

Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual

por Lorenzo GARCÍA ARETIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La confluencia de la necesidad de aprendizaje continuo en la sociedad actual y una innovación tecnológica sin precedentes en las comunicaciones, ha impulsado a las diferentes propuestas de educación a distancia a la vanguardia de la práctica educativa de hoy (Garrison, 2000). Sin lugar a dudas la tecnología ha dado la vuelta a la organización de nuestras formas de vida, de nuestra manera de comunicarnos y, por supuesto, de nuestras formas de enseñar y aprender. Ignorar esa realidad sólo sería ocurrencia de los más obstinados en mantener pretéritos modos de hacer educación.

Ante este hecho de constante desarrollo y expansión ya Moore, en 1972, expresaba su preocupación por la necesidad de describir y definir el campo de la educación a distancia, discriminar entre sus diversos componentes e identificar los elementos críticos de las numerosas formas distintas de enseñar y aprender a distancia. No se proliferaron rigurosos estudios

teóricos sobre el fenómeno, más bien fueron escasos, por lo que las bases teóricas de la educación a distancia se suponían bastante débiles (Keegan, 1983). Igualmente, Holmberg (1995) sugería que la educación a distancia se había ido recreando a través del enfoque del *ensayo y error*, y por ello, con escasa base teórica. No podemos limitarnos a mostrar datos descriptivos, perfiles, resultados sobre la experiencia, etc., aunque todo eso sea positivo, para describir una realidad y, quizás, en muchos casos, para explicarla.

Las teorías refuerzan y acreditan la toma de decisiones que se adoptan desde los niveles institucionales, sociales, financieros, políticos, etc., a la vez que pueden suponer una barrera o, mejor, una garantía en educación a distancia, ante tanta ocurrencia tecnológica o experiencia educativa llevada a cabo sin la mínima consistencia teórica. Han de hacerse propuestas teóricas explícitas que puedan discutirse y vayan ampliando su grado de

consenso científico y así reforzaríamos la calidad y los avances en los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje digital.

Garrison (2000) se preguntaba si ante los recientes avances tecnológicos las proposiciones teóricas de la educación a distancia han seguido este ritmo. Existe gran confusión conceptual en torno al fenómeno de la educación a distancia, las nuevas tecnologías que han de implementarse, el instrumental, los programas, los nuevos públicos y proveedores, que plantean grandes retos a los desarrollos de esta modalidad. Por eso, el desafío debería ser el de proporcionar una base teórica que explique y se anticipe a las prácticas. Este mismo autor, más recientemente (Garrison, 2009) se cuestionaba sobre si el desarrollo conceptual de la educación a distancia en estos momentos ha llegado a un callejón sin salida. Parece que los desarrollos de la educación a distancia en general y del *e-learning* en particular, se han debido más a los avances tecnológicos que a los de desarrollos teóricos, es decir, el “carro se ha puesto delante de los bueyes” (Watson, 2001). De ahí que dudemos de que realmente la educación a distancia disponga de una síntesis completa de los principios y conceptos capaces de explicar y predecir la evolución de la misma en el siglo XXI. Y si eso es así, se podría detener o ralentizar su evolución a menos que los fundamentos y principios se debatan y contrasten hasta lograr, aunque genéricas, unas bases teóricas comunes (Nichols, 2003).

No estamos despreciando la riqueza de las realizaciones prácticas, y ello porque éstas junto a las reflexiones teóricas, en educación en general y en educación a

distancia en particular, las entenderíamos como saberes recíprocos, que deben estar integrados. La teoría es esencial para entender y comunicar el propósito, los métodos y objetivos de un campo de práctica (Garrison, 2000) a la vez que configuradora de un conjunto de principios ordenados para dirigir la práctica (Moore, 1980), porque no existen fenómenos educativos aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay problemas educativos con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas y no existen teorías de la educación independientes de las que estructuran y guían esas prácticas (Carr, 1996).

Y, en el más reciente ámbito del *e-learning*, con más énfasis aún debemos salvaguardar que la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje soportados en sistemas digitales, deben apoyarse sólidamente en bases teóricas (Hannafin y otros, 1999) que no es lo que habitualmente viene sucediendo. No siempre resulta válido adaptar la práctica actual de *e-learning* estrictamente a otras prácticas anteriores sin detenernos en los principios y bases teóricas que correspondan (Dalsgaard, 2005).

Todo esto nos exige la generación de una *teoría de la educación a distancia* que en sentido amplio la entenderíamos como (García Aretio, 1989) [1]: *la construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito*. Se harían precisos consensos de los teóri-

cos de la educación que, sin duda, ayudarían a dar forma a la práctica mientras la práctica, a su vez, alimentaría y contribuiría al desarrollo de la teoría (Gunawardena y McIsaac, 2004).

La educación a distancia

El término “educación a distancia” se generalizó en los años setenta. Fue elegido oficialmente en 1982, cuando el Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia cambió su nombre por el de Consejo Internacional de Educación a Distancia. Actualmente este Consejo se denomina Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (*International Council for Open and Distance Education –ICDE–*) (García Aretio, 1994).

Pretendemos poner de manifiesto que en esa denominación de “a distancia” nosotros incluimos todas las formulaciones y propuestas surgidas en torno a esta modalidad. Por tanto, todo lo que es una relación educativa mediada, de no relación física cara a cara, la consideramos como educación (enseñanza, según el contexto) a distancia. Por tanto, el *e-learning* es una forma (eso sí, evolucionada) de enseñanza (aprendizaje) a distancia que utiliza herramientas técnicas soportadas en la Web. Diríamos que el *e-learning* o la enseñanza-aprendizaje digitales es un formato de educación a distancia basado en soportes digitales. Así, todo *e-learning* es educación a distancia, sin embargo, no toda educación a distancia es *e-learning* (García Aretio, 2009).

El Diálogo

La educación a distancia la entendemos como un *diálogo didáctico mediado*

entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa (García Aretio, 2001). Esta definición de educación a distancia se pretendió que fuese, dentro de lo que cabe, integradora o global, por lo que debería servir para acomodar en ella desde la educación a distancia de corte más convencional hasta el *e-learning* más actual. Bien es cierto que no todas esas situaciones son sinónimas pero sí que tienen en común características básicas de la educación a distancia. En un caso como en otro, la clave que deseamos resaltar es la del diálogo que, naturalmente, debe tener un enfoque didáctico o, si mejor se quiere, pedagógico y que, por otra parte se sustenta básicamente en la mediación al realizarse a través de diversos soportes.

Queremos significar el diálogo educativo como la práctica donde el docente, sin perder la autoridad que su papel exige, se presenta como un otro que respeta al educando, que le valora, que se pone en su lugar, que lo trata con cordialidad. Así, más allá de la relación unidireccional que se utilizaba para mandar y transmitir información a presión, surge la voz del educando, que responde, que pregunta, que habla y así participa en su propio proceso, que aprende. Se trataría de una interacción bidireccional, más allá de que ésta sea conducida por el docente. Ya es positivo el intentar aprender de los otros y comprender cuáles son sus pretensiones (Bernstein, 1991). Los términos, diálogo e interacción, se vienen usando habitualmente como sinónimos. Sin embargo algo les diferencia. Con el diálogo siempre

queremos expresar algo positivo que no siempre ha de darse en las interacciones. En el diálogo se construye entre las partes, se trataría de interacciones positivas (Moore, 1997).

En la propuesta teórica que venimos madurando desde hace años vamos a considerar diversos tipos de relación dialógica presentados de forma dicotómica. Así, hablaremos de diálogos *simulados* (consigo mismo y con los materiales de estudio) o *reales* (con otro/s), *síncronos* (en directo) o *asíncronos* (en diferido), *unidireccionales* (docente-alumno) o *multidireccionales* (docente-alumno-alumnos y viceversa), *verticales* (docente-alumno y viceversa) u *horizontales* (alumno-alumno, alumno-alumnos y alumnos-alumnos) y *estructurados* (más rígidos) o *flexibles* (menos rígidos).

El diálogo didáctico mediado

Es evidente que si deseamos enriquecer el ámbito teórico sobre la educación a distancia, no podemos partir de cero, habrán de considerarse las existentes filosofías y teorías de la educación, las propuestas teóricas provenientes del campo de la comunicación y de la difusión (Sewart y otros, 1988), así como todo el recorrido de las teorías del aprendizaje. Nos centraremos en teorías de la educación a distancia globales, dejando para otra ocasión la incidencia en la educación a distancia de las teorías del aprendizaje. En este sentido, las aproximaciones más sólidas a la hora de ofrecer esa perspectiva teórica de la educación a distancia, las clasificó Keegan hace más de dos décadas (1986) en tres grandes grupos: a) *teoría de la autonomía e independencia*; b) *teoría*

de la industrialización y c) interacción y comunicación.

Pero si quisiéramos ser más detallistas, haríamos los siguientes grupos de teorías (García Aretio, 2001): a) *Industrialización* (Peters (1971 y 1993); b) *Interdependencia y autonomía* (Wedemeyer, 1971 y 1981 y Saba, 2003); c) *Distancia transaccional* (Moore, 1977, 1997); d) *Conversación didáctica guiada* (Holmberg, 1985); e) *Interacción y comunicación* (Båått, 1984; Holmberg, 1995 y Anderson y Elloumi, 2004); f) *Comunicación bidireccional* (Garrison y Shale, 1987; Garrison y Baynton, 1987; Garrison, 1989 y Garrison, 2000); g) *Aprendizaje colaborativo* (Henri, 1992; Slavin, 1995; Conrad, 2002; Stacey y Rice, 2002); h) *Equivalencia* (Simonson, 1999). Haremos mención posteriormente a todos estos autores.

De estos diferentes aportes teóricos sobre el tema, se infiere que no existe una única teoría de la educación a distancia que explique sus fundamentos, estructuras, propósitos, funciones y posibilidades y que guíe la práctica y la investigación empírica (McIsaac y Gunawardena, 1996). Y mucho menos con los cambios sustanciales que ha sufrido esta modalidad en los últimos años al integrar en la mayoría de proyectos a las tecnologías.

Nuestro propósito es el de ir cerrando un aporte teórico que pretendemos como *integrador y global* y que hemos venido denominando del *diálogo didáctico mediado* (García Aretio, 1999). Deseamos clarificar las relaciones entre las realizaciones prácticas y los supuestos teóricos, por ello, nuestra propuesta pretendemos

que sea coherente y articulada, pero también flexible (Garrison, 2000) de manera que no exista disociación entre la teoría y la práctica.

El modelo teórico lo apoyamos en el gráfico que se acompaña y que configuramos en cuatro cuadrantes numerados de arriba abajo y de izquierda a derecha mediante los que queremos significar los componentes principales, las diferentes tipologías de diálogos que se presentan en la educación a distancia, a la vez que se muestran las grandes etapas que han supuesto la incorporación progresiva de los diferentes recursos educativos a esta modalidad. Igualmente se reflejan los flujos de comunicación y los procesos que se pueden implementar en un sistema de educación a distancia. Las teorías generales de educación a distancia antes aludidas pretendemos integrarlas en este modelo ecléctico y global porque de todas ellas se extraen principios, ideas y normas válidas para una intervención ligada realmente a ese modelo teórico.

Destacamos inicialmente los cuatro componentes esenciales en todo programa a distancia: *docencia* (institución), *aprendizaje* (alumnos), *materiales* (contenidos) y *comunicación* (vías y canales). Y entre esos cuatro componentes, ubicamos el *diálogo* que en este caso le damos el calificativo de *didáctico* con el fin de enfatizar el objeto del mismo [2], al igual que *mediado* por entender que sólo en situaciones excepcionales este diálogo llega a ser directo y presencial.

La docencia en las instituciones a distancia, sobre todo en las macroinstitucio-

nes, más que en el profesor individual, se visualiza en los equipos, en la institución. La institución u organización es la que enseña, *organización que ayuda* le llama Dellling (1987) y *organización de apoyo* le denomina Holmberg (1989), no el profesor a nivel individual. En la enseñanza a distancia el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de enseñar y aprender, hasta tal punto que solemos reconocer a la institución como la portadora de la responsabilidad de enseñar. Es la institución (los equipos multidisciplinares) la que diseña y produce los materiales para el aprendizaje.

En el aprendizaje del alumno debemos enfatizar todas las posibilidades de los diferentes tipos de diálogo que pueden establecerse mediante los que generar, tanto aprendizaje individual como cooperativo y colaborativo.

En los cuadrantes 1 y 3 se cifra la interacción maestro-saber-alumno (Housaye, 1988), es decir, se establece la asimetría propia del diálogo educativo. Los materiales, sus contenidos, son diseñados por los correspondientes equipos con la finalidad de generar saber en el estudiante. Esos diseños se plasman en los clásicos soportes de texto, audio y vídeo. También, a través de la radio y la televisión. Por tanto, ese diálogo simulado, esa conversación didáctica, es de carácter asíncrono, los docentes “dialogan” con los estudiantes a través de los materiales que han de sostener un gran cúmulo de facilitadores que generen en el estudiante la permanente sensación de que se le interroga y él responde, aunque nadie le re-

fresque esa respuesta. Este diálogo tiene generalmente la característica de ser unidireccional. Se entendía la educación a distancia como un servicio al alumno para el estudio individual que cada cual realizaba por sí mismo (Holmberg, 1985), prescindiendo generalmente del grupo (Keegan, 1986). Al considerarse los encuentros presenciales entre estudiantes y profesores de alto coste, en muchas de las iniciales propuestas, esta relación no estaba prevista y no se reconocía como requerimiento del sistema (Kaye, 1988). Como mucho, se aspiraba a una relación de bidireccionalidad de carácter, básicamente, vertical entre el estudiante y la organización de apoyo (Holmberg, 1985). Esta variable de diálogo simulado puede conjugarse también como la *estructura* del curso que puede ser más o menos rígida (Moore, 1977).

En el primero de estos cuadrantes ubicamos la parte más convencional de la educación a distancia. Por una parte el *diálogo simulado* que se plasmaría a través de los diferentes materiales clásicos, impresos y audiovisuales donde se almacenan los contenidos propios del estudio, y diseñados considerando las características de la *conversación didáctica guiada* (Holmberg, 1985), que suponía una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio (Cuadrante 1) y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica (Cuadrante 2). En este cuadrante se produce también un diálogo asíncrono, pero también puede ser síncrono (sesiones presenciales y teléfono, fundamentalmente). En las sesiones pre-

senciales pueden generarse, además de las relaciones asimétricas o verticales, otras de carácter simétrico con los iguales y, por tanto, multidireccionales. Algo de apertura se vislumbra en este cuadrante 2. Es decir, las estructuras propias de los cuadrantes 1 y 3, dan pie en el 2 a un tipo de relación menos rígida y tímidamente flexible.

Holmberg (1985) insiste en que la atmósfera cordial y servicial, las sugerencias de apoyo al estudio, el estímulo y la motivación, impulsan el éxito de los estudiantes. En 1995 el mismo autor profundizó en su teoría. En ella introduce conceptos procedentes de otras teorías, tales como el aprendizaje centralizado, la independencia y libertad del estudiante, la equidad, la libertad de acceso a las diferentes oportunidades, la comunicación mediada, las relaciones personales, el placer por el estudio, la empatía entre estudiantes y profesores...

En realidad, está planteando un esfuerzo por parte de los diseñadores y docentes de alcanzar la empatía con el alumno. La empatía que ha de buscarse en los entornos presenciales, también ha de perseguirse en el diálogo entre profesores y estudiantes, sea a través de interacciones reales o simuladas, llenando esas relaciones de explicaciones claras, ejemplos, contraejemplos, comparaciones, etc., y en definitiva de un ambiente agradable para el aprendizaje (Holmberg, 2003). Y todo esto, naturalmente, puede llevarse a cabo tanto en formatos más convencionales de educación a distancia como en los formatos soportados en sistemas digitales. Insiste Holmberg en que

esta teoría es aprovechable tanto para propuestas conductistas, como cognitivistas y constructivistas (Chaney, n.d.).

En el cuadrante 3, se comienzan a dar cita tecnologías más avanzadas que bien utilizadas pueden propiciar mayor interacción, aunque también simulada. Es decir, la “conversación didáctica guiada”, encuentra en este cuadrante grandes posibilidades gracias a la hipertextualidad y al multimedia. En este ámbito podemos introducir en los sistemas digitales los denominados *cuadros de diálogo* que permiten una especie de diálogo entre el sistema y el usuario. En las interfaces gráficas de usuario, un cuadro de diálogo es una ventana que aparece con el fin de mostrar información o alertas al usuario, para obtener de éste una respuesta o para responder a una pregunta o a la propia respuesta del usuario. En estos casos, el conductor del diálogo, los autores de los contenidos, pueden “manejar” cuadros de orientación o de respuesta obligada. En este último caso, si no se responde adecuadamente, el sistema no permite seguir adelante. A pesar de todo esto, en este cuadrante 3 se encerrarían experiencias de educación a distancia que limitarían el diálogo a la simulación, la asincronía, la asimetría, la unidireccionalidad y la estructura que, aunque algo menos que en el cuadrante 1, continúa siendo bastante férrea.

Esa responsabilidad institucional de enseñar, sobre todo la que recogemos en los cuadrantes 1 y 3 de nuestro gráfico, podía llegar a realizarse a través de procedimientos industriales que destaca Peters (1971 y 1993) en su *teoría de la industrialización*. Este autor centra su

aporte en el carácter de la forma industrial de enseñar y aprender que suponen estas propuestas. Propone que la educación a distancia podría ser analizada por comparación a la producción de bienes. Peters plantea, entre otras, estas categorías para el análisis de la educación a distancia: *racionalización, división del trabajo, mecanización, producción masiva, planificación, organización, métodos de control científico, formalización, estandarización, cambio de función, objetivación, concentración y centralización*. Con ello se pretendía conseguir economía de escalas y, por tanto, reducir costos.

El planteamiento de Peters no resulta muy compatible con los rasgos de aprendizaje flexible y abierto que postulamos de esta modalidad. Las rigideces propias de los procesos de planificación, mecanización, producción masiva, etc., están un tanto reñidos con las características actuales de la educación a distancia. Bien es cierto que la raíz de su modelo data de la década de los años 60/70 del pasado siglo. Era un modelo de organización que contemplaba con interés las economías de escala. Por otra parte, el planteamiento de Peters más que centrarse en temas meramente pedagógicos, enfatizó aspectos organizativos de la educación a distancia. Nosotros pensamos, sin embargo, que aunque algunos autores critican esa postura no pedagógica de Peters (Garrison, 2000), se trata en realidad de un componente de organización de la educación que también tiene su cabida dentro de las ciencias de la educación. Ciertamente es que prácticamente no se ocupaba en su teoría de cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje (Moore y Kearsley, 1996).

Diseño y producción (tanto para el cuadrante 1 como para el 3) que han de realizarse de forma planificada, racional, secuenciada, sistemática y controlada que, cierto que con la irrupción de la informática y su propia estructura lógica, ayudan a ese diseño y facilitan la interactividad (Reyero, Morcillo, Rodríguez, Gil, Jover, 2008). En esos materiales es donde se almacenan o empaquetan los contenidos, es en los que se concretan, mediante la metodología adecuada, los conocimientos, competencias y actitudes que se pretende que alcance el estudiante, siempre adaptados a sus necesidades y a las características de la materia o curso. Este almacenamiento se realiza en materiales impresos, audio (radio), vídeo (televisión), informáticos y en el soporte *web* de internet.

Una vez producidos estos materiales, siguiendo criterios rigurosos de planificación, se procede a la distribución física o electrónica de los mismos con el fin de hacerlos llegar a los destinatarios finales, los alumnos que los han de estudiar de forma relativamente independiente y autónoma. Es el estudiante el que decide *si desea estudiar o no y cuándo hacerlo*. Decidirá también sobre el *ritmo y pasos que habrá de seguir, los objetivos y medios*, la forma de *cómo estudiar*. Independencia, por tanto, no sólo con respecto al espacio y al tiempo, sino también en su potencialidad de independencia en el control y dirección del aprendizaje. Un estudiante de enseñanza a distancia tiene un amplio campo de independencia contrariamente a lo que suele suceder con la dependencia o supeditación al profesor, más propias de un estudiante presencial.

En la historia de la educación a distancia ha sido recurrente la referencia a la *autonomía e independencia* del estudiante. Ese carácter autónomo e independiente de la forma de aprender fue destacado hace cuatro décadas en la propuesta teórica de Wedemeyer (1971 y 1981) centrando su planteamiento en la *independencia* del estudio por correspondencia. Añadimos nosotros que ese planteamiento sigue siendo válido en nuestros días si se desea destacar las posibilidades que para el estudio independiente comportan las TIC.

Este autor identifica los elementos esenciales del aprendizaje individual, tales como la responsabilidad del estudiante adulto, la disponibilidad de las instrucciones necesarias, la combinación eficaz de los medios y los métodos, la adaptación a las diferencias individuales y una gran variedad en los tiempos de aprendizaje, sus paradas e inicios. Era importante la libertad y la posibilidad de elección por parte del alumno. Sería el paso de los estudios por correspondencia más centrados en aspectos administrativos a los estudios a distancia más preocupados ya por cuestiones de enseñanza y aprendizaje. Este papel central del alumno que enfatiza esta teoría de Wedemeyer, lo pone de relieve Saba (2003) al señalar que ese papel es una de las características distintivas de la educación a distancia, y la comprensión de este hecho es esencial para discernir que es esencialmente diferente de otras formas de educación.

Moore (1977), desarrolló la denominada *teoría transaccional* de la educación

a distancia o “distancia transaccional”. Sugiere que la distancia transaccional existe en todos los programas educativos, incluso en los presenciales, con dos dimensiones críticas: la cantidad y calidad del *diálogo* (profesor-alumno) y la *estructura* existente en el diseño del curso que explican o pueden definir una transacción en el aprendizaje. La mayor distancia transaccional se cifraría en un alto nivel de estructura del curso y un mínimo diálogo (Cuadrantes 1 y 3). Ambas variables las relaciona Moore con la *autonomía* del que aprende que es, como decíamos, característica esencial de esta modalidad. Mediante esta teoría pueden explicarse la naturaleza de los programas y cursos y las conductas de profesores y estudiantes. Ciertamente que la *teoría transaccional* adolece de escasez de componente social (Kang y Gyorke, 2008). A pesar de ello diversos autores han calificado esta teoría como una teoría global de la educación a distancia (Gokool-Ramdoo, 2008) que permite, entre otras cosas, analizar los diseños de *e-learning* y sus resultados, en función de los contextos de aprendizaje (Benson y Samarawickrema, 2009).

Realmente, en los inicios de los desarrollos teóricos sobre educación a distancia, los enfoques se centraban en salvar la distancia geográfica, la separación física entre docentes y estudiantes por medio de estrategias de organización tales como la producción en masa y la entrega de paquetes de aprendizaje preproducidos. Primaba, como señalábamos antes, el carácter industrial en estas propuestas (Gunawardena y McIsaac, 2004). Pero ha de superarse el concepto de distancia geográfica. Existe o puede existir, en efecto,

una distancia geográfica entre quien enseña y quien aprende, pero no solo, también una distancia intelectual entre lo que se sabe y las exigencias del curso o materia; una distancia emocional basada en los sentimientos, afinidades, cercanía, apoyo, etc.; una distancia cronológica, en términos de diferencias de edades; una distancia cultural basada en las diferencias de etnia, idioma, creencias, principios...; una distancia pedagógica basada en los hábitos pedagógicos a los que uno estuvo acostumbrado anteriormente y los presumiblemente innovadores de esta modalidad.

El interés de una institución que enseña es que se produzca aprendizaje en el receptor del proceso. Pero este aprendizaje ha de permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprender, es decir, el proceso de enseñanza diseñado por la institución debe propiciar el aprendizaje que, según los cuadrantes 1 y 3 será más estructurado y según los cuadrantes 2 y 4, más abierto, más flexible. Y ese aprendizaje, sea a través de un sistema más estructurado o más flexible, es facilitado a través de la comunicación o *diálogo didáctico mediado* entre institución y estudiante. Son, en efecto, los medios los que permiten la flexibilidad referida (Terralyn, 2010), porque, aún en los entornos más estructurados, siempre existirá cierta flexibilidad en el alumno tanto en las variables espacio-temporales como en el ritmo de aprendizaje. Hoy día esta flexibilidad espacio-temporal tiene su extremo superior en la movilidad virtual (Ruiz Corbella y García Arellano, 2010).

La interacción y comunicación, Bååt (1984), como base del éxito de la educación a distancia lo destacaba más recientemente Holmberg (2003) cuando insiste en el concepto de empatía que según él promueve en los estudiantes el sentimiento de pertenencia y la motivación para aprender, la mediación amistosa, la interacción entre alumnos, tutores, consejeros y demás miembros de la organización de apoyo (Cuadrantes 2 y 4). Factores todos ellos que favorecen el proceso de aprendizaje, o al menos parece que su ausencia se nota negativamente (Nichols, 2010). Anderson también destaca atinadamente la relevancia de la interacción (Anderson y Elloumi, 2004).

La *comunicación bidireccional* como núcleo de la experiencia educativa, en detrimento de la separación profesor-alumno, es el aporte teórico de Garrison y Shale (1987); Garrison y Baynton (1987) y Garrison (1989, 2000). Mientras que la comunicación mediada es una característica propia de la definición de educación a distancia y un importante ámbito de preocupación en su diseño y planificación, ella por sí mismo no redefine la naturaleza esencial de la transacción profesor-estudiante. Este modelo teórico de transacción educacional introduce el concepto de *control* como centro de la citada transacción, con el fin de reemplazar el rasgo de estudio independiente, *autoestudio*, elemento central en otros planteamientos teóricos relativos a la educación a distancia, por una perspectiva más comprensiva de la transacción educacional. El *control* fue definido como la oportunidad y capacidad de influir en la transacción. Su modelo propone que el control de los resulta-

dos del proceso de aprendizaje depende de la combinación de tres dimensiones esenciales: la independencia de los alumnos (la oportunidad de tomar decisiones), el dominio o competencia de los alumnos (capacidad, habilidad y motivación), y el apoyo (recursos humanos y no humanos). La independencia debe ser examinada en función de las competencias y apoyo y que es el equilibrio dinámico entre estos tres componentes el que permite al estudiante desarrollar y mantener el control sobre el proceso de aprendizaje (Gunawardena y McIsaac, 2004).

El diálogo mediado real que se significa en los cuadrantes 2 y 4, puede producirse de forma síncrona (presencial, telefónica, videoconferencia, *chat*) o asíncrona (correo postal-electrónico, fax, Internet). En definitiva, este diálogo didáctico mediado pretende producir un aprendizaje pero no en solitario sino guiado por el docente y, según los casos, compartido con los pares, gracias a las tecnologías interactivas. Esta forma de aprender *con los otros*, está enfatizando las ventajas del grupo como elemento potenciador de aprendizajes de calidad (Kang y Gyorke, 2008). El aprendizaje colaborativo (Henri, 1992 y Slavin, 1995) exige un alto nivel de interactividad entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí. El conocimiento como constructo social, es abordado desde la interacción social de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

En el último cuadrante 4 podemos ubicar a la nueva educación a distancia en la que se pueden presentar situaciones de diálogo real, síncrono, asíncrono (Offir,

Lev y Bezalel, 2008), vertical, horizontal, multidireccional y, por todas esas tipologías, entendemos que menos estructurado. Con la utilización de todas las herramientas colaborativas que brinda Internet y hoy la Web 2.0, el estudiante tiende a un mayor grado de autonomía, de elección de tiempos y modos de aprender, se cuenta con una menor estructura y un mayor diálogo e interacción. Las posibilidades de interacción que nos brindan las tecnologías ha facilitado enormemente las posibilidades de diálogo

Se abren, en efecto, nuevas perspectivas teóricas con los modelos de aprendizaje cooperativo o *colaborativo* cuya estructura y modelo, provienen de los iniciales planteamientos de Henri (1992) y posteriores de Slavin (1995). Se trata de destacar en este aporte, las posibilidades del aprendizaje entre varios participantes, en colaboración. Estas propuestas teóricas enfatizan el valor del grupo y los esfuerzos cooperativos entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí. Es de destacar la importancia de las comunidades que se generan en los entornos virtuales y la influencia que las mismas tienen en el aprendizaje de los estudiantes (Conrad, 2002; Stacey y Rice, 2002), así el aprendizaje del futuro partirá, en gran medida, de la experiencia conjunta, el trabajo cooperativo, la colaboración en pequeños grupos de trabajo, sin tener en cuenta las coordenadas espaciotemporales (Khann, 1999).

En fin, nuestro modelo teórico del diálogo didáctico mediado, basa su propuesta en la comunicación a través de los medios que, cuando se trata de los mate-

riales, descansa en el autoestudio y cuando se trata de las vías de comunicación, en la interacción vertical y horizontal. Realmente la base de la educación a distancia, su rasgo más destacado al diferenciarla de la modalidad presencial, es su característica de comunicación mediada entre docentes y alumnos (Garrison, 1993). Un diálogo donde el estudiante no se limite a responder, sino a preguntar o a iniciar el mismo. Este diálogo real toma cuerpo a través de una enseñanza tutelada. En efecto, la tutoría es un elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia. El tutor suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende. En la mayoría de instituciones y programas a distancia, el componente de estudio independiente o autónomo está invariablemente apoyado por sistemas de asistencia y asesoramiento que son proporcionados idealmente en centros de estudio o de apoyo o, en mayor medida, por medios modernos de comunicación.

Concluimos señalando que esta teoría o modelo del *diálogo didáctico mediado* que proponemos la hemos denominado al principio como integradora y comprensiva de los otros modelos teóricos más arriba resumidos. Trataremos de explicarnos (García Aretio, 2001):

- De Peters (1971, 1993) y su *teoría de la industrialización* hemos recogido la necesidad de planificar cuidadosamente todo el proceso de diseño, producción y distribución de materiales y considerar que es la

institución la que enseña, por lo que no se trata de docentes aislados sino de equipos que dividen el trabajo de forma racional. En una institución a distancia, sobre todo en las de gran volumen de alumnos, ha de procederse con cautela y precisión en cuanto al diseño, desarrollo y control de todas y cada una de las fases del proceso.

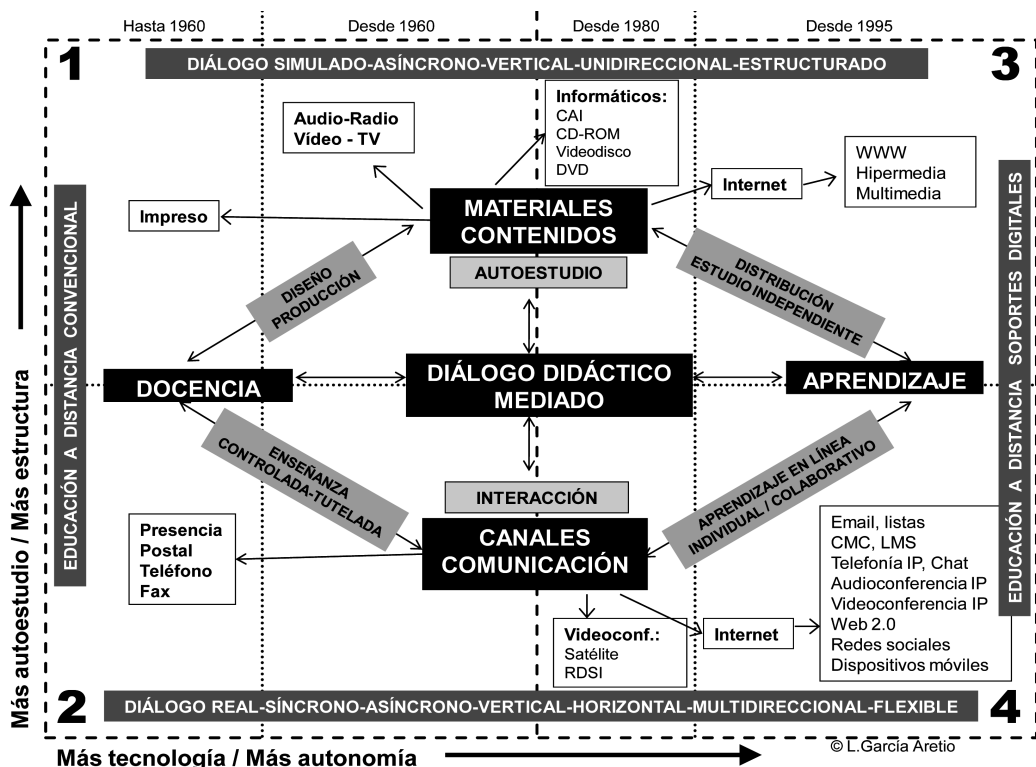
- De Wedemeyer (1971, 1981) y su *teoría de la independencia* hemos destacado el valor de este concepto en cuanto al protagonismo del estudiante en lo relativo al gobierno de su tiempo y espacio de estudio, así como en el propio control y dirección del proceso de aprendizaje. Aunque es cierto que este concepto de independencia se va a ver mediatizado por las posibilidades del estudio *con los otros*, bien en sesiones presenciales de tutoría o mediante la *comunicación mediada por ordenador* y el *trabajo colaborativo*. Igualmente esta *independencia* se verá obligadamente recortada por la propia acción de *control* de la institución y el *estamento docente*, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- De Moore (1977, 1997) y su *teoría de la distancia transaccional*, recogimos, por una parte, la importancia que el autor atribuye al *diálogo*, centro también de nuestra propuesta, entre docentes/institución, materiales y estudiantes y, por otra, al grado de *estructura* que han de mostrar los diseños y producción de materiales. Dos variables que pueden conjugarse de diferente manera según la intensidad de cada una de ellas. El curso en sí, los materiales, pueden estar estructurados a muy alto o muy bajo nivel, igual que el propio diálogo que puede ser bajo o alto. A estas dos variables Moore agrega la de *autonomía* del estudiante, a la que ya hemos aludido en el párrafo anterior.
- De Holmberg (1985, 2003) y su *teoría de la conversación didáctica guiada* hemos aplicado todo su planteamiento, tanto a través del diálogo simulado como del real, sea este último síncrono o asíncrono. Al igual que Moore, Holmberg destaca el término diálogo (conversación), y nosotros lo integramos con la perspectiva didáctica a través de la idea de *diálogo didáctico mediado* (diálogo establecido para enseñar-aprender, a través de los medios).
- Garrison (1987, 2000) introduce en su propuesta, relativa también a la comunicación bidireccional, el término *control* que nosotros hemos recogido al destacar la necesidad de *evaluar, controlar* todas y cada una de las fases y resultados de la propuesta y desarrollo de un programa de estudios a distancia, así como al considerar la influencia del tutor en el proceso de aprender del estudiante.
- Henri (1992), Slavin (1995) y otros muchos autores en esta última dé-

cada vienen destacando el valor del *aprendizaje colaborativo* a través de la *comunicación mediada por computador (CMC)*. Nosotros hemos aprovechado esta aportación con el término *diálogo* (siempre entre dos o más personas e, incluso, señalan algunos, entre persona y máquina) entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí. También destacamos esta particularidad dentro del área del *diálogo real* cuando, a través de los *canales de comunicación* los estudiantes pueden aprender de forma *individual* y *cooperativa*.

- Simonson (1999) destaca en su propuesta el término *equivalencia* de resultados, al margen del entorno de aprendizaje de cada uno. Enten-

demos que aunque en nuestra propuesta no hacemos mención a este detalle, podrá descubrirse que estamos convencidos de que con propuestas de educación a distancia serias y rigurosas, esa *equivalencia* está garantizada, tanto comparativamente con la enseñanza presencial (García Aretio y Ruíz Corbella, 2010), como entre los diferentes estudiantes de un determinado programa a distancia.

- Las aportaciones que cada día se vienen haciendo referidas al papel de las tecnologías avanzadas en estos contextos de aprendizaje a distancia, los hemos asumido, tanto en el área del *diálogo simulado asíncrono* como en la del *diálogo real síncrono o asíncrono*.



Dirección para la correspondencia: Lorenzo García Aretio. Facultad de Educación, UNED. Paseo Senda del Rey, 7 – 28040 – Madrid. Correo electrónico: titular.cued@edu.uned.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XII.2010

Notas

- [1] En este caso nos referíamos a una teoría general de la educación, cuya definición adaptamos ahora a la realidad a la que nos estamos refiriendo.
- [2] Le podríamos haber denominado “pedagógico” y así abarcaríamos todo el sentido educativo que pretendemos en esta modalidad. Nos hemos inclinado por “didáctico” al dar por supuesto que todos los objetivos y competencias perseguidos en el proceso de enseñanza aprendizaje (proceso didáctico) pretenden aprendizajes valiosos que, en definitiva, es el fin de la educación.

Bibliografía

- ANDERSON, T. y ELLOUMI, F. (2004) *Theory and Practice of Online Learning* (Athabasca, Athabasca University).
- BÅÅTH, J. A. (1984) Pride and prejudice among distance educators, *ICDE Bulletin*, 5, May.
- BÁRCENA, F. (1994) *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, Universidad Complutense).
- BENSON, R. y SAMARAWICKREMA, G. (2009) Addressing the Context of E-Learning: Using Transactional Distance Theory to Inform Design, *Distance Education*, 30:1, pp. 5-21.
- BERNSTEIN, R. J. (1991) *The New Constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity* (Cambridge, Polity).
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid, Morata).
- CHANEY, B. H. (n.d.) *History, theory, and quality indicators of distance education: A literature review*. Ver <http://ohi.tamu.edu/distanceed.pdf> (Consultado el 20.VIII.2010).
- COLOM, A. J. (1986) Pensamiento tecnológico y teoría de la educación, en CASTILLEJO, J. L. y otros *Tecnología y Educación* (Barcelona, CEAC), pp. 13-30.

CONRAD, D. (2002) Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community, *Journal of Distance Education*, 17:1, pp. 1-19.

DALSGAARD, C. (2005) Pedagogical quality in e-learning—Designing e-learning from a learning theoretical approach, *E-learning and education*, 1:1. Ver <http://elearn.campussource.de/archiv/78> (Consultado el 17.VIII.2010).

DELLING, R. M. (1987) Towards a theory of distance education, *ICDE Bulletin*, 13, pp. 21-25.

GADAMER, H-G. (1979) *Truth and Method* (London, Sheed and Ward).

GARCÍA ARETIO, L. (1987) Hacia una definición de educación a distancia, *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 18, abril, pp. 8-12.

GARCÍA ARETIO, L. (1989) *La educación. Teorías y conceptos* (Madrid, Paraninfo).

GARCÍA ARETIO, L. (1994) *Educación a distancia hoy* (Madrid, UNED).

GARCÍA ARETIO, L. (1999) Fundamentos y componentes de la educación a distancia, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2:2, pp. 43-61.

GARCÍA ARETIO, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (Barcelona, Ariel).

GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996) *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica* (Salamanca, Universidad de Salamanca).

GARRISON, R. (1989) *Understanding distance education. A framework for the future* (London, Routledge).

GARRISON, R. (1993) Quality and access in distance education: theoretical considerations, en KEEGAN, D. J. (ed.) *Theoretical principles of distance education* (London and New York, Routledge).

GARRISON, R. (2000) Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1:1, pp. 1-17.

GARRISON, R. (2009) Implications of Online Learning for the Conceptual Development and Practice of Distance Edu-

- cation, *Journal of Distance Education*, 23:2, pp. 93-103.
- GARRISON, R. y SHALE, D. (1987) Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field, *American Journal Distance Education*, 1:3, pp. 4-13.
- GARRISON, R. y BAYNTON, M. (1987) Beyond independence in distance education: The concept of control, *American Journal Distance Education*, 1:3, pp. 3-15.
- GOKOOL-RAMDOO, S. (2008) Beyond the Theoretical Impasse: Extending the Applications of Transactional Distance Theory, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9:3, pp. 1-17.
- GUNAWARDENA, C. N. y MCISAAC, M. S. (2004) Distance education, en JONASSEN, D. H. (ed.) *Handbook of research on educational communications and technology* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 355-395.
- HANNAFIN, M.; LAND, S. y OLIVER, K. (1999) Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models, en REIGELUTH, C. M. (ed.) *Instructional-design Theories and Models: A new paradigm of instructional theory, Volume II* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 115-141.
- HENRI, F. (1992) Computer conferencing and content analysis, en KAYE, A. R. (ed.) *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (Berlin, Springer-Verlag), pp. 117-136.
- HOLMBERG, B. (1985) *Educación a distancia: situación y perspectivas* (Buenos Aires, Kapelusz, traducción de 1981).
- HOLMBERG, B. (1989) *Theory and practice of distance education* (New York, Toutledge).
- HOLMBERG, B. (1995) *The sphere of distance-education theory revisited* (Servicio de reproducción Documentos ERIC Nº ED 386 578).
- HOLMBERG, B. (2003) A theory of distance education based on empathy, en MOORE, M. y ANDERSON, W. G. (eds.) *Handbook of distance education* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 79-86.
- HOUSAYE, J. (1988) *Le triangle pédagogique* (Berna, Peter Lang).
- KANG, H. y GYORKE, A. S. (2008) Rethinking Distance Learning Activities: A Comparison of Transactional Distance Theory and Activity Theory, *Open Learning*, 23:3, pp. 203-214.
- KAYE, A. (1988) La enseñanza a distancia: situación actual, *Perspectivas* 65 (París, UNESCO).
- KEEGAN, D. J. (1983) *Six distance education theorists* (Hagen, ZIFF).
- KEEGAN, D. J. (1986) *The foundations of distance education* (London, Croom Helm).
- KHANN, B. H. (Ed.) (1999) *Web-based instruction* (New Jersey, Educational Technology Publ.).
- LIONARAKIS A. (2008) The theory of distance education and its complexity, *The European Journal of Open, Distance and E-Learning – EURODL*, 2008:I. Ver <http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310> (Consultado el 22.VII.2010).
- MCISAAC, M. S. y GUNAWARDENA, C. N. (1996) Distance Education, en JONASSEN, D. H. (ed.) *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* (New York, Simon & Schuster Macmillan), pp. 403-437.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (1984) *Research in education: A conceptual introduction* (Boston, Little, Brown).
- MEDINA RUBIO, R. (1992) Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en MEDINA RUBIO, R. y otros *Teoría de la Educación* (Madrid, UNED), pp. 213-232.
- MOORE, M. G. y KEARSLEY, G. (1996) *Distance Education: a Systems View* (Belmont, CA., Wadsworth Publishing Company).
- MOORE, M. G. (1977) *On a theory of independent study* (Hagen, Fernuniversitat, ZIFF).
- MOORE, M. (1997) Theory of transactional distance, en KEEGAN, D. (ed.) *Theoretical Principles of Distance Education* (London, Routledge), pp. 22-38.
- MOORE, T. W. (1980) *Introducción a la teoría de la educación* (Madrid, Alianza-Universidad).

- NICHOLS, M. (2003) A theory for e-learning, *Educational Technology & Society*, 6:2, pp. 1-10.
- NICHOLS, M. (2010) Student Perceptions of Support Services and the Influence of Targeted Interventions on Retention in Distance, *Distance Education*, 31:1, pp. 93-113.
- OFFIR, B.; LEV, Y. y BEZALEL, R. (2008) Surface and Deep Learning Processes in Distance Education: Synchronous versus Asynchronous Systems, *Computers & Education*, 51:3, pp. 1172-1183.
- PETERS, O. (1971) Theoretical aspects of correspondence instruction, en MCKENZIE, O. y CHRISTENSEN, E. L. (eds.) *The changing world of correspondence study* (Pennsylvania State, University Press), pp. 224-228.
- PETERS, O. (1993) Distance education in a post-industrial society, en KEEGAN, D. (ed.) *Theoretical principles of distance education* (London y New York, Routledge), pp. 39-58.
- PETERS, O. (2000) The transformation of the university into an institution of independent learning, en EVANS, T. y NATION, D. (eds.) *Changing university teaching: Reactions on creating educational technologies* (London, Kogan Page), pp.10-23.
- REYERO, D.; MORCILLO, J. G.; RODRÍGUEZ, E.; GIL, F. y JOVER, G. (2008) Elaboración de criterios pedagógicos para un mejor aprovechamiento de los campus virtuales, *Revista electrónica de teoría de la educación*, 9:1. Ver: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_01/criterios.pdf (Consultado el 16.VII.2010).
- RUIZ CORBELLÁ, M. y GARCÍA ARETIO, L. (2010) Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía?, **revista española de pedagogía**, 245, pp. 243-260.
- SABA, F. (2003) Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm, en MOORE, M. G. y ANDERSON, W. G. (eds.) *Handbook of distance education* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 3-20.
- SEWART, D.; KEEGAN, D. y HOLMBERG, B. (Eds.) (1988) *Distance education. International perspectives* (London, Routledge).
- SLAVIN, R. (1995) *Cooperative learning: Theory, research and practice* (Boston, Allyn and Bacon).
- STACEY, E. y RICE, M. (2002) Evaluating an online learning environment, *Australian Journal of Educational Technology*, 18:3, pp. 323-340.
- TERRALYN, M. (2010) Thirty Years of Distance Education: Personal Reflections, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11:2, pp. 100-109.
- TOURINÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación* (Madrid, Anaya).
- WATSON, D. (2001) Pedagogy before technology: Rethinking the relationship between ICT and teaching, *Education and Information Technologies*, 6:4, pp. 251-266.
- WEDEMEYER, C. A. (1981) *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan* (Madison, The University of Wisconsin Press).
- WEDEMEYER, C. A. (1971) Independent study, en DEIGHTON, L. C. (ed.) *The Encyclopedia of Education*, 4 (New York, Macmillan).

Resumen:

Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual

El fenómeno de la educación a distancia ha generado en las últimas décadas buena cantidad de literatura científica. Estas aportaciones, en gran medida de carácter empírico, han permitido la elaboración de propuestas teóricas. Las teorías se hacen precisas para orientar las buenas prácticas, a la vez que éstas nutren las reflexiones teóricas. En el presente trabajo se propone un aporte teórico que pretende ser global e integrador de otros anteriores. La propuesta parte de considerar a la educación a distancia como un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa. El diálogo como base de una educación a distancia de calidad lo analizamos desde diferentes dicotomías,

diálogos: real-simulado, síncrono-asíncrono, vertical-horizontal, unidireccional-multidireccional, estructurado-flexible.

Descriptores: educación a distancia, teorías, prácticas, diálogo, didáctico, mediado.

Summary:

Theoretical perspectives of distance and virtual education

The phenomenon of distance education has led in recent decades to a good amount of scientific literature. These contributions, largely empirical, have enabled the development of theoretical propositions. Theories are required to guide best practice, which in turn nurture theoretical reflections. In this paper we propose a theoretical contribution intended to be comprehensive and inclusive of previous ones. The proposal is to consider distance education as a mediated dialogue between the teacher (institution) and the student who, located in a different space, learns independently and also collaboratively. Dialogue as a basis for quality distance education is analyzed from different dichotomies, dialogues: real-simulated, synchronous-asynchronous, vertical-horizontal, unidirectional-multidirectional, structured-flexible.

Key Words: distance Education, theories, practices, dialogue, learning, mediated.

