contraposición a este modelo, Dewey (2010) propone una educación progresiva, cuyo eje central es la experiencia del estudiante. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso activo, dinámico, en el que el conocimiento se construye a partir de la integración de las vivencias personales y la experimentación. La experiencia educativa, en este sentido, se caracteriza por dos principios fundamentales:

1. Principio de *continuidad*: cada experiencia no se presenta de forma aislada, está conectada con las vivencias anteriores y condiciona las futuras. Según Dewey (2010),

- el conocimiento es acumulativo y progresivo, lo que implica que el aprendizaje se da cuando el estudiante logra integrar nuevos conocimientos con sus experiencias previas. De esta forma, la educación se convierte en un proceso en el que cada experiencia se apoya en anteriores, permitiendo un entendimiento profundo contextualizado de la realidad del estudiante.
2. Principio de *interacción*: la experiencia educativa también se define por su carácter interactivo, ya que el aprendizaje se produce en aquella constante relación entre el individuo y su entorno. No solo influyen los procesos internos del alumno (pensamiento y emociones), también juegan un papel crucial las condiciones objetivas del entorno educativo. Esta interacción favorece la construcción de una red compleja y cohesiva del conocimiento en al que la teoría y la práctica se retroalimentan mutuamente, posibilitando que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones reales.

Estos principios no se refieren meramente a la acumulación progresiva de experiencias en una dirección unilineal, estos están en la capacidad de influir en experiencias previas de manera en que los sujetos respondan a nuevas situaciones. En este sentido el aprendizaje tiende a construirse multidimensionalmente de manera que orienta la conducta y permite la adaptación a entornos cambiantes, Dewey (2010). Desde esta perspectiva, las experiencias educativas no solo generan conocimientos aislados, se entiende que también configuran estructuras cognitivas y conductuales que posibilitan la interacción con la pluralidad de contingencias en el entorno. Si bien la idea de accesibilidad que nos brinda lo digital, hace que la perspectiva de aprendizaje pueda parecer un proceso rápido o por lo menos en las lógicas del mercado con premisas como “rápido y fácil” quieren hacerlo ver, es crucial distinguir que la velocidad de respuesta de un sujeto ante nuevos desafíos está determinada por la profundidad y diversidad de experiencias previas. Es decir, que al contrario de lo que comúnmente se quiere ver sobre el aprendizaje en cuanto a su aceleración influenciada por estímulos, el sujeto que adquiere un aprendizaje ha desarrollado y consolidado su conocimiento, gracias a la acumulación y adaptabilidad que le puede dar a sus experiencias en entornos diversos, permitiéndole mayor fluidez y rapidez de respuesta. En otras palabras, las múltiples experiencias e interacciones que ha tenido el sujeto con el entorno³⁴, le permiten ser un

³⁴ A lo largo de toda la obra de Bruner (1963) titulada *El proceso de la Educación*, se enfatiza la importancia de la experiencia directa y la manipulación del entorno para que el aprendizaje pueda ser efectivo.

mayor conocedor adquiriendo una capacidad de modificar los ritmos de aprendizaje para responder al entorno, mientras que en otros contextos su desempeño puede variar haciendo que el proceso de aprendizaje pueda requerir una mayor inversión de tiempo y esfuerzo (Bruner, 1963).

En este sentido, el e-learning proporciona condiciones para la construcción de conocimiento, ya que al ofrecer un entorno en el que la información y el conocimiento están ampliamente disponibles, es fundamental para la acción educativa poder seleccionar, estructurar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como consecuencia experiencias que permitan mayor profundidad y calidad en el aprendizaje (Siemens, 2004). Sin embargo, esto no implica que el e-learning, por sí mismo conlleve a un proceso que permita la aceleración del aprendizaje, ya que en esencia la relación educativa tiene un componente de indisponibilidad, no es algo que se da por el simple hecho de pagarlo, es por el contrario una relación de difícil accesibilidad, con ritmos lentos y reflexivos y sus variables de velocidad dependerán más de la relación previa del individuo con las tecnologías digitales, su relación con el conocimiento puesto a disposición y su capacidad de auto gestión, (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

El mundo digital requiere habilidades específicas, como la navegación en múltiples fuentes de información, la selección de contenidos y la autonomía en la regulación del propio proceso de aprendizaje. A lo cual el e-learning ha nacido en respuesta a la emergencia, con el objetivo de responder de manera sistemática, planificando y seleccionando contenidos que permitan al aprendiz dirigirse u orientarse hacia objetivos específicos, dentro del vasto conocimiento e información de la era digital. Hay que entender que este mundo digital pone a prueba a los aprendices, demandando habilidades y competencias en distintas medidas, lo que puede generar diferencias significativas en la forma y ritmos en al que se puede desarrollar el aprendizaje en el e-learning (Salinas, 2004). Por ello, el principio de continuidad no opera de manera homogénea para todos los individuos, este se encuentra mediado por la relación previa de cada sujeto con el conocimiento y su contexto sociocultural.

Esta relación pone en evidencia la siguiente diferencia: mientras las estructuras curriculares tradicionales suelen abarcar un espectro amplio de conocimiento, el e-learning tiende a orientarse hacia objetivos de aprendizaje concretos, los cuales son definidos por intereses

específicos del estudiante. Como señala Baelo (2011), “el e-learning es utilizado de forma general y extensa por las universidades presenciales para ofertar estudios de postgrado, cursos de especialización, títulos propios y asignaturas de libre elección curricular” (pág. 91). No obstante, este interés no surge de manera espontánea. Se constituye a partir de toda una arquitectura de la formación del sujeto, con base en sus experiencias previas que generan la necesidad de profundizar y solidificar unos conocimientos determinados. Esta característica del e-learning refleja un modelo de formación más segmentado y dirigido hacia competencias específicas, en contraste con la formación integral que tradicionalmente busca la educación formal

A partir de esta comprensión, no resulta adecuado asociar la rapidez a la respuesta del estudiante con una forma de *aprendizaje acelerado*, eficiente o rápido, pues tal fenómeno no alude a un proceso superficial o inmediato, más bien se debe a la activación de una estructura cognitiva y experiencial previamente consolidada. En el e-learning (y en otras modalidades híbridas como el b-learning) la construcción del conocimiento sigue respondiendo a los principios de progresividad, revisión y reformulación propios de toda práctica formativa, donde la interacción con el contenido implica procesos de exploración, repetición, error y adaptación (Kolb, 1984). Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias en entornos digitales no puede entenderse únicamente como el acceso a contenidos, más bien como la capacidad del sujeto para integrar dichos saberes, reflexionar y aplicarlos a situaciones diversas. Esto permite reconocer una característica sustantiva del aprendizaje en el e-learning, y es el carácter acumulativo y sostenidos en el tiempo. Así el aprendizaje en línea no se concibe como un fenómeno desanclado o espontánea, este hace parte de una arquitectura formativa que exige diseño, acompañamiento y continuidad para garantizar su sentido educativo.

En este sentido, no resulta adecuado asociar la rapidez en las respuestas del estudiante con una forma de *aprendizaje acelerado*, pues tal fenómeno no alude a un proceso superficial o inmediato, sino más bien a la activación de una estructura cognitiva y experiencial previamente consolidada. En el contexto del e-learning la construcción del conocimiento sigue respondiendo a los principios de progresividad, revisión y reformulación propios de toda práctica formativa, donde la interacción con el contenido implica procesos de exploración, repetición, error y adaptación (Kolb, 1984). Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias en entornos digitales no puede

entenderse únicamente como el acceso a contenidos, sino como la capacidad del sujeto para integrar dichos saberes, reflexionarlos críticamente y aplicarlos en situaciones diversas. Esto permite reconocer una característica sustantiva del aprendizaje en el e-learning: su carácter acumulativo, sostenido y contextualizado en el tiempo, que requiere de una mediación pedagógica adecuada y de experiencias formativas coherentes con la autonomía progresiva del estudiante. Así, el aprendizaje en línea no debe concebirse como un fenómeno desanclado o espontáneo, sino como parte de una arquitectura formativa que exige diseño, acompañamiento y continuidad para garantizar su sentido educativo.

3.4 El proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo disponible y lo indisponible

Las tecnologías digitales han ampliado en gran medida la disponibilidad de información y recursos formativos. La web 2.0, según Downes (2012), transformó internet del bien llamado repositorio de documentos a una plataforma participativa donde los usuarios pueden crear, compartir y distribuir contenido de manera colaborativa. Es como si la web 2.0 actuara como una plataforma infinitamente disponible. Sin embargo, como advierte Hartmut Rosa (2020), la vida (y por tanto el aprendizaje auténtico) surge precisamente en el borde opuesto a la disponibilidad total. “Un mundo completamente conocido, planeado y dominado sería un mundo muerto” (Rosa, 2020, pp. 10-11) y plano; “la vivacidad, la conmoción y la verdadera experiencia [...] surgen del encuentro con lo indisponible” (pág. 10), con aquello que se escapa del control. Aplicado esto a la educación, implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se balancea entre la plena disponibilidad y lo indisponible: no todo puede programarse ni cuantificarse, ni aun en entornos digitales avanzados.

La digitalización, como señala Byung-Chul Han (2021) en su trabajo *No-Cosas*, ha instaurado un nuevo régimen de percepción y experiencia que reconfiguran las formas de habitar el mundo, vincularse con los otros y acceder al conocimiento. “La digitalización acaba con todo ese estar-algo-enfrente” (Han, 2021, pág. 75). Es más, Han (2021) advierte que en el paso del mundo real al mundo digital se disuelven las formas estables, la interioridad y la presencia, lo sólido da paso a lo fugaz, lo duradero a lo instantáneo, y lo relacional a lo funcional. Esta transformación también alcanza al ámbito educativo, donde el e-learning se consolida como una

modalidad predominante, articulada a partir de plataformas, flujos de información y accesos personalizados, sin embargo, si bien el e-learning habita el mundo digital no está condenado ciegamente a reproducir su lógica de aceleración, transparencia y cuantificación. Por el contrario, cuando se piensa pedagógicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje situado en el e-learning, puede operar como una resistencia significativa a esa inmediatez, pues conserva una estructura formativa que exige, tiempo, lentitud, mediación, incertidumbre y presencia intersubjetiva. Desde esta perspectiva, la acción educativa digital, no se agota en la disponibilidad de contenidos ni en la eficiencia técnica, esta mantiene en su núcleo, la posibilidad de ser un espacio de acontecimiento, donde el sentido no se descarga ni se calcula, este se construye en relación con el otro, con lo no previsto, con lo que no se deja controlar y automatizar. Así el e-learning puede volverse, paradójicamente, un lugar donde lo humano resiste la deshumanización digital, lugar donde la pedagogía toma el papel protagónico de, pensar sostener y diseñar.

El proceso de enseñanza aprendizaje, lejos de ser un mecanismo controlable o una operación plenamente disponible se configura como un espacio vital que transcurre en el umbral entre lo accesible y lo imprevisible. Siguiendo el planteamiento de Hartmut Rosa (2020) en *Lo indisponible*, el proyecto de la modernidad se ha caracterizado por el intento de hacer el mundo plenamente disponible, accesible y predecible. No obstante, esta disponibilidad total, que también permea muchas propuestas educativas contemporáneas —incluidas aquellas mediadas por tecnologías—, corren con el riesgo de vaciar de sentido la experiencia pedagógica al eliminar la posibilidad del encuentro genuino con el otro, con lo incierto. Rosa (2020) sostiene que la vida auténtica no surge de aquello que podemos dominar, al contrario, reside del contacto con lo que permanece fuera de nuestro control, es decir con lo indisponible. En este marco, enseñar y aprender no pueden ser concebidos como procesos plenamente gobernables ni reducibles a la programación, pues su esencia reside precisamente en el Inter juego entre lo que se ofrece y lo que emerge, entre lo planificado y lo inesperado. Es allí, en aquel borde inestable donde la enseñanza conmueve y el aprendizaje resuena, donde se produce la experiencia educativa como evento singular, vivencial y formativo. Esta visión resalta la importancia de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje no como una actividad instrumental más bien como una práctica relacional. Que abre al sujeto a la transformación y a la resonancia con el mundo.

Esta comprensión del proceso educativo como una experiencia situada entre lo disponible y lo indisponible resulta especialmente pertinente cuando se analiza el e-learning desde una perspectiva pedagógica. Si bien las tecnologías digitales permiten organizar, almacenar y distribuir contenidos de manera eficaz—haciendo de la información un recurso cada vez más disponible—, esto no garantiza por sí mismo la ocurrencia de un proceso formativo resonante. La posibilidad de que algo eduque no reside exclusivamente de su acceso o disponibilidad técnica, más bien en el modo en que esa mediación es vivida, interpretada y transformada por el sujeto. Tal como sostiene Rosa (2020), la resonancia no puede forzarse ni programarse, ocurre cuando el mundo nos habla y somos conmovidos por él, generando una respuesta transformadora. Esto implica que, incluso en entornos digitales el acto de enseñar y aprender conserve un carácter abierto, incierto y singular. Retomando la noción de Biesta (2017) —ya analizada en capítulos anteriores—, “el bello riesgo de educar” revela que todo acto educativo genuino conlleva la posibilidad del fracaso, del malentendido o del silencio, pero también, y de modo inseparable, la de una transformación inesperada y significativa. En este sentido el e-learning no debería ser concebido únicamente como una estrategia de eficiencia, más bien como el espacio posible para la construcción de sentido en el mundo digital, donde el papel de la pedagogía es garantizar que ese riesgo —lejos de ser eliminado— sea reconocido, acompañado y encarnado como parte constitutiva de la experiencia educativa.

En este horizonte, es la pedagogía la que nos permite pensar la singularidad y complejidad del acto educativo en cualquier modalidad, incluida la digital. Lejos de rechazar el e-learning por su componente técnico o instrumental, se trata de reconocer que su potencia educativa depende del modo en el que se articula con la concepción pedagógica y que no se vea reducida a la transmisión eficiente de la información. Desde el CCP, la enseñanza y el aprendizaje son prácticas que se sitúan en el entrelazamiento de relaciones, intenciones, mediaciones y subjetividades, aspectos que no son completamente disponibles ni anticipables, porque sus sentidos se construyen en las interacciones y apertura con lo otro y los otros. Es esta lógica, la pedagogía se configura como el espacio teórico imprescindible para leer, acompañar y reconfigurar los procesos educativos mediados tecnológicamente, en tanto permite visibilizar el carácter relacional, ético y político del acto de educar.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la tensión entre lo disponible y lo indisponible nos permite recuperar una comprensión educativa dentro de lo digital que rebasa lo técnico y lo predecible. Pese a estar mediado por tecnologías, el e-learning no pierde su potencia educativa cuando se lo piensa desde la pedagogía como un campo capaz de acoger la conmoción, la transformación subjetiva y la indisponibilidad del acto educativo.

En este sentido, el e-learning puede sostener un lugar para experiencias educativas auténticas (que interpelen) siempre y cuando este pensado en claves pedagógicas que no reduzcan la educación a la disponibilidad tecnológica. La pedagogía, en este sentido, no se opone al mundo digital, por el contrario, nos permite tener una mirada reflexiva para encontrar en estos espacios un sentido y preservar la apertura, la lentitud y la incertidumbre que hacen del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje una experiencia transformadora. Sin duda hay aquí presente una comprensión de la pedagogía como práctica creativa y transformadora, al respecto Vargas Guillén (1986) sostiene que la pedagogía es lo que

podríamos llamar la vida verdadera. [...] se reconoce como un acto de creación continuo. No hay allí representación o escenificación de una cosa que ya sabíamos de antemano. No, se concibe en cada momento y se llega preparado para crear, no para repetir (pág. 65).

Volviendo al Campo Conceptual de la Pedagogía, las tensiones presentes demuestran cómo los conceptos pedagógicos —enseñanza, aprendizaje, formación— experimentan transformaciones cuando se articulan con las tecnologías digitales, pero no por ello pierden su especificidad como saberes pedagógicos.

En este sentido, el análisis de las concepciones de aprendizaje en el e-learning revela que, aunque los discursos incorporen lógicas propias de otros campos del conocimiento, la pedagogía mantiene una capacidad impresionante de resignificar estos conceptos desde sus propios fundamentos, preservando así la dimensión educativa y relacional que caracteriza todo proceso educativo verdadero, real y vivo.

Para cerrar, el análisis que hemos desarrollado a lo largo de este capítulo nos ha permitido responder de manera fundamentada a la pregunta central que orientó esta investigación: ¿Qué hay

realmente de aprendizaje en el e-learning? Los hallazgos nos revelan que el aprendizaje en el e-learning no puede aminorarse a simplemente la digitalización de contenidos ni a una transacción efectiva de información, se trata más bien de que constituya un fenómeno complicado que requiere ser comprendido desde las categorías propias del CCP.

En primer lugar, quizá hemos demostrado que las concepciones de aprendizaje que sustentan los discursos del e-learning se caracterizan por una tensión básica entre dos tendencias. Por un lado, tenemos la proliferación de definiciones de carácter instrumental que entienden el aprendizaje como gestión autónoma del conocimiento, capacitación distribuida o desarrollo de competencias en entornos flexibles. Por otro lado, se asoma una comprensión más profunda del aprendizaje como "reconfiguración de agencia" (Larreamendy, 2011), donde el sujeto transforma su repertorio de acciones a través de la participación en contextos sociales mediados tecnológicamente. Esta duplicidad evidencia cómo el concepto de aprendizaje, al transitar por lo digital, adquiere distintos significados que van desde lo funcional sin mezcla de otra cosa, hasta lo genuinamente transformador.

El análisis de aquel "nuevo lenguaje del aprendizaje" de Biesta nos permitió identificar cómo dentro del e-learning opera un desplazamiento semántico que redefine las relaciones entre los conceptos pedagógicos. La centralidad que se le otorga al aprendizaje tiende a difuminar la especificidad de la enseñanza, reduciendo el rol del maestro a facilitador técnico y convirtiendo al estudiante en consumidor de servicios educativos. Sin embargo, a partir del CCP, hemos mostrado que esta reconfiguración no implica necesariamente un deterioro del acto educativo, más bien plantea la necesidad de volver a pensar la relación entre enseñanza y aprendizaje en términos que preserven la dimensión formativa, relacional y trascendente de la educación, en otras palabras, pensarlo o fundamentarlas con una mirada de carácter pedagógico.

Finalmente, la articulación entre los principios de Dewey de continuidad e interacción nos ha permitido quizá demostrar que el aprendizaje en el e-learning puede conservar su potencia educativa sólo cuando se lo piensa como una experiencia que acontece en el paso entre lo disponible y lo indisponible. El aprendizaje verdadero y auténtico en entornos digitales no surge de la posibilidad de acceder a la tecnología, por el contrario, surge del contacto que conmueve, de

la respuesta que implica al sujeto, de la transformación que lo reconfigura y de la apertura a lo incierto que caracteriza todo encuentro educativo.

En conclusión, lo que hay de aprendizaje en el e-learning no es simplemente una versión digitalizada del aprendizaje tradicional, pero tampoco es una innovación radical que rompe con los fundamentos pedagógicos. Es, más bien, un espacio de tensión, de posibilidad y de creación donde los conceptos del CCP se reconfiguran sin perder su especificidad, pues la tecnología puede mediar experiencias educativas valiosas siempre que la reflexión pedagógica esté ahí y sostenga la dimensión social, ética y transformadora que caracteriza al acto educativo en plenitud. Desde esta perspectiva, el e-learning puede revelarse, más que como una modalidad, como un campo de disputa conceptual donde se juega el sentido mismo de lo que significa enseñar y aprender en la época actual.

CONCLUSIONES

Gracias a la presente investigación hemos logrado comprender que se habla sobre aprendizaje en los discursos sobre el e-learning, constatando que este fenómeno, así como lo hemos argumentado a lo largo del documento, no puede ni debe ser reducido a una modalidad educativa que simplemente usa la tecnología. Se trata, más bien, de que constituye un acontecimiento discursivo complejo que promueve cambios o introduce aspectos en las concepciones propias del campo pedagógico.

Nuestro análisis documental de aproximadamente 50 fuentes académicas (2000-2015) pone en evidencia que en los discursos sobre e-learning hay una predominancia de una concepción del aprendizaje caracterizada por su naturaleza procedimental, interactiva y distribuida. Dicha concepción marca distancia de enfoques tradicionales que ponen el centro en la transmisión de conocimientos y donde se privilegia una visión del aprendizaje como construcción activa, colaborativa y continua. El término *learning* en su naturaleza verbal revela esta característica procedimental: no se trata de un producto acabado, se trata más bien de una acción en desarrollo permanente, la cual responde a las demandas de un entorno digital en constante cambio y actualización. En otras palabras, el término *learning* no es casual, sugiere movimiento, desarrollo, proceso más que un resultado final.

En el análisis se logró identificar posiblemente un interés predominante por conceptos relacionados al aprendizaje colaborativo (constructivismo social) y redes de conocimiento (conectivismo), mientras que aspectos como el diseño instruccional (cognitivismo) o la experiencia práctica (pragmatismo) aparecen con menor frecuencia. Esta distribución demuestra el dominio de enfoques que privilegian la construcción activa y social del conocimiento por encima de modelos transmisivos tradicionales.

En cuanto a los factores que configuran las concepciones de aprendizaje en el e-learning:

Hemos identificado que el e-learning se inscribe en un acontecimiento discursivo de convergencia tecnológico-pedagógica, resultado de la intersección entre la revolución cognitiva

(Bruner, 1991) y la revolución tecnológico-informática (Castells, 2010). Esta convergencia alejada de ser instrumental constituye una reconfiguración profunda de cómo se entiende el conocimiento y el aprendizaje.

La revolución cognitiva aportó una comprensión del aprendizaje como procesamiento de información y construcción activa del conocimiento, dejando de lado aquellos modelos conductistas del pasado siglo. Por su parte, la revolución tecnológico-informática proporcionó las herramientas y plataformas que hicieron realidad estas concepciones en entornos digitales. La coincidencia de ambas revoluciones en las décadas del pasado siglo, sentaron las bases para la emergencia del e-learning como modalidad que prefiere la interacción, la conectividad y la construcción en conjunto del conocimiento.

Dicha unión explica por qué en el e-learning priman concepciones del aprendizaje vinculadas al constructivismo social y al conectivismo, teorías que enfatizan el carácter relacional y distributivo del conocimiento. Como señala Siemens (2004), el conocimiento ya no reside únicamente en individuos, ahora se distribuye a través de redes de personas y tecnologías interconectadas por la web.

Adicionalmente, identificamos que la evolución del e-learning 1.0 hacía su versión 2.0 muestra una transformación conceptual significativa: del acceso a contenidos estáticos hacia la participación directa en redes de conocimiento. Esta evolución materializa los principios de Dewey de continuidad e interacción, donde cada experiencia educativa se construye sobre las anteriores en la medida que se desarrolla en constante diálogo con el entorno digital.

Con relación a los desplazamientos semánticos y reconfiguraciones conceptuales:

Nuestro análisis a partir del CCP pone en evidencia importantes desplazamientos semánticos en los discursos sobre e-learning. Quizá hemos logrado constatar la proliferación terminológica que caracteriza este campo —educación virtual, formación online, enseñanza electrónica— la cual refleja una imprecisión conceptual pero también la emergencia de nuevas realidades pedagógicas que tensionan las categorías tradicionales.

Particularmente relevante es el desplazamiento desde un discurso centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje, fenómeno que Biesta (2005) denominó como el "nuevo lenguaje del aprendizaje". En el contexto del e-learning, este desplazamiento es notorio en la medida que hay presencia de concepciones que privilegian la autonomía del estudiante, la autogestión del aprendizaje y el rol del docente como facilitador o tutor. Entre los principales desplazamientos conceptuales identificados en la investigación, que muestran una transformación significativa en los elementos clave de la educación, tenemos: la enseñanza ha evolucionado hacia roles de facilitación, tutoría y diseño instruccional; el estudiante lejos de ser un receptor pasivo, adopta el rol de aprendiz autónomo, de usuario activo y productor crítico de conocimiento; hablando del aula, esta se ha reconfigurado en entornos digitales, plataformas interactivas y ecosistemas mediados por la tecnología; el conocimiento ahora se gestiona como información dinámica, el contenido puede llegar a ser reutilizable y recursos educativos abiertos.

Sin embargo, este desplazamiento genera tensiones y cuestionamientos importantes. Mientras la enseñanza, desde la perspectiva de Biesta (2017), implica un acto de gran impacto que aporta algo nuevo desde el exterior, por otra parte, muchas concepciones del e-learning privilegian la construcción inmanente del conocimiento por parte del estudiante. Esta tensión evidencia una necesidad de repensar cómo se preserva aquel carácter de donación de la enseñanza en entornos mediados por tecnologías.

Remitiéndonos a los roles del maestro y el estudiante y su transformación, tenemos lo siguiente:

Los discursos sobre e-learning reconfiguran los roles del maestro y el estudiante. El docente circula desde una posición de autoridad epistémica hacia un rol de facilitador, tutor o incluso solo acompañante del aprendizaje. Esta transformación responde a las características del entorno digital pues el conocimiento se encuentra distribuido y es accesible de manera rápida en cualquier momento. El rol del docente en el e-learning ha evolucionado significativamente, caracterizándose por cinco dimensiones clave: uno, es diseñador de experiencias de aprendizaje; dos, asume una mediación pedagógica y tecnológica, integrando herramientas digitales con

estrategias didácticas; tres desarrolla labores de curación de recursos educativos, seleccionando y adaptando materiales relevantes para contextos específicos; cuatro, proporciona un acompañamiento personalizado, ajustando su tutoría a las necesidades individuales de los estudiantes; y por último, tiene la capacidad de fomentar el aprendizaje colaborativo mediante dinámicas que promueven la interacción y construcción colectiva de conocimiento.

El estudiante, por su parte: uno, adquiere mayor protagonismo y responsabilidad en su proceso formativo, gestionando tiempos, recursos y metas de aprendizaje; dos, se le concibe como un agente activo capaz de gestionar su propio aprendizaje, lo que implica seleccionar estrategias, evaluar su propio progreso y ajustar su propia ruta formativa; tres, es capaz de construir conocimiento colaborativamente mediante la socialización con pares y docentes en plataformas digitales; cuatro, desarrolla competencias digitales para manejar herramientas tecnológicas y metacognitivas para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje; y quinto, presenta una capacidad de adaptación a contextos en constante cambio, característica que es esencial en la sociedad digital actual.

Esta reconceptualización del estudiante, entendido éste como aprendiz autónomo, refleja las demandas de la sociedad actual pero también plantea interrogantes sobre las condiciones sociales, económicas y culturales pueden posibilitar o llegar a limitar esta autonomía.

Y entonces ¿De qué manera se relacionan estas concepciones con otros conceptos pedagógicos y los roles del maestro y el estudiante?

Las concepciones que emergen en esta era digital han reconfigurado los conceptos pedagógicos tradicionales. En primer lugar, la formación ha experimentado una fragmentación hacia competencias específicas y cursos especializados, distanciándose progresivamente del ideal de la Bildung que se caracterizaba por una educación humanista. Segundo, el concepto de educación se ha instrumentalizado de tal manera que pasa a ser un servicio personalizable (ejemplo los PLE o Entornos Personales de Aprendizaje, los cuales son personalizables), cada vez más sujeto a las lógicas de mercado y a demandas de eficiencia inmediata. Tercero, la enseñanza ha perdido parte de su carácter trascendente para convertirse predominantemente en una especie de

facilitación técnica, donde el énfasis recae en la gestión de recursos más que en la relación pedagógica que yace allí. Estas transformaciones reflejan tensiones, planteando desafíos críticos para el futuro de los sistemas educativos.

Con respecto a los roles: el maestro aparte de ser una figura de autoridad epistémica ahora también es mediador digital; el estudiante, por su parte, pasa a ser receptor a prosumidor (persona que consume y produce) autónomo; y en última instancia, la relación pedagógica, que pasa de ser un encuentro intersubjetivo a ser un encuentro mediado por una interfaz usuario-plataforma. Dicha reconfiguración de roles implica transformaciones en los procesos educativos: aunque se desarrollen nuevas competencias digitales y formas de mediación, también se modifican las dinámicas relacionales y las prácticas pedagógicas. Así pues, el maestro incorpora habilidades tecnológicas junto con su conocimiento epistemológico y pedagógico; el estudiante, asume mayor autonomía en su proceso formativo, pero también enfrenta nuevos desafíos de autorregulación. Con respecto a la relación pedagógica, se diversifica a través de múltiples canales de interacción, lo que genera tanto oportunidades de personalización, pero también retos para mantener la cercanía y calidez formativa que caracteriza el encuentro educativo.

Pero ¿Cuál es la relación entre aprendizaje y enseñanza en los discursos relacionados con el e-learning?

El análisis revela una marcada subordinación de la enseñanza al aprendizaje en los entornos digitales, caracterizada por cuatro transformaciones fundamentales. En primer lugar, se observa una priorización del aprender a aprender sobre aquella otra noción tan relevante de ser enseñado, desplazando el foco desde la transmisión docente hacia la autonomía del estudiante. Segundo, la enseñanza se ha ido tecnificado a lo largo del tiempo, reduciéndose en muchos casos a procesos de diseño instruccional estandarizados. Tercero, la mediación pedagógica está siendo sustituida por una mediación tecnológica, donde priman las plataformas digitales que asumen funciones que antes eran propiamente del docente. Cuarto, se evidencia un descentramiento progresivo de la figura docente en favor de la autonomía estudiantil, reconfigurando las dinámicas de autoridad en el espacio educativo.

Estas transformaciones generan tensiones entre, por un lado, la indisponibilidad constitutiva del acto educativo —aquello que escapa al control y planificación (Rosa, 2020)— y, por otro, la promesa de carácter digital de una disponibilidad completa del conocimiento, accesible y gestionable mediante algoritmos.

Y ¿Que le aportaría esto al CCP? Esta investigación contribuye al enriquecimiento del CCP al proporcionar herramientas conceptuales para analizar críticamente el e-learning más allá de sus dimensiones técnicas y tecnológicas. Cuando aplicamos la lectura temática de Zuluaga, hemos logrado identificar cómo los conceptos pedagógicos tradicionales se reconfiguran en el contexto digital, evidenciando tanto continuidades como rupturas en el saber pedagógico. En este sentido, proponemos que existen tres aportes: uno conceptual, pues la delimitación del e-learning como acontecimiento discursivo exige un análisis de carácter pedagógico; uno metodológico, dado que demostramos la pertinencia del CCP para analizar fenómenos educativos digitales; y, por último, un aporte crítico, ya que hay una identificación de tensiones entre lógicas tecnológicas y fundamentos pedagógicos.

Nuestro análisis demuestra que el e-learning debería ser entendido como un fenómeno que introduce nuevas lógicas de organización del conocimiento, pero también nuevas formas de relación pedagógica y nuevas concepciones del aprendizaje. Esto exige que a partir del campo pedagógico haya una reflexión crítica que conserve sus fundamentos epistemológicos mientras se adapta a las transformaciones de esta era digital.

Retomando la distinción conceptual planteada en nuestro marco teórico entre lo digital y lo virtual según Lévy (1999), los hallazgos de esta investigación nos permiten afirmar que para que el e-learning sea más que una digitalización y alcance la verdadera virtualización, resulta indispensable que se sustente en una fundamentación pedagógica sólida que problematice tanto los medios, como las concepciones de aprendizaje, las relaciones pedagógicas y los fines educativos. Como señala Lévy (1999), “lo virtual sólo puede aparecer con la entrada de la subjetividad humana” (pág. 29), lo cual en el contexto educativo implica que la transformación o el paso de lo digital a lo virtual requiere necesariamente la intervención crítica y creativa del pensamiento pedagógico. Puesto que, sin esta profunda fundamentación, el e-learning corre el

riesgo de quedar limitado a una digitalización instrumental que, aunque puede que sea potencialmente eficiente en términos técnicos, le falta la potencia transformadora y problematizadora que caracteriza a los procesos de genuina virtualización.

Es evidente, entonces, cómo la anterior distinción conceptual nos permite analizar el e-learning como un fenómeno técnico de digitalización de contenidos y también como un espacio potencial de verdadera virtualización del aprendizaje, pero claro, siempre y cuando esté sustentado en sólidas bases pedagógicas, bien fundamentadas, que le permitan problematizar y variar las concepciones de la educación, yendo más allá de las limitaciones tanto espacio temporales, como también conceptuales del aula que llamaríamos convencional.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, A. (2010). Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: Vigencia de un debate. Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Antelo, E. & Alliaud, A. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique.
- Area, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. Revista de Educación, 352, 77-97.
- Baelo Álvarez, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35, 87-96.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61354/37367>
- Barroso, J., & Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. Campus Virtuales, 2(2), 76-87.
- Bates, A. W. (2005). Technology, e-learning and distance education. Routledge.
- Bates, A. W. & Poole, G. (2003). Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success. Jossey-Bass.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik, 25, 54-66.
- Biesta, G. J. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (C. E. Noguera-Ramírez, Trad.). Pedagogía y Saberes, 44, 119-129. (Trabajo original publicado en 2012)
- Biesta, G. J. J. (2017). El bello riesgo de educar. Miño y Dávila.
- Biesta, G., Laes, T., & Westerlund, H. (2025). The Transformative Politics of Music Education. (1st ed.). Taylor & Francis Group
- Bisquerra Alzina, R. (Coordinador). (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª ed.). Editorial La Muralla, S.A
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer.

- Boto, C. (2014). A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos. *História da Educação*, 18(44), 99-127.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24926w/Actos-de-significado.pdf>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Budiu, R. (s.f.). ACT-R. Carnegie Mellon University. <http://act-r.psy.cmu.edu/>
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad: La controversia sobre el realismo*. Gedisa.
- Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, (21), 23-30.
- Cabero, J. & Llorente, M. C. (2005). Las TIC y la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(2), 9-26.
- Cardona-Román, D. M., & Sánchez-Torres, J. M. (2011). La educación a distancia y el e-learning en la sociedad de la información: una revisión conceptual. *Revista UIS Ingenierías*, 10(1), 29–52. Recuperado a partir de
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistausingenierias/article/view/39-52>
- Carnegie Mellon University. (s.f.). ACT-R: A cognitive architecture. <http://act-r.psy.cmu.edu/about/>
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Castells, M. (2010). *The information age: Economy, society, and culture: The rise of the network society* (2ª ed.). Wiley-Blackwell. https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf
- Chaparro Suárez, M. C. (2017). Educación y pedagogía: un camino por recorrer. En *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 97-112). Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1993/2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa. (Trabajo original publicado en 1632)
- Cross, J. (2006). An informal history of eLearning. *On the Horizon*, 14(3), 103-110.

- Cruz García, L. E. (2012) Metodología de Investigación. Colima, Col.: Universidad Multitécnica Profesional. Recuperado de: <https://n9.cl/vv4cx>
- Cuenca, J. & Viñals, A. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>
- Data Bridge Market Research. (2024). Global Digital Education Content Market.
<https://www.databridgemarketresearch.com/>
- Dear, B. (2017). *The Friendly Orange Glow: The Untold Story of the PLATO System and the Dawn of Cyberculture*. Pantheon Books.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938)
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*, 2005(10).
<https://doi.org/10.1145/1104966.1104968>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología* (J. Muls de Liard, Trad.). Ediciones Península. (Trabajo original publicado en 1922)
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 519-533. Retrieved May 19, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000300011&lng=en&tlng=es.
- Flores, A., & García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 27-40.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, e-learning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.

- García-Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2), 1-7.
- García-Peñalvo, F. J. (2008). *Advances in e-learning: Experiences and methodologies*. Information Science Reference.
- García-Peñalvo, F. J. & Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de e-learning. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2010). *El e-learning en el siglo XXI*. Octaedro.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- González-Valiente, C. L., Sariol, D de L., Roque, Y., y Sánchez Rodríguez, Y. (2015). Producción científica sobre e-learning en América Latina, un estudio preliminar desde la base de datos SciELO. *Educación Médica Superior*, vol. 29, núm. 1. *Biblios*, 60, 70-82. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n1/ems15115.pdf>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Editorial UOC.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82.
- Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica [GHPP]. (2017). *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional: Marco teórico del proyecto*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241.
- Han, B. C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.
- Hernández Requena, S. (2008). "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje" [artículo en línea]. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. Número 5. UOC. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v5n2-hernandez/v5n2-hernandez.html>
- Illanas, A. & Llorens, F. (2011). *Introducción al e-learning*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- José María Triana, "Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras [recurso electrónico] / redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el director general de Instrucción Pública", -: Bogotá: Impreso por J. A. Cualla, 1845, 2010. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2787852/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lark, R. & Mayer, R. (2011). *E-learning and the science of instruction*. Pfeiffer. http://repo.darmajaya.ac.id/4165/1/e-Learning%20and%20the%20Science%20of%20Instruction_%20Proven%20Guidelines%20for%20Consumers%20and%20Designers%20of%20Multimedia%20Learning%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf
- Larreameydy Joerns, J., (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 33-43.
- León Palencia, A. C. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 9-25.
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? (D. Levis, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1995) https://ifdc6m-juj.infod.edu.ar/sitio/upload/Levy_Pierre_-_Que_Es_Lo_Virtual.PDF
- Llorente Cejudo, M. C. (2012). El e-learning 2.0: De la tecnología a la metodología. *@tic. revista d'innovació educativa*, (9), 79-86.
- Lozano, R. (2011). Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/30465/16032>
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. *Anthropos*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). Decreto 1330 de julio 25 de 2019: Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. <https://mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right first time*. John Wiley & Sons.
- Murillo, J. (2021). Revisión descriptiva de la evolución de ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-15. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16899/revision%20de>

scriptiva%20de%20la%20evolucion%20de%20ambientes%20virtuales%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Noguera, C. E. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.
- Nora, S. & Minc, A. (1992). *La informatización de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978)
- Orjuela, L. (1910). *Biografías [José María Triana]*. Ministerio de Instrucción Pública.
- Osuna, S. & Almenara, C. (2013). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Síntesis.
- Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Psicología de la educación (1ª ed.)*. Editorial Aby-Yala. Universidad Politécnica Salesiana
- Pérez Pinzón, L. A. (2020). Orígenes y transformaciones del aprendizaje en línea (E-learning). *Innovaciones educativas mediadas por paradigmas tecnológicos*. *Revista Científica*, 37(1), 78-95. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5962/7137>
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Poole, G. (2008). *Educational technology research and development*. Springer.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Herder.
- Roschelle, J., Pea, R., Hoadley, C., Gordin, D. & Means, B. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76-101.
- Rubio, D. A. (2020). Historia del concepto de aprendizaje: aproximación arqueo-genealógica. En D. A. Rubio (Ed.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 210-245). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, D. A. & Mendoza, N. (2018). El aprendizaje en el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Pedagogía y Saberes*, 48, 25-36.
- Sagrà, A. (2008). La definición del e-learning como modalidad educativa. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 1-10.

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. UOC.
https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra_imp.html
- Sangrà, A. (2011). Enseñar y aprender en línea: ¿Qué nuevas competencias requieren el profesor y el estudiante? En F. Santángelo (Coord.), *El profesor universitario en la sociedad del conocimiento* (pp. 87-105). Netbiblo.
- Sartori, G. (1970). Concept misformation in comparative politics. *American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
<https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK.pdf>
- Shannon, C. E. (1984). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.
https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Siemens, G. (2007). Connecting: Networked learning in a connected world. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(3), 1-15.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Labor.
https://conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press.
- UNESCO. (1990). Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín, 21, 15-25
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118_spa
- UNESCO. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. UNESCO.
- Vargas Guillén, G. (1986). De La Enseñanza A La Pedagogía. *Revista Colombiana De Educación*, (18). <https://doi.org/10.17227/01203916.5154>

- Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, C. A., & Vásquez Villanueva, L. (2021). Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual. *Paidagogo*, 3(1), 52–65. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.46>.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1-22.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L. (2000). La pedagogía como ciencia: Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En *La investigación como práctica pedagógica: Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en Educación* (pp. 35-58). Convenio Andrés Bello.
- Zuluaga, O. L. (2021). *Filosofía Y Pedagogía Presentación metodológica y directrices del trabajo Pedagogía y educación: Dos campos de saber*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga G., O. L., Echeverri S., A., Martínez B., A., Quiceno C., H., Sáenz O., J., & Álvarez G., A. (2011). *Pedagogía y epistemología (Segunda edición)*. Colección: Pedagogía e historia. La Imprenta Editores S.A.