

## **Prácticas Educativas: *Una aproximación crítica a las Tecnologías de la Información y Comunicación***

### **RESUMEN:**

El presente artículo reflexiona en torno a las prácticas educativas, las cuales se relacionan desde diversas perspectivas en función del contexto desde donde se instalan. Es en este sentido que este artículo tiene el propósito de comprender y analizar las prácticas educativas que se orientan hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación, desde una perspectiva crítica, para así visibilizar las tensiones y lógicas educativas tradicionales en la educación chilena.

**PALABRAS CLAVES:** práctica educativa – curriculum – tecnología de la información y comunicación.

### **ABSTRACT**

This article reflects on educational practices, which are related from different perspectives depending on the context from where they are installed. It is in this sense that this article aims to understand and analyze educational practices that are geared towards the use of information and communications technology in higher education from a critical perspective, in order to visualize the traditional tensions and logical educational current in Chilean education.

### **KEY WORDS**

Educational practice - curriculum - information and communications technology.

## Introducción

El presente artículo tiene como propósito aproximarse al campo educativo, especialmente en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior. Este desafío requiere esfuerzos desde un horizonte que permita abordar temáticas educativas que están en las fronteras de nuestra educación y que necesitan de una especial atención y cuidado. Ha sido este especial interés el motivo principal para comprender y analizar las prácticas educativas que **se orientan hacia el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior**, pues éstas permiten de alguna forma tensionar las lógicas de la educación tradicional e identificar dimensiones claves para repensar otra educación para Chile. Con este propósito y en esta dirección, comprender el significado de educar ha llevado a cuestionarse las lógicas educativas tradicionales e incluso preguntarse si las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir a este cambio de paradigma que necesita la educación chilena.

Estos cuestionamientos han hecho enfrentar problemáticas relativas al currículum como, por ejemplo, la posibilidad de que en la educación chilena se pueda construir un currículum que se oriente a la reflexión sobre la **práctica educativa**, el cual exprese la acción como expresión de su valor, esto quiere decir según (Sacristán 1991): “que es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de las declaraciones y propósitos de partida” (p.4). Además, estas problemáticas ponen el foco en el cuestionamiento de las prácticas educativas con las que se lleva a cabo un proyecto educativo, planteando las siguientes interrogantes: ¿cómo las prácticas educativas que se orientan hacia el uso educativo de las TIC en la educación superior pueden tensionar al sistema educativo formal?, ¿de qué manera las prácticas educativas que se orientan hacia el

uso educativo de las TIC pueden contribuir a otra educación?, ¿qué diferencias tienen las prácticas educativas que se orientan hacia el uso educativo de las TIC respecto de las prácticas educativas tradicionales? El aporte que espera entregar este artículo es mostrar las diversas tensiones, preguntas y desafíos que implica apostar por la construcción de una nueva educación para una nueva sociedad.

### **El Contexto: Las TIC en el Campo Educativo**

En los últimos años del siglo XX, las TIC han tenido una expansión sorprendente en todos los ámbitos del quehacer humano, convirtiéndose en herramientas fundamentales para el desarrollo y cambio de la sociedad, por lo tanto, en el marco de una sociedad mundial globalizada los sistemas educativos han tenido que adoptar e instalar las TIC en sus instituciones educativas, de tal forma que los ciudadanos del siglo XXI logren desenvolverse con éxito en la sociedad del conocimiento y, más que eso, se transformen no sólo en consumidores de información, sino que en productores de conocimiento.

Ante esto, se hizo necesario acercar las TIC a los ciudadanos implementando proyectos educativos que estuvieran en directa relación con el quehacer de los ciudadanos del siglo XXI. En este sentido, Chile no se ha quedado atrás, y “bajo el marco de acción de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la reforma educacional, que se implementaron a partir de 1990, surge el Proyecto Enlaces, el cual buscó desde sus inicios instalar una infraestructura informática que uniese a personas, proyectos, experiencias educativas y que redujera el aislamiento de muchas escuelas e instituciones educativas, a través de una red educativa nacional, de tal forma que, gradualmente, el sistema educativo nacional iniciara un proceso de integración curricular de las TIC en las escuelas y liceos de Chile” (Vidal, Valenzuela, Zapata y Aller, 2009).

De esta forma, como comentan los autores, las TIC y su vertiginosa incorporación al campo educativo, requiere que no sólo se quede en un nivel de infraestructura y equipamiento tecnológico, sino que además se pueda avanzar hacia un uso educativo como una herramienta, donde se pueda apostar por una integración crítica, en la cual se defina el qué, por qué y para qué de su incorporación y aprovechamiento. Hay que ver a las tecnologías como medio y recurso didáctico, mas no como la panacea que resolverá las problemáticas dentro del campo educativo, esto lleva a no sobredimensionarlas y establecer orientaciones para su uso, logrando así soluciones pedagógicas y no tecnológicas. Esto se refiere a que “la incorporación de las TIC como mediadoras del proceso de aprendizaje nos lleva a valorar y a reflexionar respecto a la eficacia de la enseñanza” (Fandos, Jiménez y González, 2002). Para lograr el uso crítico de las tecnologías, y poder reconfigurar estos nuevos escenarios educativos, es necesario la formación y perfeccionamiento constante, donde las tecnologías sean un medio facilitador de los procesos de enseñanza - aprendizaje, el cual permita generar metodologías diversas, transformando las estructuras organizativas, generando dinámicas de motivación, e impulsando por sobre todo el cambio hacia un uso crítico, didáctico y pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación.

### **Tecnologías de la información y comunicación como herramientas para el aprendizaje**

Como se ha venido señalando, las tecnologías de la información y comunicación se constituyen como una herramienta pertinente para el aprendizaje en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, sin embargo, el sistema educativo se halla ante un reto de importantes dimensiones: cuestionarse a sí mismo para repensar sus objetivos, metodologías y organización. Dentro de las aulas se están dando nuevas relaciones entre docente y estudiantes, lo que va generando nuevos tipos de conocimientos y contenidos.

Es por ello que más allá de que las tecnologías de la información y comunicación sean una herramienta, es necesario que se generen las condiciones administrativas y organizativas dentro del sistema educativo, para que la incorporación de las TIC sea efectiva, esto permitirá que se vayan superando las prácticas formativas que se basan en la tradición de la letra impresa, repesando así las maneras de gestionar el funcionamiento de nuestras aulas. Necesitamos como institución educativa acercarnos a una concepción de la educación que vaya más allá de la rutina y la memorización de contenidos “en definitiva, un nuevo modo de hacer las cosas que lleven a repensar el modo en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Casanova Correa, J. 2007, p.115).

Tal como lo señala el autor, la reinterpretación del concepto de educación requiere detectar nuevas necesidades para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, esto en la práctica no es tan sencillo de llevar a cabo, ya que requiere un cambio de actitudes de toda la comunidad educativa. Estos cambios son paulatinos sobre todo si pensamos que la práctica adquirida a través del tiempo, implica dejar ciertas lógicas que se han venido reproduciendo sistemáticamente en los sistemas educativos. Debemos pensar en modelos educativos más flexibles y abiertos, donde el docente se convierta en el diseñador y orientador de espacios educativos novedosos para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes tengan nuevas dimensiones, donde incluso el mismo estudiante pueda construir sus conocimientos. En este sentido, el estudiante debiese tener un alto grado de motivación y de autonomía en el estudio, así como la capacidad para auto organizar su tiempo de forma compatible con todas sus otras ocupaciones personales y profesionales.

## Nuevo Rol del Docente

La incorporación de las TIC no sólo impacta en nuestra diaria cotidianidad, sino en la forma de relacionarnos unos con otros. En este contexto que ya es de común conocimiento vamos presenciando que las relaciones sociales que se establecen por ejemplo dentro del aula como escenario social, ya son de otro tipo, donde se ha transitado desde una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante y sus necesidades de conocimiento. Esto significa que logremos identificar como institución educativa las nuevas necesidades de los y las estudiantes, para que ellos puedan adquirir los conocimientos y habilidades esenciales para el siglo que vivimos.

Es así que transitar desde una lógica presencial a una lógica más interactiva y motivadora, requiere cambios en los docentes, en los y las estudiantes, y en la comunidad educativa en su conjunto, para que las tecnologías de la información y comunicación puedan ser incorporadas. Es necesario que se cumplan ciertos principios básicos que tengan relación con el cambio de perspectiva y roles que tanto el profesor como el estudiante deben cumplir en los contextos educativos, como también la necesidad de integrar las tecnologías a todo programa de formación docente, esto implica según (Quiroz, 2009) que: “A lo largo de toda su experiencia educativa, los futuros docentes deben aprender de forma práctica acerca del uso de la tecnología y de las formas en que ésta puede incorporarse a sus clases”. Lo que plantea el autor requiere no limitar las experiencias relacionadas con las tecnologías a un único curso a una única metodología para que los docentes interactúen con

ellas, sino que los docentes durante su formación debiesen poseer una gran gama de tecnologías educativas, que parta desde experiencias introductorias con el uso de las tecnologías, hasta experiencias de práctica y desarrollo profesional.

Otro elemento importante dentro de la incorporación de las TIC a los espacios educativos, es comprender que los profundos cambios que se están generando con las tecnologías en nuestras vidas, también afectan a los procesos de formación, esto significa la posibilidad de crear entornos virtuales de aprendizaje (EVA), bajo enfoques metodológicos no tradicionales, transitando desde un aprendizaje individual a un aprendizaje colaborativo, desde la transmisión a la construcción de conocimiento. Estos espacios cada día se están haciendo realidad y se están convirtiendo en el nuevo escenario donde el docente debe interactuar. Con esto queremos decir al igual que (Quiroz, 2009), que: “Los profesores pueden utilizar estos espacios virtuales como apoyo o complemento de una clase presencial o para desarrollar una experiencia formativa íntegramente en forma virtual”.

## Marco Teórico Referencial

### El curriculum un cruce de prácticas diversas

Cuando hablamos de curriculum podemos decir que estamos frente a un contexto complejo de realidad social, pues existen diversas perspectivas y teorías del curriculum que ponen sus énfasis en distintas dimensiones del quehacer educativo, y que de alguna u otra forma van impactando en la realidad del aula y en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido trataremos de aproximarnos a una teoría crítica del currículum, la cual apele a considerar el concepto de **práctica educativa** como una construcción social, donde la *orientación crítica* se pregunte, por las propuestas técnicas que subordinan los medios a los



finés, por la racionalidad misma de los fines. Además, entender que los juicios acerca de lo que deba ser la práctica educativa no son sólo *internos* a la propia práctica, o a lo que acuerdan los sujetos implicados, sino que precisan de instancias normativas y críticas desde las que juzgar la realidad descrita y legitimar sus líneas de transformación.

Así Wilfred Carr (2002), por ejemplo, mantiene que una investigación educativa "no puede contentarse con las propias interpretaciones de los practicantes, sino que también debe estar dispuesta a evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que en algún sentido sean mejores". Es así que la perspectiva del currículum crítico se dirige, pues, a mostrar que el conocimiento y experiencia educativa, como práctica social, están, siempre, socialmente *condicionadas*. Se han de desvelar dichos condicionantes para que los actores *tomen conciencia*, y, de ese modo, incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva *transformación de los sujetos*. De esta manera los *fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinados por y comprometidos con opciones de valor*. Consecuentemente, las propuestas curriculares críticas no son ajenas a un contexto social, están *ideológicamente comprometidas*. En este sentido la construcción del conocimiento se orienta a la participación y a la comunicación competente, esto quiere decir que si las tecnologías de la información y la comunicación se les otorga un uso educativo, este uso se orienta a construir un conocimiento constructivo en donde la actividad educativa que experimenta el estudiante tiene dimensiones solidarias, democráticas, involucrándose así los estudiantes en su construcción y utilización.

Esto exige, por lo demás, prestar atención a las condiciones que faciliten o impidan la competencia comunicativa de los sujetos implicados. Así el *currículum debe ser situado en un espacio social* amplio, del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones



personales, institucionales y sociales. Al ser una práctica construida socialmente, su análisis no puede limitarse a los documentos o prácticas docentes; es preciso entrar en sus condicionamientos sociales y políticos. Por eso es importante enfatizar que las tecnologías de la información y comunicación se instalan como una herramienta a los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero lo que está detrás de ellas es el papel del curriculum situado en el contexto y espacio social. Con esto se quiere decir que los cambios que se den a nivel estructural de la sociedad, los cambios que se den en las instituciones universitarias y en el campo educativo en general, será un proceso paulatino donde incluso “los cambios en los estilos docentes son cambios evolutivos y paulatinos, no son producto de grandes y bruscas mutaciones (Sacristán, 1994).

### **El concepto de práctica educativa**

Continuamente en el ámbito educativo se habla de práctica. No obstante, hay diversas concepciones para entenderle. Por una parte la dificultad de comprender el concepto de práctica, radica en la continua separación con la que se ha concebido dicho concepto. Esto ha hecho que se entienda erróneamente la noción de práctica como un mero hacer de acciones consecutivas enmarcadas en un tiempo y un espacio determinado, separando así la acción de la subjetividad de quien realiza esta acción. Esta separación de la acción y la subjetividad de quien realiza la acción, ha desafiado a repensar el concepto de práctica. Pues bien, si se piensa la práctica como un mero hacer de acciones consecutivas, esta noción ingenua, hace que se olvide de algo central en la comprensión de la práctica, este olvido ha sido el sujeto. Con esta pérdida del sujeto se atomiza la noción de práctica y no se le ha dado el lugar e importancia que éste como concepto merece. Es así que en éste artículo se ha ido repensando lo que significa el concepto de práctica, y resignificando lo planteado por Wilfred Carr (2002) quien señala:

“Un modo de comenzar es [...] pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera “actividad”, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero “hacer”. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos

sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología”. (p.23).

Esta primera luz que muestra Carr (2002) sobre el concepto de práctica es decidora, porque instantáneamente muestra al sujeto que se ha olvidado, y se puede percatar que la práctica no puede estar dissociada o desvinculada de la subjetividad de quien la experimenta, pero además es posible de comprender e interpretar por un tercero. Esto quiere decir que, al momento de dejar de pensar la práctica como un mero hacer, ella evidencia que todo tipo de experiencia que posea el sujeto, está atravesada por los planos social, político e histórico. Estos planos son el escenario experiencial que tiene el sujeto para construir su práctica e incluso su propio ser. De ahí que la típica frase que siempre escuchamos: ***“la experiencia es la madre de todas las ciencias”***, se debe a que es en la experiencia cotidiana donde el sujeto construye el sentido y significado a su experiencia de vivir. Con esto se supera la visión dualista de sujeto- objeto, donde se ha negado la unidad dialéctica de la práctica con la teoría. Por eso, la necesidad de volver a repensar el concepto de práctica educativa desde una perspectiva dialéctica y de constante movimiento, es importante porque desde esta perspectiva se está reintroduciendo al sujeto en el análisis de sus

producciones. La historia, la práctica, la teoría son producciones humanas y no pueden analizarse independiente del momento histórico. Esto queda explicado más claramente por Paulo Freire (2008) cuando recuerda a Marx diciendo:

“La historia no hace nada, no posee ninguna inmensa riqueza, no libra ninguna clase de lucha: quien hace todo esto, quien posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, vivo; no es la historia la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines – como si se tratase de una persona aparte – porque la historia no es sino la actividad del hombre que persigue sus objetivos” (p.27 – 28)

El recuerdo de las palabras de Marx, que releva Freire en la precedente cita, muestra que los seres humanos no sobrepasaremos la situación concreta, la condición problemática en la que estamos, por medio de nuestra conciencia o de nuestras buenas intenciones, sino que mediante la praxis como seres que podemos transformar el mundo. Incluso esta misma transformación es una invención humana, que si se deja fuera en los análisis de la producción del conocimiento que ha creado, no reviste de sentido. Por eso “la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión” (Freire, 2008, p.28). Tal como dice Freire, es que tanto mujeres como hombres se han hecho históricamente seres de praxis, volviéndose capaces de transformar el mundo y de conferirle significado. Sólo como seres de la praxis, y solamente en cuanto tales, podremos asumir una situación concreta en la que estamos como condición que nos desafía a modificar el significado de nuestra realidad mediante la acción.

Por eso es tan importante comprender el concepto de praxis en un sentido verdadero. De esta forma, asumir y entender la práctica educativa como un mero hacer ha

hecho pensar que no se puede explicar la práctica, ni desde el subjetivismo, ni desde la objetividad, porque claramente, dicotomiza al sujeto del objeto, dicotomiza automáticamente la práctica de la teoría, dejando de lado la unidad dialéctica. Freire (2008) señala que: “separada de la práctica la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción – reflexión, práctica – teoría” (p.30).

Con todo esto, la ciencia clásica tradicional, “ha hecho reinar cada vez más a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la razón” (Morin, 1994, p.14). Lo que dice el autor muestra que la cultura occidental ha vivido bajo el imperio de la razón donde los principios de reducción y disyunción han sido considerados como principios de verdad; es decir, se han considerado a la objetividad de la realidad como algo cuantificable, como algo estático. Si bien esta situación ha permitido los grandes avances del conocimiento científico, también ha traído consecuencias nocivas a nuestra existencia, como por ejemplo cuando Morin (1994) habla sobre la inteligencia ciega:

“Así es que llegamos a la inteligencia ciega. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas (las ciencias humanas no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más

asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos”. (p.16).

Según lo citado, se puede comprender que desafortunadamente la incapacidad de incorporar la complejidad al pensamiento humano, ha hecho que se siga concibiendo la realidad como una cosa que está fuera de quien la percibe y la vivencia. De esta forma, el esfuerzo por comprender la verdad de la realidad, “al tratar de conocer la realidad, el investigador crítico y vigilante no puede pretender domesticarla a sus objetivos.

Lo que quiere es la verdad de la realidad, y no la sumisión de ésta a su verdad” (Freire, 2008, p.34). Por eso:

“la actitud vigilante que caracteriza a todo investigador crítico, el que no se satisface con apariencias engañosas. Él sabe muy bien que el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo” (Freire, 2008, p.35).

Para que pueda decir que el acto de conocer no se agota, porque el acto de conocer es una praxis humana que tiene como propósito transformar la realidad, para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera, pase a ocurrir en forma diferente. En definitiva “La práctica es una forma de "acción inmaterial" precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma” (Carr, 2002, p.96). Así, la práctica educativa es una relación multidimensional donde se involucran elementos como: dimensiones didácticas, psicopedagógicas, políticas, éticas; ello determinado por un contexto espacio temporal que las va configurando. La práctica educativa según (Lacourse 2009, p.169) es: “una praxis que integra dialécticamente la anticipación, la práctica y la

reflexión crítica. Esta incluye el conjunto de acciones de planificación, seguidas de la operacionalización en la clase y de la evaluación de esta operacionalización”.

Ahora bien, si consideramos la práctica educativa como una construcción social, propia de la vida en sociedad, cabe preguntarse ¿cómo las tecnologías de la información de la información pueden constituirse en buenas prácticas para la enseñanza – aprendizaje? ¿De qué manera las tecnologías de la información y comunicación pueden ayudar a que este nuevo orden globalizado no deje vacío el concepto de práctica educativa de su contenido, enfatizando sólo en lo técnico: el hacer, el fabricar, el producir?

Puede que el afán por hacer, por fabricar, por producir nos desplace, esto quiere decir, que pensemos en la actualidad en las relaciones entre teoría y técnica. Así, de una educación tradicional centrada en la virtud, se pase a una educación entendida como la aplicación de teorías que determinan verdaderamente lo que hay que hacer para la producción de las condiciones que conduzcan a la conducta deseada. Este mismo principio subyace como base de la estandarización del desempeño docente. De este modo, las medidas que los sistemas educativos, implementen relacionadas con articular teoría y práctica, no van a producir las transformaciones deseadas, mientras lo que se siga implementando sean medidas que fortalezcan las relaciones entre **teoría y técnica**. En tal sentido, habría que preguntar ¿qué se está entendiendo en las políticas públicas, centros de formación docente por teoría, por práctica y por sus relaciones? Además, ¿qué implicancias tiene en las propuestas para su articulación, estandarizar el desempeño docente? Tal vez, sólo se está profundizando al interior de la misma racionalidad.

### **La Didáctica No Parametral: Un Nuevo Paradigma Educativo**



Si vamos comprendiendo que las prácticas educativas son acciones inmateriales y que las tecnologías de la información y comunicación pueden ser y de hecho son herramientas que facilitan los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula. Es necesario que este aprendizaje apoyado por TIC considere la dimensión didáctica con lo que se construye el conocimiento. Es en este horizonte que se comenzará a introducir una temática no muy abordada en nuestro país, y es la que refiere a la *Didáctica No Parametral* como un nuevo paradigma educativo. Este nuevo paradigma educativo proviene del trabajo realizado por la maestra argentina Estela Quintar, la que ha propuesto una nueva manera de diseñar escenarios propicios para la construcción del conocimiento. A grandes rasgos la didáctica no parametral, propone un proceso de enseñanza de una manera menos esquemática, rígida y con un estado anímico en positivo, en conciencia histórica, en el cual se reclama a un sujeto erguido y en postura que exige unas visiones sobre la relación con el conocimiento distinta. Es así que Estela Quintar (2002) señala:

“La **didáctica no-parametral** es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas” (p.12).

Tal como lo señala la autora, la didáctica – no parametral, es una propuesta alternativa al paradigma educativo tradicional, el cual apela a cuestionarse el cómo



construimos el conocimiento y para qué aprendemos. En este sentido y si nuestro propósito recae en el análisis didáctico de los procesos de enseñanza - aprendizaje que utilizan las TIC como herramientas educativas, no podemos perder los referentes epistemológicos que nos orientan hacia cómo debe realizarse el proceso educativo. La incorporación de las TIC como mediador del proceso de aprendizaje nos lleva a valorar y a reflexionar sobre la eficacia de la enseñanza. La didáctica se ha constituido como el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz. Quizás esa, sea una de las razones de asimilación con el “cómo” de la enseñanza, cuestión que ha llevado al solapamiento de ésta con la cuestión metodológica, un aspecto de la didáctica que ha sido escasamente abordado en los últimos años.

### **La Didáctica entre las Ciencias de La Educación**

Es necesario, entonces, determinar y valorar algunos aspectos relevantes acerca del concepto de Didáctica. No se trata de profundizar sobre la temática, más bien la intención es dejar claros algunos elementos que servirán a lo largo del escrito. La didáctica actual, sigue la línea del conocimiento basada en la investigación de preguntas teóricas y prácticas, que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se establecen, cuatro ejes de construcción de la didáctica:

- El marco epistemológico o pedagógico como espacio disciplinar e interdisciplinar con características propias.
- El marco contextual, con un espacio operativo próximo a la comunidad educativa o espacio operativo ampliado.
- El marco curricular, con la intención profesionalizadora del marco curricular en el que cabe el profesor.

- El marco pragmático, en donde el estudiante es el beneficiario directo y más significativo de la acción didáctica.

Es precisamente este contexto el pedagógico, el universitario, del profesor y de los estudiantes en el que actúa la didáctica y el que se erige en contexto de legitimación epistemológica, y a la vez, como contexto de significación. De este modo, se considera la didáctica como una ciencia o campo científico que tiene por objeto de estudio la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de contribuir al desarrollo personal del estudiante. Teniendo en cuenta los anteriores ideas sobre didáctica, la propuesta pedagógica se basa fundamentalmente en la didáctica no parametral como lo propone Quintar (2002), quien plantea un rompimiento de esquemas y de parámetros de la educación tradicional; fragmentar los esquemas y visualizar un contexto real, brindando

una educación integral que parta de la subjetividad del estudiante, y por tanto, lo lleve a su desarrollo pleno en la sociedad actual. Para iniciar este viaje a la didáctica no parametral es necesario reconocer el objetivo educativo, el cual es desarrollar el pensamiento de los sujetos, enseñar a pensar y que el aprendizaje se desarrolle en el nivel del conocer, hacer y ser sujeto del aprendizaje, es aquí donde es necesario, retomar lo dicho por Freire (2006), en su libro pedagogía de la autonomía, que propone al docente como un maestro y un aprendiz permanente, en una relación disciplinada, pero libre a la vez, donde el estudiante tiene la función de ser y el maestro de aceptar la diversidad, además de desarrollar su capacidad investigativa. En este contexto las tecnologías de la información y la comunicación son propicias para que los procesos de enseñanza – aprendizaje construyan conocimiento autónomo.

Es así que, la didáctica no parametral está constituida por componentes, entendidos por contenidos didácticos. El contenido didáctico debe entenderse como todo aquello

posible de ser enseñado y aprendido. La selección de contenidos de enseñanza implica y se compromete con una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción de lo real, del mundo, de la vida misma de una sociedad.

Esta propuesta pedagógica revela un abordaje de lo real, privilegiando lo que sucede a los sujetos y su subjetividad en su cotidianidad como hacedores de realidad, y por ende de conocimientos. Considera por tanto, la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial.

### **Consideraciones Finales**

La didáctica no parametral es una estrategia que resulta apropiada para los contextos universitarios, más aún con la intervención de las TIC, pues lleva a adquirir habilidades meta cognitivas. Con la didáctica no parametral se brinda la oportunidad de explorar acciones dentro y fuera del aula, tanto desde los estudiantes como desde el docente, cambiando rutinas, modelos y caminos de aprendizaje y, permitiendo que los sujetos implicados en el proceso asuman nuevos compromisos y nuevos retos.

### **Recomendaciones**

- Dado que las Instituciones educativas se caracterizan por argumentar permanentemente la falta de material didáctico, es indispensable que los docentes

estén capacitados para desarrollar didácticas alternativas, contando con la interacción permanente de la realidad inmediata del sujeto, aprovechando el gran laboratorio que ofrece la naturaleza e incluyendo los eventos diarios y las historias de los estudiantes.

- Es pertinente continuar desarrollando procesos meta cognitivos aplicados en una didáctica no parametral aprovechando el entorno como escenario de aprendizaje; no obstante, se hace necesario tener en cuenta realizar ajustes a los instrumentos de apoyo en los cuales se considere el control externo como factor de influencia en la adquisición de la autonomía de los estudiantes.

## Bibliografía

- Carr, W. (2002). *Una Teoría para La Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova Correa, J. (2007). *Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC*, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6 (2), 109-125.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México: Siglo XXI

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Fandos Garrido, M., Jiménez, J., & González Soto, A. (2002). *Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Revista. Acción Pedagógica, 11.
- Lacourse, F. (2009). *Rutinas profesionales en la Educación Primaria y Secundaria: Contribución a las competencias de las prácticas de enseñanza*. Revista Pensamiento Educativo, 44, 45, 159-183.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Quintar, E. (2002). *La Enseñanza como puente a la vida*. Universidad Nacional de Pachuca: México.
- Quiroz, J. S. (2012). *Estándares TIC para la Formación inicial Docente: Una política pública en el contexto chileno*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20, 1-36.
- Sacristán, G. (1991). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vidal, Valenzuela, Zapata y Aller en Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n. ° 49/5 – 25 de mayo de 2009.