

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LOS PROCESOS DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

11_01

Línea temática 1: Panorama internacional de la Educación a Distancia

**Elena Barberà Gregori
Universitat Oberta de Catalunya / Interdisciplinary Internet Institute (N3)
Barcelona. España
ebarbera@uoc.edu**

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LOS PROCESOS DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Resumen

Las demandas de la sociedad del conocimiento en relación a la formación virtual actual hacen confluír un conjunto de disciplinas –tecnológicas, pedagógicas, políticas, etc.- que deben coordinarse para ofrecer una respuesta estructurada y relevante en el marco de diferentes contextos educativos –universitarios, empresariales, hospitalarios, etc.-.

En esta presentación nos centraremos en los requisitos psicopedagógicos que desarrollan una enseñanza basada en el paradigma del aprendizaje autónomo que potencia la toma de decisiones en los estudiantes a distancia para que no sean meros receptores y reproductores de la información que se les ofrece en la red. De este modo se establecerán criterios para: los materiales de estudio a distancia, la naturaleza de la interacción entre profesor y estudiantes, las diferentes metodologías virtuales, las capacidades formativas y profesionales, entre otros aspectos.

Palabras clave

Contextos educativos virtuales, criterios psicopedagógicos virtuales, aprendizaje autónomo, interacción educativa, metacognición, metodología virtual.

Introducción

El protagonismo que experimenta de la educación a distancia y los requisitos actuales en relación con el uso de la tecnología en los procesos educativos hace necesaria una reflexión en este ámbito de formación más allá de las modas pasajeras y de los lícitos intereses comerciales que pueda haber detrás en muchas de sus propuestas. En el marco de esta reflexión y reconociendo la convivencia de diferentes aproximaciones teóricas (Garrison, 1993; Moore, 1994), parece especialmente importante captar la naturaleza de la actividad que se desarrolla en la práctica formativa –sea ésta universitaria, empresarial, escolar, lúdica, etc.- con tal de facilitar un aprendizaje comprensivo de los contenidos.

Queda manifiesta la importancia de acercarse a esta realidad de la manera más interdisciplinaria posible olvidándonos de los reinos de taifas y colaborando en la elaboración conjunta de materiales y espacios virtuales adecuados. En estos momentos y por la propia ubicación histórica en la que nos hallamos, parece relevante aportar algunos criterios psicopedagógicos que sirvan a los empresarios, a los tecnólogos y a los especialistas en contenidos específicos que serán los que finalmente se impartan. De la misma manera que estamos abiertos a las intenciones, perspectiva y conocimientos de estos colectivos, como hemos dicho, para afinar al máximo las ofertas formativas puesto que sin la inclusión de su perspectiva el resultado final resultaría altamente inválido. A pesar de que somos conscientes de la parcialidad de nuestras aportaciones por esta misma razón que acabamos de apuntar, lo que aportamos está enmarcado en la investigación y en experiencia de casi diez años de trabajo conjunto con instituciones y con profesionales de otras disciplinas, conocimientos que intentamos integrar en nuestro propio enfoque.

Así pues, en concreto y como hemos dicho, a partir de esos momentos y en las páginas sucesivas nuestra contribución se encuadra en una línea de corte más psicopedagógico.

Paradigma subyacente

En primer lugar queremos apuntar que el paradigma subyacente de enseñanza a distancia con el uso de tecnología no difiere del paradigma presencial en tanto y en cuanto en todo caso se trata de enseñar y de aprender los saberes culturales que se acercan a los alumnos. En el caso de la educación virtual queda claro que varía la forma de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, varía el modo de aportación y adquisición formal de los conocimientos pero no estamos seguros de que ello varíe sustancialmente la dinámica general de adquisición de los conocimientos entendida desde un punto de vista psicológico (Barberà, 2001). A nivel institucional y docente se busca que los estudiantes estén preparados para el futuro y para ello se monta un dispositivo en este caso telemático, por ejemplo, que será el canal educativo pero no la finalidad de la educación en si misma. Por tanto, no olvidemos que al hablar de enseñanza a distancia utilizando tecnología estamos hablando de un medio y no de un fin y así hemos de tratar la virtualidad, al servicio de la educación. Naturalmente reconocemos que este dispositivo, como cualquier otro que se utilice -aunque por su mayor compleción y complejidad éste con mayor fuerza-, demanda de los alumnos una interacción concreta y funciona de poderoso mediador de sus aprendizajes modelándolos en función de las características y posibilidades del medio (Barberà, 2000).

Lo que sí es manifiestamente diferente es la manera cómo se lleva a cabo esa comunicación formativa y ello distingue sobremanera un proceso educativo presencial, por ejemplo, de otro de carácter virtual. Este hecho requiere una atención particular puesto que presenta características únicas.

Ahondando en la coincidencia de los paradigmas subyacentes, el objetivo que debe iluminar los procesos educativos a distancia es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma del aprendizaje que suponga que el estudiante se desprenda progresivamente de ayudas externas que pueda asumir él mismo. En el marco de la educación a distancia es fácil devenir un estudiante dependiente del sistema educativo y del mismo profesorado todo ello bajo un halo de supuesta independencia puesto que el estudiante está alejado de ambos entes institucionales y estudia en soledad física. De suceder de este modo, esta realidad provocaría en un futuro próximo un desarrollo de la educación a distancia tecnológica excesivamente sujeto a fines que no son la autonomía real de los estudiantes. De todos modos, se debe entender que para llegar a este objetivo se precisa de la figura del docente aunque su actuación ha de ser verdaderamente estratégica, debiendo pasar de un modelo de docencia centrado en el decir qué ha de hacer el estudiante y cuándo a un modelo centrado en el enseñar al alumno a discernir cuándo, cómo y por qué se debe aplicar el conocimiento que va adquiriendo. Desarrollaremos más adelante el tipo de actuación pertinente del profesor para potenciar este tipo de aprendizaje autónomo.

Existe otro peligro en el que pueden caer instituciones y estudiantes y es la creencia de que enviando la información a los estudiantes éstos ya cuentan con los elementos suficientes para aprender puesto que cuentan con lo que han de hacer y estudiar. Si lo hacen o no, es decir, si aprenden o no aprenden, o se da por supuesto o se puede ignorar de diferentes maneras, incluyendo un sistema de enseñanza que tenga prevista un tipo de evaluación de tipo reproductivo, por ejemplo. Por parte de los estudiantes puede suceder, y de hecho sucede en muchos casos, lo mismo. Y si no pensemos en aquellos estudiantes que pertenecen a una institución universitaria, por poner un ejemplo, y que creen que conectándose a la red -que siempre es más sencillo que ir a clase- llegarán a saber una determinada materia olvidando su proceso de desarrollo interno y personal de comprensión de los contenidos que es a

todas luces imprescindible para que suceda el aprendizaje de los contenidos impartidos.

Por ello y ante la inmensa cantidad de información que nos rodea, los profesores tienen la misión de enseñar a aprender a los estudiantes con ayuda de buenos materiales y recursos y, por tanto, ellos asumen la responsabilidad de aprender a aprender progresivamente por sus propios medios en lo que parece ser el marco ideal del desarrollo formativo bajo un paradigma único. La presencia docente no sólo queda justificada en la enseñanza a distancia en esta búsqueda de la autonomía y autorregulación del aprendizaje sino que parece imprescindible para su consecución (Garrison y Anderson, 2003). Todo ello supondrá cumplir una serie de condiciones algunas de las cuales intentaremos desglosar sucintamente a continuación, ordenándolas mediante grandes temáticas que nos llevarán al cumplimiento de unos criterios básicos.

Criterios para la educación virtual

Basándonos parcialmente en propuestas clasificatorias ya clásicas sobre las relaciones entre elementos instruccionales del proceso educativo realizado a distancia con el uso de TIC (Moore, 1993) completamos los tipos de interacciones que estos autores presentan como resultado de diversas investigaciones* y de la experiencia docente y de innovación acumulada en este campo. Apuntamos algunas condiciones que sería necesario respetar para conseguir de los estudiantes virtuales cierta autonomía educativa. Entendemos que todas las relaciones señaladas están conectadas unas con otras y se modifican y adaptan mutuamente en la consecución del objetivo de un aprendizaje autorregulado y autónomo. Nos referiremos a las siguientes interacciones en el marco de una mediación tecnológica que, como hemos dicho, también marca sus procesos y sus logros (Barberà, 2001; 2004):

1. Referidas a la interacción profesor-estudiante:

en términos generales, dicha interacción supondrá un *ajuste pedagógico mutuo*.

2. Referidas a la interacción materiales- profesor:

no contemplada, normalmente, pero importante en los formatos educativos virtuales en los que ha de darse una coherencia entre el diseñador-autor de los materiales y el profesor puesto que habitualmente no son los mismos. Hablaremos en este sentido sobre la *coincidencia de objetivos y la complementariedad de visiones*.

3. Referidas a la interacción materiales- estudiante:

resaltaremos el proceso de *toma de decisiones* que potencia el material y *el diálogo* que con él se establece.

4. Referidas a la interacción entre estudiantes:

temática más estudiada en contextos virtuales aunque no por ello resuelta de manera satisfactoria desde la perspectiva psicopedagógica en relación a la *cooperación entre estudiantes*.

1. En la interacción profesor-estudiante: *el ajuste pedagógico mutuo*

El punto clave en la interacción *profesor y estudiante* es el ajuste pedagógico mutuo que se consigue en las propuestas formativas de mayor éxito. Se pueden desarrollar una amplia gama de ofertas formativas que pueden ir desde la autoformación en la que el estudiante recibe un material cerrado donde tiene todos los contenidos que debe aprender y todas las actividades que le deben ayudar a conseguirlo hasta propuestas de tipo totalmente personal o también colaborativo basadas en la interacción entre muy pocos estudiantes y el profesor. Los dos ejemplos configuran los polos de un continuo que contienen entre ellos otras posibilidades menos extremas. En el primer caso la acción del profesor es

nula mientras que en el segundo esta acción está totalmente ajustada a las necesidades de los estudiantes.

2. En la interacción materiales- profesor: *la coincidencia de objetivos y la complementariedad de visiones.*

En la interacción entre *los materiales de estudio* como la materialización de los saberes culturales que se propone enseñar y aprender y *el profesor* cabe destacar la correspondencia que el docente encuentra en la plasmación de sus intenciones educativas. Depende cómo sea el material finalmente el profesor puede sentirse más o menos cómodo y compartir también en mayor o menor medida las propuestas formativas que le ayuden a su docencia. Es en la interacción entre los contenidos y los materiales de estudio y el propio estudiante donde la relación docente tiene que llevarse a cabo. Para ello distinguimos dos niveles que tienen que ver con el docente: el nivel de autoría o diseño en el que se plasma lo que se debe aprender y el nivel comunicativo más contextual y flexible en el que muy posiblemente se trasmite cómo se debe aprender.

3. En la interacción materiales- estudiante: *la toma de decisiones y el diálogo interno.*

En este marco, la interacción producida entre *los materiales* –tipo autoría o tipo comunicativo- que incluyen el contenido de aprendizaje y los estudiantes que ha de tener presente que el centro del aprendizaje de los alumnos ha de promover procesos de pensamiento y estrategias de toma de decisiones de tipo metacognitivo. Este objeto de aprendizaje ha de quedar plasmado en los materiales y ha de ser una forma de aprender que potencie en el estudiante

procesos de reflexión y autorregulación que validen sus consecuciones de un modo constante.

4. En la interacción estudiante - estudiante: *la cooperación entre estudiantes*

En la enseñanza y aprendizaje virtual la *interacción entre estudiantes* ocupa un lugar tan privilegiado como difícil de resolver técnicamente. Mientras que si defendemos que el aprendizaje tiene una vertiente social inexcusable la tecnología no ha conseguido proponer soluciones cooperativas que sean pedagógicamente eficaces. De todos modos, el trabajo cooperativo es esencial en los contextos virtuales hasta el punto que algunos autores se han preguntado si pueden existir separados.

Como apuntábamos, para finalizar, todo ello se debe incorporar en un marco de interacción decisivo en este contexto que es la interacción que se vehiculiza por medio del agente mediador de tipo tecnológico y que presenta de manera determinante muchos de los contenidos que se comparten. En este sentido, el desglose en estos puntos nos ayuda a separar lo que es pura información o aportación directa de contenidos de los procesos de comprensión en el aprendizaje de dichos contenidos y el propio conocimiento construido que es a lo que se precisa que, en último término, vayan dirigidos nuestros esfuerzos.

Para dar luz en todos estos procesos de interacción que aquí se han detallado de manera genérica se está llevando a cabo en estos momentos una investigación que combina el estudio de casos de enseñanza a distancia, enseñanza híbrida y enseñanza presencial con apoyo de la tecnología (EDUS/GRINTIE, 2001-2004*). El objetivo preciso de esta investigación es saber cómo se realiza la construcción del

conocimiento en estos entornos y se estudian los procesos de interacción e influencia educativa que facilitan dicha construcción. La investigación está en su fase de análisis e interpretación de datos pero se pueden consultar algunos datos relacionados en

http://www.uoc.edu/in3/resultats/documents/edus/informe_EDUS_UB.pdf

Referencias bibliográficas

Barberà, E. (2000). Proceso de estudio en enseñanza universitaria a distancia con el uso de nuevas tecnologías. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 3(1),9-26.

Barberà, E. (coord.), Badia, A. y Mominó, J.M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona: ICE UB/ Horsori.

Barberà, E. (2004). La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Paidós

Garrison,D.R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. En D.Keegan (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Roulledge. (9 –21).

Garrison, D.R. y Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research en Practice*. Londres: Routledge Falmer.

EDUS/UOC & GRINTIE/UB (2002). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de intervención. Informe de progreso. Barcelona. Diciembre de 2002. Accesible en



Internet: http://www.uoc.edu/in3/resultats/documents/edus/informe_EDUS_UB.pdf
[1-3-2004].

Moore, M.G. (1993). Three types of interaction. En K.Harry, M. John y Keegan (Ed.) *Distance Education: New perspectives*. Londres: Roulledge.

Moore, M. (1994). Autonomy and independence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 1-5.

* El grupo de investigación EDUS/GRINTIE desarrolla una investigación en curso relacionada con esta temática titulado: "Interacción e influencia educativa: la construcción del conocimiento en entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje" (Dirección General de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BSO2001-3680-C02-01). Coordinador: César Coll. Así como también la investigación relacionada titulada "Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación". Coordinadora Elena Barberà (IR225-Internet Interdisciplinary Institute –IN3)

¹ Los miembros del grupo EDUS-UOC – Grintie-UB son los siguientes: Antoni Badia, Elena Barberà (coord UOC), Rosa Colomina, César Coll (Coord UB), Ana Engel, Anna Espasa, Inés de Gispert, Marc Lafuente, Rosa Mayordomo, Teresa Mauri, Mila Naranjo, Javier Onrubia, Ana Remesal, M^a José Rochera, Tera Segué, Carles Sgalés. Colaboradores: Gemma Aguado, Carli Farràs, Eva Gea and Daniela Ruiz.