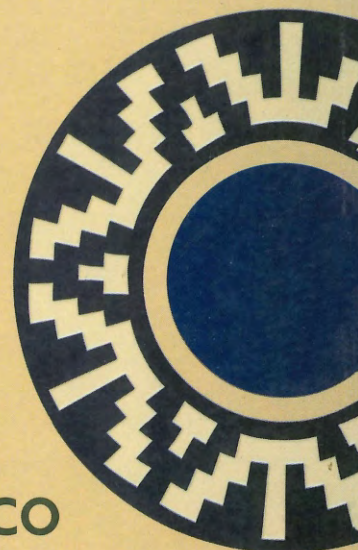


Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN



El aprendizaje estratégico en la educación a distancia

Cristina Del Mastro



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2003
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

El aprendizaje estratégico
en la educación a distancia

Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN

El aprendizaje estratégico en la educación a distancia

Cristina Del Mastro



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2003
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

Primera edición: enero de 2003

Serie: Cuadernos de educación

© *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*

Diseño de la tapa y diagramación:
Rodolfo Loyola Mejía

copyright
© 2003 Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Plaza Francia 1164 - Lima
Teléfs.: 330-7410 / Fax 330-7411
Fax.: 330-7405
e-mail: feditor@pucp.edu.pe

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro,
por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 9972-42-527-4
Hecho el depósito legal: 1501012003-0349

Impreso en Perú / Printed in Peru

Índice

INTRODUCCIÓN	9
1. CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	11
2. LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	15
Interacción entre el participante y el contenido	16
Condiciones para la adquisición de conocimientos	19
Condiciones para el desarrollo de habilidades y actitudes	20
Interacción entre el participante y el tutor	21
Tutoría presencial	24
Tutoría postal	25
Tutoría telefónica	25
Tutoría virtual	26
Interacción entre participantes	28
3. EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	32
Qué son las estrategias de aprendizaje	34
Activación de conocimientos, especialmente de procedimientos	36
Ajuste a los objetivos de aprendizaje	36
Ajuste a las condiciones de aprendizaje	37
Condiciones del estudiante	38
Condiciones de la tarea de aprendizaje	38
Condiciones de la dinámica de la situación de aprendizaje	38
La construcción de conocimiento estratégico	39
Querer aprender	39
Factores relacionados con las actividades y tareas de aprendizaje	41
Factores relacionados con el estudiante	41
Factores relacionados con el profesor-tutor	42

Poder aprender	42
Saber aprender	44
De lo implícito a lo explícito	45
De lo simple a lo complejo	45
Del egocentrismo al perspectivismo	46
 BIBLIOGRAFÍA	 49

INTRODUCCIÓN

Actualmente la necesidad de aprender se ha extendido a casi todos los rincones de la actividad social, por ello se observa una creciente necesidad de acceso a la educación básica y a la formación permanente. Lo aprendido en la formación básica e incluso en la superior no siempre satisface las demandas del ejercicio laboral, ya que nos encontramos en un mundo cambiante que ofrece información permanente y nuevos retos ante los que es necesario saber enfrentarse con éxito.

En este contexto, observamos un creciente número de ofertas educativas, dentro de las cuales la modalidad de educación a distancia se presenta como una alternativa válida para el acceso a la educación básica, a la educación superior y a la formación permanente.

La educación a distancia ofrece condiciones favorables para atender eficazmente las demandas de los estudiantes que presentan dificultades de tiempo y/o espacio para acceder a un sistema presencial.

Dentro de las dificultades de acceso al sistema educativo así como a actividades de formación, podemos destacar (García Aretio 2000): las *geográficas*, ya que las personas que residen en zonas alejadas de las instituciones educativas tienen menos posibilidades de acceso a la educación; las *temporales*, puesto que la enseñanza convencional exige la presencia del estudiante en un lugar determinado en una hora señalada, que no siempre resulta compatible con el horario de trabajo; *personales o sociales*, en el sentido de limitaciones físicas de salud, y de las exigencias de atender simultáneamente el trabajo, el hogar, la crianza de niños pequeños, etc.; y las *económicas*, en cuanto a los gastos de transporte, residencia o pérdida de ingresos por causa de la inasistencia al trabajo por la exigencia de asistir a sesiones de clases presenciales.

Ante este panorama, la educación a distancia se presenta como una alternativa válida para mejorar el sistema educativo del país, sin los esfuerzos humanos y económicos que implicaría que estudiantes y docentes se desplacen y abandonen sus actividades para acudir a cursos presenciales, muchas veces alejados de su lugar de residencia.

Asimismo, la educación a distancia es un medio que posibilita la intercomunicación entre los estudiantes y profesores para crear una cultura de

colaboración que permita la construcción de aprendizajes significativos y la elaboración de proyectos de innovación, promoción y desarrollo, así como su aplicación en diversos contextos educativos.

En el próximo apartado caracterizaremos con más detalle los componentes generales de esta modalidad educativa.

1 CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como modalidad educativa, la educación a distancia puede desarrollar diversas y variadas formas de organización, estructura y metodología.

A pesar de esta diversidad, todos los sistemas de educación a distancia presentan algunas características y componentes comunes, que consideramos importante revisar (García Aretio 2000).

En primer lugar, observamos que en la modalidad a distancia el contacto cara a cara (temporal y espacial a la vez) entre profesor y alumno no se da como condición necesaria de la relación enseñanza-aprendizaje. A diferencia del sistema presencial, en la enseñanza a distancia el aprendizaje se basa en el estudio de materiales específicamente elaborados para el aprendizaje del alumno. Es decir, el docente no necesariamente es la fuente de conocimiento, ni se encuentra en el mismo espacio físico que el alumno.

Otro aspecto a resaltar lo conforma el contenido del aprendizaje, el cual es organizado y comunicado al alumno a través de medios técnicos basados en el material impreso, de laboratorio, audio, vídeo o informático. De igual modo, los mensajes educativos se emiten a través de medios como el correo postal, teléfono, radio, televisión, telefax, internet o correo electrónico, lo cual amplía las posibilidades de acceso del estudiante a la educación y baja los costos de la oferta educativa, superando barreras de tipo geográfico, económico, laboral o familiar.

En el estudio a distancia se promueve el aprendizaje independiente preferentemente, pero se cuenta con apoyos de tipo personal para motivar, acompañar y brindar al estudiante las ayudas necesarias para su aprendizaje.

Se puede resumir las principales características de esta modalidad en:

- **Aprendizaje independiente y flexible**, ya que la educación a distancia exige un control voluntario para la organización personal del tiempo y el espacio dedicado al estudio, el cual no responde estrictamente a pautas institucionales preestablecidas. Esta situación requiere del alumno el desarrollo de su voluntad y sus habilidades para aprender a aprender de acuerdo a sus capacidades y a las condiciones de las tareas de aprendizaje.

- **Enfoque tecnológico**, entendido como el proceso planificado de los elementos intervinientes de manera científica, sistémica y globalizadora. Esta previsión se hace indispensable en la educación a distancia, puesto que no se pueden realizar rectificaciones inmediatas, como en la educación presencial.
- **Comunicación bidireccional**, que se produce a partir de la información presente en los materiales de estudio y de las actividades de aprendizaje (en este sentido se habla de un *diálogo simulado*). Pero, simultáneamente, el participante tiene la posibilidad de interactuar e iniciar un *diálogo real* con sus profesores tutores o compañeros de estudio, para aclarar posibles dudas o generar nuevos significados sobre un tema o sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- **Comunicación masiva**, a través de los modernos medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información que eliminan las fronteras espacio-temporales y permiten aprovechar los mensajes educativos por parte de masas de estudiantes dispersas geográficamente.

Estas características recogen los aportes de diversas teorías sobre la educación a distancia. Basándonos en la clasificación de Keegan (en Barberá 2001), encontramos tres teorías que podemos identificar como: industrialización de la enseñanza; independencia y autonomía en el estudio; e interacción y comunicación, respectivamente.

La teoría de la industrialización de la enseñanza (Petters 1993), se centra en la optimización de la organización del trabajo para favorecer los procesos de enseñanza a distancia. Esta teoría adopta conceptos derivados de las teorías de la producción industrial para el análisis de los elementos estructurales de la educación a distancia tales como: los procesos de planificación, organización, sistemas de evaluación y control de calidad; la división del trabajo en roles y funciones para las diversas fases del proceso; la mecanización en el uso de tecnología para la comunicación de mensajes educativos; y la producción masiva para llegar a grupos muy numerosos y facilitar sus posibilidades de acceso a la educación.

La teoría de la independencia y autonomía en el estudio (Wedemeyer 1981) se orienta al estudio de las características que debe tener la educación a distancia para desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante. En este sentido, se reconocen como características la separación entre estudiante y profesor, los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de medios preferentemente escritos, la enseñanza individualizada, el aprendizaje producido a través de la actividad del estudiante y su responsabilidad sobre el ritmo de su propio aprendizaje. Esta teoría señala que, para lograr un control sobre el propio aprendizaje se necesita de la interacción de tres componentes: independencia, competencia y apoyo. La independencia se refiere al grado de libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje; la competencia implica el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes para poder aprender de modo independiente; y el apoyo consiste en los recursos humanos o materiales que facilitan el aprendizaje.

Las dos teorías presentadas aún tienen mucha influencia en los contextos de educación a distancia. Pero ante la incorporación, cada vez más frecuente, de las tecnologías de la información, aparece la teoría de la *interacción y comunicación* (Holmberg 1989, 1995) que se centra en las interacciones didácticas como objeto de estudio, especialmente en los procesos de comunicación a través de los medios y materiales educativos y, así mismo, de los soportes motivacionales y para el aprendizaje, presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Para complementar estas aproximaciones teóricas a la educación a distancia, consideramos necesario precisar sus principales componentes: el alumno o participante, el docente, los medios y la estructura, la organización y la gestión de la institución.

El *alumno* es el sujeto, caracterizado por detentar determinadas experiencias, conocimientos, capacidades e intereses que lo llevan a tomar la decisión de participar en su propio proceso de formación.

Un segundo componente es el *docente*, el cual no es precisamente el encargado de transmitir los conocimientos, sino más bien de motivar, acompañar y brindar ayuda al aprendizaje autónomo del alumno. Las funciones tradicionales de un profesor en la enseñanza presencial (programación, enseñanza directa, y evaluación) pueden estar distribuidas en un equipo de trabajo conformado por especialistas en los contenidos de la disciplina, especialistas en la producción de materiales y en el diseño de las diversas acciones de enseñanza, y los tutores, asesores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven dudas y problemas que surgen durante el estudio de los alumnos, y en algunos casos evalúan el aprendizaje.

Con la puesta a disposición de los alumnos de materiales didácticos de calidad queda cubierta una importante parte de la misión que la sociedad encomienda a las instituciones educativas, la de transmitir la ciencia, la técnica y la cultura. ¿Pero será posible llevar a cabo otras funciones, tales como la motivación al estudio, la crítica de los contenidos transmitidos, la aplicación de estos conocimientos, etc.? En un sistema a distancia esas posibilidades se propician básicamente a través de la orientación personal, la ayuda individualizada y el contacto con los compañeros que se vehiculan a través de la tutoría. (García Aretio 2000: 110)

Otro componente de esta modalidad es la *comunicación a través de los medios*. El proceso de enseñanza-aprendizaje se diseña a través de materiales especialmente elaborados y se transmite y comunica a través de diversos medios, como el impreso (unidades didácticas, módulos, guías, etc.), audiovisual (teléfono, diapositivas, cassette, vídeo, radio, televisión), informático (programas específicos, CD-ROM, hipermedia, internet), y telemático (correo electrónico, www, etc).

Los avances técnicos ponen a disposición para la comunicación educativa, una serie de medios que hacen posible que los mensajes pedagógicos se emitan y reciban a través del tiempo y del espacio. A esta característica de la educación a distancia se le conoce como «comunicación mediada» (Garridson 1993, en García Aretio 2000).

La *estructura, organización y gestión* de la institución que ofrece los servicios educativos en esta modalidad constituye un cuarto componente. En este sentido, la institución deberá contar con las siguientes unidades y funciones:

- Unidad de Producción de materiales, que cuente con expertos en contenidos y en el diseño de materiales específicos.
- Procesos de Distribución de materiales, destinados al envío puntual de los materiales a los destinatarios dispersos geográficamente.
- Procesos de Comunicación para coordinar y garantizar el funcionamiento de los diversos medios que posibiliten la comunicación bidireccional (correo, teléfono, radio, tv, telemática, etc.).
- Unidad de Coordinación de los procesos de conducción del aprendizaje, que establezca comunicación con los diversos agentes educativos como los productores de materiales, los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, los tutores y los evaluadores.
- Procesos de Evaluación del aprendizaje a distancia y/o presencial.
- Centros o unidades de apoyo o de estudio ubicados en diversos puntos del país o región donde la institución brinde sus servicios, condicionando su existencia a la extensión geográfica y número de alumnos atendidos.

Otros componentes menos específicos, citados por UNESCO (1998), serían: la misión, los programas y currículos, las técnicas y estrategias de enseñanza y el tipo de relación y comunicación que se establece entre los alumnos.

Todos estos componentes no actúan de manera aislada, sino que interactúan en espacios de comunicación a través de diversos medios y materiales logísticos o educativos propiamente dichos. En este sentido, nos interesa analizar, en el siguiente apartado, el tipo de interacciones pedagógicas que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

2 LA INTERACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El diálogo didáctico a distancia se caracteriza por una falta de sincronía temporal y espacial entre profesor y participantes, pues se trata de un diálogo didáctico o interacción de doble vía entre dos entes separados físicamente uno del otro, sea en el espacio, en el tiempo o en ambos a la vez.

La interacción a distancia se establece a través de materiales didácticos y del apoyo tutorial, por vías de comunicación sincrónicas o asíncronas, dando lugar a dos tipos de diálogo: el simulado y el real (García Aretio 2000).

El *diálogo simulado* es aquel que se produce a través de medios y materiales de estudio, diseñados, producidos y distribuidos por la institución educativa. En estos materiales (impresos, auditivos, audiovisuales o informáticos) se almacenan los contenidos que se pretende que el estudiante aprenda. Este diálogo simulado es de carácter asíncrono, ya que el tiempo de la producción y emisión del mensaje no coincide con el de la respuesta del receptor.

Esta característica permite al estudiante ser el protagonista del tiempo, espacio y ritmo de su aprendizaje. De este modo, el estudio individual del material se hace más flexible, independiente y autónomo.

Pero es necesario que el participante tenga la oportunidad de preguntar o iniciar una comunicación sobre lo que está aprendiendo, a través de un diálogo real, el cual se produce mediante una enseñanza tutelada, gracias a la cual el aprendizaje deja de ser solitario, para convertirse en guiado a través de la comunicación sincrónica o asíncrona entre tutor y estudiante y, a su turno, entre estudiantes.

Esta concepción de comunicación difiere de aquella entendida como transmisión, procesamiento, almacenamiento y distribución de la información.

El concepto de 'educación a distancia' ha variado claramente en los últimos años. Desde una no presencia total hemos pasado a las posibilidades de tener presencia virtual y en muchas ocasiones esa 'presencia' anula la distancia. Cada vez más las metodologías de la enseñanza a distancia están siendo utilizadas por la enseñanza presencial, produciéndose un acercamiento entre ambas modalidades.

Tal vez el elemento determinante que permanece como característico de la modalidad a distancia sea la asincronicidad del diálogo o de la transmisión de información y conocimiento.

En las nuevas condiciones de la educación a distancia, se busca potenciar la comunicación entre los componentes del sistema, es decir, hacer partícipe y protagonista al otro de lo que cada cultura determina como valioso de lo que tiene, piensa o siente. Desde esta perspectiva, el diseño de situaciones didácticas y la producción de material educativo debe posibilitar el intercambio multi-direccional de significados. Igualmente, todos los soportes y servicios de apoyo en las situaciones de educación a distancia deben brindar contextos de intercambio de significados.

De este modo, el *proceso didáctico* entendido como relación intercomunicativa, convierte al acto informativo en uno interactivo y dialogal. La interacción pedagógica adquiere un significado mediador y orientador, que ayuda a representar, comprender, resignificar o crear conocimiento. (Fainholc 1999)

Como podemos observar, educar a distancia no consiste en una simple entrega de información destinada a producir aprendizaje, sino, sobre todo, implica un conjunto de *interacciones didácticas* que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí. Se trata de un proceso de comunicación mediada en diferentes lugares y tiempos que contribuye a la construcción de conocimiento.

Estas interacciones se producen en la educación a distancia a partir de tres fuentes:

- El contenido de los materiales elaborados didácticamente.
- Las acciones tutoriales que motivan y ayudan al estudiante en su aprendizaje.
- El trabajo personal y colaborativo con otros estudiantes en grupos presenciales o en aulas virtuales.

A continuación desarrollaremos cada uno de estos tipos de interacción.

Interacción entre el participante y el contenido

El contacto del estudiante con el material de estudio es el primer nivel de interacción que se produce en la educación a distancia. Se trata de un contacto con diversos tipos de materiales que pueden canalizarse a través de diferentes medios (impreso, radio, TV, computadora, etc.).

El más antiguo y comúnmente utilizado es el medio impreso, que a su vez comprende distintos materiales como las unidades didácticas, los textos antológicos, las guías didácticas, las guías de trabajo de campo, las guías evaluativas, entre otros. Los materiales impresos propician el acercamiento al contenido a través de la lectura personal lineal y el desarrollo de actividades de comprensión o extensión de diversa naturaleza.

Otro grupo de materiales educativos se canaliza a través de medios auditivos o audiovisuales, y está conformado por cassettes, radio, TV y vídeos. Los medios

audiovisuales facilitan la comunicación, acercan los contenidos al estudiante, incrementan la rapidez y facilitan la transmisión de la información con mayor calidad. Pero, como señala Jiménez (1998), siguen siendo formatos simples, cerrados, herméticos, predecibles, inoperantes por sí mismos, y no permiten la interacción o en medida muy limitada. Es decir, son medios que facilitan el acceso a la información, al mensaje, pero no permiten su manipulación o reconstrucción directa.

Podríamos afirmar que tanto los medios impresos como los audiovisuales responden a un modelo didáctico de «lección», ya que el mensaje o contenido está estructurado por especialistas, de manera lineal y delimitada. El alumno se acerca a la información, la asimila y reestructura, y tiene la posibilidad de un diálogo a través de preguntas o guías previamente formuladas. Además, gracias a las tutorías, el estudiante puede realizar preguntas para aclarar dudas, produciéndose un diálogo e intercambio de información.

A este tipo de materiales educativos denomina Casado Ortiz (2000) «tecnologías transmisivas», utilizadas en la formación a distancia clásica y basadas en el aprendizaje autónomo de los alumnos (autoaprendizaje) mediante libros de texto y medios audiovisuales de carácter lineal, con un mínimo contacto de los estudiantes con los que «saben» o tutores y con otros estudiantes.

Las oportunidades que la formación a distancia tradicional ha venido ofreciendo para la interacción, ya sea alumno-profesor o alumno-alumno, han sido mínimas, con la problemática derivada para el alumno de sensación de aislamiento y carencia de ambientes de aprendizaje. (Casado Ortiz 2000)

En este contexto, aparecen las nuevas tecnologías de la información como otro valioso medio para facilitar la interacción del estudiante con los contenidos de aprendizaje. Estos medios poseen todas las características técnicas de los medios audiovisuales (incrementadas potencialmente), pero a la vez contienen una información de tipo abierto e interactivo.

La tecnología interactiva se apoya en el uso del computador y de los programas de enseñanza asistida y los productos multimedia en CD-ROM. La computadora actúa como sistema que aporta la información (contenidos, ejercicios, simulaciones) y propone actividades al usuario con un seguimiento y retroinformación sobre sus resultados.

Pero, además, las nuevas tecnologías de la información han introducido en la educación a distancia la posibilidad de contar con recursos de alta interactividad. Un medio muy importante es el hipertexto, texto no lineal, conformado por unidades o bloques de información llamados *nodos*, conectados por una serie de enlaces, que permiten acceder de manera inmediata a la información destino, formando múltiples itinerarios para el usuario. *Este sistema permite una lectura no secuencial, adaptada a las propias decisiones del estudiante dentro del entorno interactivo* (León 1998).

El hipertexto, integrado a gráficos, imágenes, sonido y vídeo, relacionados mediante enlaces, recibe el nombre de hipermedia, el cual proporciona una gran riqueza en el tipo de datos, mayor flexibilidad a la expresión de la información y mayor libertad de navegación (Henríquez 1998).

El acercamiento del estudiante a los contenidos a través del uso de internet es otro medio de información. La aparición y posterior explosión de internet constituye un verdadero reto para los sistemas de educación a distancia. Internet es una ventana abierta al mundo y accesible en la que podemos encontrar información prácticamente instantánea sobre cualquier tema de interés (Luzón 1999). Proporciona al estudiante un sistema de intercambio de información, sencillo, rápido y económico que permite una comunicación interactiva por medio de la palabra escrita —con la misma sencillez y economía— entre personas en directo y en diferido, y la posibilidad de compartir información con colegas de otras ciudades o países, organizar equipos de trabajo y crear grupos de alumnos con intereses afines para aprender colaborativamente.

Las principales herramientas con las que cuenta Internet son: el correo electrónico, FTP (para recepción y envío de ficheros), los navegadores (Mosaic, Netscape, Explorer) y el Word Wide Web (WWW).

El Word Wide Web es un sofisticado sistema de interconexión para gestionar de manera rápida y fiable grandes cantidades de información sin importar su formato y naturaleza. Es un servidor de acceso y difusión de la información basado en un modelo de hipertexto. La información que se ve en la pantalla es una especie de red compuesta de documentos independientes interconectados entre sí. Este medio, además de ser una tecnología de comunicación, es un potencial ambiente para la investigación a través de la búsqueda de información, y para el aprendizaje colaborativo mediante la tecnología de redes.

Las nuevas tecnologías de la información favorecen también la comunicación y la interactividad a través del trabajo cooperativo y los contactos interpersonales, eliminando las barreras del espacio y del tiempo, a través de:

- La comunicación directa y estructurada por ordenador (correo electrónico, listas de distribución, grupos de discusión, etc.)
- Los teledebates como entorno de trabajo virtual sobre un tema concreto, mediante el cual se envían mensajes de un tema exponiendo opiniones a favor o en contra.
- La videoconferencia y el chat, en los que la comunicación se realiza en tiempo simultáneo y espacios diferidos.
- Las bases de datos telemáticos que permiten que los alumnos puedan acceder a fuentes de información real y navegar en busca de información para el desarrollo de una tarea determinada.

Al respecto, las nuevas tecnologías están produciendo importantes transformaciones en la educación a distancia, como el final del monopolio del material impreso como única fuente de recepción de información para el alumno, con la introducción de materiales multimedia y la incorporación de modelos interactivos individualizados y colaborativos, así como de modelos expertos y de hipertextos que se pueden utilizar en la tutoría a distancia.

La inclusión de estas tecnologías ocasiona un verdadero cambio cultural en la educación a distancia, pero es importante tomar en cuenta que este cambio no es inmediato ni automático, en el sentido de que estas tecnologías superen o reemplacen a las anteriores.

Los medios son exclusivamente unos elementos curriculares más y las posibilidades que tengan no les vienen de sus posibilidades técnicas sino de la interacción de una serie de dimensiones: alumnos, profesor, contexto. Las nuevas tecnologías no vienen a sustituir funciones tradicionales sino a complementarlas. (Font de Malugani 2000: 156)

Ante esta abundancia de medios, consideramos necesario reflexionar y aclarar la función que deben cumplir como herramientas de mediación entre los contenidos y el aprendizaje del alumno. Recordemos que los materiales en la educación a distancia tienen la finalidad de conducir didácticamente el aprendizaje del estudiante hacia el logro de determinados objetivos y competencias, sin la participación simultánea en espacio y tiempo del profesor. Deben permitir la interacción del estudiante en forma individual con el contenido, pero no en el sentido tradicional de un libro de texto, es decir como complemento de la labor del profesor.

Consideramos necesario analizar la distinción que realiza Kaplún (1995) entre «autoaprendizaje autónomo» y «autoaprendizaje guiado». El primer término alude al estudiante autodidacta, quien selecciona los materiales de aprendizaje y estudia sin apoyo externo. El segundo se refiere al material expresamente preparado para guiar y orientar el autoaprendizaje, sin la ayuda presencial permanente de un profesor.

La enseñanza a distancia busca, precisamente, desarrollar en los alumnos la capacidad de realizar un autoaprendizaje «guiado» a través de materiales educativos que cumplan una doble función: entregar los contenidos proporcionando la información necesaria para que el estudiante pueda acercarse progresivamente a un «conocimiento verdadero» y —al mismo tiempo— favorecer la iniciativa y exploración personal, a través de actividades de búsqueda e instancias de reflexión personal o grupal. En la práctica estas dos funciones se dan juntas y favorecen la atribución de significados y la construcción de conocimientos en el estudiante.

El material no obra por sí mismo, sino que es el propio estudiante quien, al interactuar, construye sus conocimientos y significados. Pero esta construcción necesita del andamiaje y del apoyo sólido del material para que el estudiante no corra el riesgo de caer en el vacío.

Para que el material ofrezca este apoyo y sea efectivamente interactivo, debe reunir una serie de condiciones para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes, que desarrollaremos a continuación (Kaplún 1996; Cabrera 1996 y Fainholc 1999).

Condiciones para la adquisición de conocimientos

En primer lugar, los contenidos a tratar deben ser relevantes en relación al estudiante (su contexto familiar, social, cultural o laboral). Además, la presentación de los contenidos debe estar organizada en una secuencia lógica. Recogiendo los aportes de Ausubel, es necesario que el material favorezca la percepción de las relaciones entre los contenidos «visualizándolos como partes

componentes e integradas de una construcción unitaria y global» (Kaplún 1995: 75).

Los materiales deben también propiciar la evocación de las experiencias concretas y la revisión de los conocimientos previos acerca del tema que se va a desarrollar, para luego pasar gradualmente al análisis, abstracción y confrontación con la nueva información para que se produzca una construcción de nuevos significados.

No se trata de evocar las experiencias y conocimientos previos solo al inicio, sino también a lo largo del material para favorecer la relación con los nuevos conocimientos y la elaboración o reelaboración conceptual. El material para el autoaprendizaje debe valorar, enriquecer y ampliar las representaciones previas del alumno, pero también propiciar su revisión y discusión.

Es necesario, en este sentido, explicitar las teorías que se presentan, para producir modificación y construcción de nuevos conocimientos.

Una condición importante de los materiales es la posibilidad de generar conflictos cognitivos en el estudiante, manejados de forma cuidadosa y gradual para que el nuevo concepto no sea tomado como agresión a destrucción de los conocimientos o experiencias previas.

Finalmente, es recomendable que el aprendizaje de cada contenido culmine con una fase de conceptualización, es decir, de construcción de una generalización de lo aprendido, gracias a un proceso de reflexión personal y compartida.

Condiciones para el desarrollo de habilidades y actitudes

Es necesario utilizar un lenguaje coloquial que favorezca la mediación interactiva con el material y la implicancia personal y emocional.

Los materiales deben presentar elementos de motivación respecto del desarrollo temático. Por ello, deben generar actitudes positivas hacia el nuevo conocimiento, curiosidad por investigarlo e interés por profundizar en él, proporcionando información sobre su utilidad y aplicación en el desarrollo profesional y el ejercicio laboral.

El material debe guiar y estimular el aprendizaje activo mediante la formulación de actividades y ejercicios que favorezcan la apropiación del texto; la relación entre el texto y el contexto social y laboral; y la aplicabilidad de los conocimientos.

Estas actividades deben propiciar la inquietud de ir más allá del material, a través de la búsqueda personal, la observación, la exploración, experimentación e investigación, y la reflexión y discusión.

Así, los contenidos deben estimular la actividad mental personal de los estudiantes y hacerlos participar en la construcción o reconstrucción de ese conocimiento. No se trata de entregar contenidos ya estructurados y acabados, sino de acompañar al estudiante en el razonamiento y construcción de los mismos.

Es necesario que el material genere espacios de discusión, exponiendo argumentos que se manejan a nivel social en pro y en contra de cada posición, para que la discusión se base en un nivel adecuado de información previa y fundamentos objetivos.

Hemos analizado el importante rol de los materiales en el proceso de aprendizaje a distancia a través de la información y las actividades que ofrecen al estudiante. Pero es necesario que el estudiante también tenga posibilidades de compartir los significados que va construyendo. Es allí donde cobra importancia la labor tutorial, ejerciendo un rol de ayuda, consejo y orientación en el aprendizaje. En el siguiente apartado analizaremos diversos aspectos implicados en la interacción del tutor con los estudiantes.

Interacción entre el participante y el tutor

En la mayoría de sistemas de educación a distancia el medio principal de enseñanza está conformado por un paquete de medios y materiales para el autoaprendizaje.

Sin embargo, el estudio del material impreso o virtual no siempre garantiza el aprendizaje del alumno. Consideramos que, además de la interacción del estudiante con el material, es necesaria la interacción con otros sujetos, a modo de mediación social del aprendizaje y de soporte motivacional que evite el aislamiento y la deserción.

En todo proceso educativo se presenta la necesidad de asesoramiento personal: consejos, explicaciones, aclaraciones e interpretaciones y mediaciones que ayuden al estudiante a conseguir el éxito en los estudios y faciliten su adaptación al sistema (Jara Guerrero 1999).

El alumno a distancia tropieza con ciertas dificultades propias del sistema, como encontrarse solo ante el material didáctico, no tener contacto frecuente cara a cara con sus compañeros, no tener la posibilidad de un diálogo simultáneo con el material, no recibir directa e inmediata retroinformación sobre su proceso de aprendizaje, entre otras. Ante estas y otras dificultades surge la necesidad en el participante de un espacio para consultar dudas de carácter académico y recibir asesoría sobre el proceso de estudio y las estrategias de aprendizaje más ajustadas al sistema a distancia y así como retroinformación sobre la evolución de su aprendizaje.

Es en este contexto que surge la figura del *tutor*. El término 'tutor' proviene del latín y se refiere a aquel que hace el papel de defender, guardar, preservar, sostener, sustentar y socorrer.

El concepto de 'tutor' presenta variadas definiciones, que responden al modelo educativo que posea la institución o programa que ofrece estudios a distancia. Dentro de las diversas posibilidades, se observan funciones que van desde asumir la responsabilidad completa de un curso, hasta la de ser un apoyo administrativo, pasando por la de asesorar a los alumnos o asistir al profesor titular.

Definitivamente el rol del profesor tutor no puede ser el mismo que el del profesor convencional y presencial. Por un lado, la interacción va más allá de los encuentros cara a cara para poder superar las dificultades de sincronía en el tiempo y el espacio; y, por otro lado —a diferencia del profesor del aula presencial—, el profesor tutor no constituye el origen del mensaje didáctico

que recibe el participante. Su papel es el de facilitador «explicativo o remedial» del proceso de enseñanza-aprendizaje previamente centrado en la interacción del estudiante con los materiales de instrucción especialmente diseñados. La función del tutor es fundamentalmente la de orientar el autoaprendizaje de los alumnos (García Aretio 1994) y generar espacios entre los mismos.

El objetivo de esta labor consiste en potenciar de forma orientada el aprendizaje autónomo del estudiante a distancia, gracias al proceso de comunicación, en un continuo que va desde lo virtual a la relación «cara a cara».

La interacción del estudiante con el tutor-persona (Jiménez 1998) ofrece dos dimensiones, que van más allá de la transmisión de información:

- una dimensión *psicológica*, referida a los comportamientos, afectividad, empatía, disponibilidad a través del acercamiento, la relación personal y la comunicación.
- otra dimensión *didáctica*, en tanto que el profesor tutor determina lo más adecuado para favorecer el aprendizaje del alumno.

Dentro de las funciones del tutor encontramos diversas clasificaciones, dentro de las cuales hemos seleccionado cuatro funciones básicas con sus respectivas acciones, que detallamos a continuación (García Aretio 2000, Fainholc 1999, Gallego Gil 1999, Del Mastro 1998):

Con respecto a los planos personal-profesional y motivacional de los alumnos-participantes, el docente debe:

- Conocer integralmente al participante, para poder motivarlo, asesorarlo y orientarlo sobre aspectos académicos, personales, de solución de conflictos y toma de decisiones profesionales.
- Atender confidencial e individualmente —en base a un conocimiento integral que garantice la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje—, la adaptación al propio ritmo e intensidad de estudio, la atención a la diversidad del alumnado, a sus intereses y aptitudes.
- Aclarar metas, intereses y aspiraciones personales y profesionales.
- Dar ayuda en la toma de conciencia, aceptación y valoración de las propias capacidades, habilidades y actitudes.
- Facilitar el desarrollo de la capacidad productiva, de rendimiento, de realización, de motivación intrínseca, el pleno desarrollo intelectual, las ganas de progresar, el trabajo individual autónomo y colaborativo.
- Apoyar el desarrollo de la autoestima, autoconfianza en sus posibilidades de autoaprendizaje y autoconstrucción personal y cognitiva.
- Generar expectativas sobre su formación humana y profesional.

Con respecto a la *orientación sobre los hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje* propias de la modalidad:

- Brindar información sobre las características de la educación a distancia y del programa en particular, en los aspectos de la metodología a distancia, los medios y materiales educativos, y los procesos académicos y administrativos correspondientes.
- Motivar el desarrollo de actitudes y hábitos positivos hacia el estudio.
- Orientar y asesorar en la organización del estudio y en el uso de estrategias de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos en las condiciones propias de la educación a distancia.
- Asesorar en autoevaluación (metacognición), organización del tiempo, selección de fuentes de información y documentación, uso de bibliotecas y fuentes virtuales, orientación de las actividades de evaluación y uso de nuevas tecnologías.

Con respecto a la *orientación del aprendizaje* de un tema o asignatura específica:

- Analizar la funcionalidad de los objetivos y contenidos de la materia, resaltando los aspectos fundamentales.
- Acompañar y ayudar en la interpretación de los materiales de estudio, aclarando contenidos, relacionando temas entre sí y la experiencia, cuestionándolos y supliendo posibles deficiencias, aclarando dudas, proponiendo ejemplos, completando vacíos y ampliando la información.
- Desarrollar habilidades relacionadas con la práctica de los contenidos en el ámbito social o profesional.
- Familiarizar con las técnicas de evaluación formativa desde un enfoque constructivo y motivador para el alumno.
- Controlar y realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de la evaluación formativa, detección de vacíos y dificultades, análisis comentados de los trabajos y de los resultados de la evaluación a distancia.

Con respecto al *plano social y la co-construcción del conocimiento* de los participantes:

- Propiciar la integración, participación y actividad conjunta, mediante propuestas metodológicas de dinámica grupales, trabajos en grupo, debates, exposiciones de temas y trabajos, estudio de casos o ejemplos prácticos.
- Establecer vías de comunicación para evitar que los alumnos se sientan solos y refuercen su sentido de pertenencia a la institución, al programa de formación, a su grupo de compañeros.

- Colaborar y mantener contacto sistemático con el profesorado responsable y con los demás tutores para llevar a cabo una acción coordinada.
- Crear un clima de comunicación interpersonal (presencial, postal, telefónico, virtual) manteniendo disponibilidad para el diálogo, confianza e interacción que permitan la detección de intereses, dificultades y logros en el estudio.
- Fomentar el intercambio de información para favorecer el aprendizaje y contrarrestar el aislamiento y el desánimo del aprendizaje individual.

Estas funciones se llevan a cabo gracias a la comunicación, entre el tutor y el estudiante, destinada a motivarlo y ayudarlo en su proceso de estudio y aprendizaje. Tal comunicación se puede dar a través de diversos medios presenciales y no presenciales, dando lugar a distintas modalidades de tutoría que desarrollaremos a continuación.

Tutoría presencial

Ante la existencia de medios y materiales educativos eficientes para el autoaprendizaje y construcción de conocimientos, la acción tutorial cara a cara se hace necesaria para orientar y ayudar al estudiante en su aprendizaje, pero no para enseñarle el contenido de un curso.

La tutoría *presencial* se puede brindar a través de sesiones individuales o grupales.

La tutoría *presencial individual* se ofrece a través de un horario establecido por el tutor, dentro del cual el alumno puede acudir libremente para solicitar información o aclarar dudas concretas sobre aspectos académicos determinados, organización y estrategias de aprendizaje o adaptación al sistema. El diálogo que se establece entre el tutor y el participante debe darse en un clima de acogida y confianza tanto a nivel personal como académico. Es importante señalar que además de los aspectos académicos y de orientación para el estudio y el aprendizaje, muchas veces el participante requiere de estímulos y aliento para continuar con sus estudios, ya que puede atravesar por etapas difíciles a nivel personal o económico que afecten su dedicación y motivación hacia el estudio.

El encuentro presencial personal debe permitir una interacción dinámica, una retroalimentación y un ajuste de las ayudas que ofrece el tutor a las necesidades, demandas y expectativas propuestas por el estudiante.

En este contexto el tutor debe realizar preguntas para explorar la situación real del estudiante con respecto a sus condiciones personales para el estudio en general. Las preguntas en relación a una materia en particular deberán estar orientadas hacia los conocimientos previos que necesita tener, la comprensión de los principales conceptos, el análisis de las condiciones específicas de la tarea, la reflexión sobre su sentido y su significado, etc.

Otra versión de tutoría presencial es aquella *grupal*, que consiste en encuentros de duración y frecuencia variables entre el profesor tutor y los estudiantes. Las sesiones presenciales tienen carácter voluntario y están

orientadas a favorecer el interaprendizaje entre los estudiantes a través de acciones previamente programadas por el tutor. La tutoría debe ser un lugar de encuentro donde el tutor y los participantes trabajan conjuntamente. Por ello, el participante debe tomar conciencia del rol del tutor como orientador que le brinda ayudas para su aprendizaje, y no esperar que se comporte como un suministrador de contenidos.

En este sentido, las sesiones de *tutoría grupal* deben ser conducidas de la manera más dinámica y participativa posible, facilitando que los alumnos aclaren dudas y construyan sus conocimientos, gracias al intercambio con sus compañeros y a las ayudas del tutor en torno a las demandas que puedan surgir.

Al inicio de los estudios, estas sesiones estarán más centradas en ofrecer información sobre el sistema y orientar la organización del estudio. A medida que los alumnos van adaptándose al sistema y desarrollando sus estrategias de aprendizaje, las sesiones estarán más orientadas al desarrollo de los temas y habilidades propias de una asignatura o secuencia didáctica.

En todo momento las tutorías grupales deberían atenerse a las siguientes consideraciones: favorecer el intercambio de experiencias y conocimientos y la confrontación de ideas, potenciar el espíritu crítico, respetar las posiciones antagónicas y formar actitudes positivas hacia el estudio y hacia los demás (García Aretio 1994), es decir, favorecer el interaprendizaje.

Tutoría postal

Esta modalidad de tutoría no presencial es el sistema de apoyo individualizado que llega a todos los alumnos, gracias al uso del correo postal.

La tutoría postal generalmente es utilizada por el profesor tutor para enviar comunicaciones de carácter informativo general sobre el desarrollo de una asignatura, la planificación y horarios de las tutorías presenciales y los temas a tratar en éstas, así como orientaciones generales sobre la asignatura y el desarrollo de las actividades de evaluación.

La tutoría postal también puede cumplir una función orientadora y motivadora destinada a aquellos alumnos que en un momento determinado del curso presentan indicios de abandono, ya que no se comunican con el tutor y no envían sus actividades de evaluación.

Además el medio postal puede usarse para informar a nivel individual o grupal sobre los resultados de las evaluaciones de cada materia, a modo de retroalimentación del aprendizaje.

Igualmente, los estudiantes pueden utilizar esta modalidad para responder al profesor tutor o para exponer sus dudas o dificultades académicas y administrativas que se les presenten en un momento determinado.

Tutoría telefónica

El teléfono como medio de comunicación permite una relación directa e interpersonal entre el tutor y el estudiante en un mismo tiempo y en diferente espacio. Esta modalidad puede ser utilizada para transmitir información,

intercambiar opiniones, resolver problemas académicos o administrativos puntuales, aclarar dudas sobre conceptos del curso y sobre la realización de las actividades de evaluación, entre otros. Además de ofrecer una respuesta inmediata a las preguntas formuladas por el estudiante, la llamada telefónica permite atenuar la sensación de soledad, recibir información y tomar contacto verbal directo con el tutor.

El tutor no solo deberá atender las llamadas que provengan de los estudiantes, sino también tomar la iniciativa y llamar a los alumnos para comunicarles cualquier cambio no previsto en la programación de actividades, así como para tomar contacto con aquellos alumnos desconocidos o atrasados en el envío de trabajos para averiguar las causas y animarlos a continuar con sus estudios.

Tutoría virtual

En la actualidad nos encontramos ante una tercera generación de la educación a distancia caracterizada por el uso del computador, y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como medios de aprendizaje y de comunicación entre el tutor y el alumno.

Por el contrario, la primera y segunda generación han estado marcadas por la utilización de cuatro canales básicos de comunicación: el aula presencial, el correo, el teléfono, la radio y la televisión (Fainholc 1999).

El campo de la telemática permite abrir nuevos escenarios de formación, que amplían las posibilidades de acceso del alumno, superando barreras de espacio y tiempo; y otorga facilidades de seguimiento y tutoría. Surge así la tutoría telemática o virtual como un medio más de comunicación entre profesores, tutores y alumnos.

Para que esta modalidad se lleve a cabo es necesario que los sujetos que intervienen en ella cuenten con los recursos y soportes telemáticos necesarios, tales como computadores conectados a la línea telefónica por medio de un módem, programas adecuados y terminales con acceso a la red, entre otros.

Los medios más utilizados para llevar a cabo esta modalidad de tutoría son el correo electrónico, las páginas web y la conferencia electrónica.

El *correo electrónico* es un medio que asigna en un ordenador central un espacio (buzón) personal a cada usuario para enviar, recibir y almacenar mensajes escritos, documentos, trabajos e imágenes. Estos mensajes pueden ser enviados a una sola persona o a un grupo a la vez, enviando copias del mensaje o a través de listas de distribución.

Este medio facilita la concreción de las preguntas de los participantes y la posibilidad de formularlas en el momento en el que se producen, sin necesidad de esperar el horario de atención y encontrar al tutor. Además, de esta manera se personalizan las dudas y las respuestas se pueden abordar en función al alumno. Asimismo, la presencia del tutor no es necesaria para enviar el correo, ni tampoco lo es que el alumno esté presente para resolver su duda.

Las ventajas de la comunicación a través del correo electrónico son muchas (García Aretio 1999). Una de ellas es la rapidez, puesto que los mensajes llegan a su destino en segundos, sin importar el lugar del mundo en el que se encuentre

el receptor. Además, su coste es menor al de una llamada telefónica, y permite un ahorro de tiempo y espacio. En la labor tutorial, resulta ser un medio muy útil para resolver dudas y responder rápidamente a los mensajes enviados por los alumnos.

El servicio de tutoría puede utilizar este medio para mantener un contacto cercano y personal con el alumno, brindándole las ayudas e información necesarias para su aprendizaje, y orientándolo sobre los diversos aspectos de su formación continua.

A través del correo electrónico (para el diálogo de uno a uno) y de las listas de distribución, de los grupos de discusión (para el diálogo de uno a varios) se posibilita la comunicación del tutor y los estudiantes y de estos entre sí, de manera directa o simultánea o mediante el intercambio de mensajes o ficheros. En este contexto, el tutor actúa como animador del grupo y promotor de la participación de todos los integrantes del grupo.

Otro medio utilizado desde la tutoría virtual son los *teledebates*, que constituyen un entorno de trabajo virtual sobre un tema concreto. Mediante ellos se envían mensajes acerca de un tema, exponiendo o refutando opiniones, como comunidad crítica y comentante. Se genera así un proceso de gran riqueza educativa, ya que los participantes pueden argumentar, buscar datos, escribirlos, etc., y compartirlos con los demás.

Recursos como *la videoconferencia* y *el chat* tienen fines similares, pero la comunicación se realiza de forma simultánea con mayor espontaneidad y motivación.

Las teleconferencias, que permiten el intercambio de mensajes del grupo en su totalidad (de uno a muchos y muchos a muchos), constituyen otro medio de asignación de espacios —llamados conferencias—, comunes a todo el grupo desde un mismo ordenador. Se transmite la imagen en movimiento y el sonido, con lo cual se posibilita que el estudiante y el tutor puedan verse y hablar entre sí en un mismo tiempo y en diferentes espacios a través del vídeo teléfono, la videoconferencia y la videotransmisión.

Finalmente, a través de la tutoría se pueden diseñar *páginas web* que contengan información relevante y dinámica para el aprendizaje de los estudiante (Laviña 1999). Esta información puede ser de carácter general sobre la materia, o fechas de tutoría o evaluaciones, pero también pueden brindar sugerencias metodológicas para el estudio de los diversos temas.

Otra función de las páginas web es la de ofrecer material complementario que favorezca el estudio como: resúmenes del tutor, ejercicios complementarios, trabajos prácticos, bibliografía, enlaces a documentos o sitios web.

Se puede promover a través de la Web *foros de debate* sobre los temas más importantes de cada materia, favoreciendo el intercambio e interaprendizaje entre los estudiantes. Este es un valioso medio de comunicación e información, ya que las noticias publicadas permiten al alumno mantenerse informado y más cercano a la institución, al tutor y los compañeros de estudio.

El uso de la tutoría virtual, desde sus diversas posibilidades, se está ampliando cada vez más, lo cual podría progresivamente llevar a desdibujar las barreras de la educación a distancia y su diferencia con la presencial.

De todos modos, con el uso de estos medios cada modalidad persigue diversos objetivos. En el caso presencial, se utilizan como complemento de la acción desarrollada en clase con el profesor; mientras que en la educación a distancia las nuevas tecnologías pueden ser usadas como medios de transmisión de la información o de mensajes educativos, y como valioso medio de comunicación interpersonal en espacios y/o tiempos diferidos.

Interacción entre participantes

Algunos sistemas de educación a distancia parten de una concepción de aprendizaje centrada en la actividad autoestructurante e individual del alumno. Su propuesta se centra exclusivamente en el autoaprendizaje del alumno, gracias a la interacción individual de este con los materiales de aprendizaje.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la que nos basamos considera que el alumno construye su propio conocimiento mediante la interacción entre tres elementos claves: el propio alumno, el contenido del aprendizaje y el profesor, que actúa como mediador entre ambos. En este sentido, se trata de una co-construcción del conocimiento.

Desde la educación a distancia, hemos analizado el rol de los materiales como portadores de los contenidos y el rol del tutor como mediador en los sistemas de educación a distancia.

Pero también nos interesa analizar aquellas situaciones en las que los propios participantes pueden ejercer una influencia educativa sobre sus compañeros, es decir, que pueden ejercer el rol de mediadores, tradicionalmente reservado al profesor tutor.

La educación a distancia puede crear condiciones de interacción entre los estudiantes para facilitar su aprendizaje, la misma que puede producirse de manera voluntaria o expresamente diseñada en torno al aprendizaje de los contenidos o la elaboración de tareas o actividades grupales de evaluación.

Los participantes pueden establecer contacto entre ellos de manera espontánea por vía telefónica o por la virtual para realizar consultas sobre datos específicos o sobre contenidos o tareas de aprendizaje. Se puede favorecer esta toma de contacto a través de la creación y entrega de directorios a todos los participantes. También pueden crearse grupos de estudio (espontáneos o explícitamente conformados) para intercambiar información y colaborar mutuamente en la construcción de conocimientos, a través de reuniones presenciales o comunicaciones a través del correo electrónico o el chat.

Durante el proceso de estudio pueden organizarse desde la labor tutorial reuniones presenciales de interaprendizaje (tutorías grupales), así como foros virtuales de discusión en los que los diversos participantes expongan sus puntos de vista sobre un tema determinado y enriquezcan mutuamente sus significados.

Otra manera de interacción puede producirse a partir de las tareas de aprendizaje y actividades de evaluación de naturaleza grupal, las cuales favorecen un aprendizaje colaborativo en el que todos los miembros participan en el desarrollo de una actividad preestablecida.

Como observamos, se presentan diversas condiciones y formas de interacción entre los participantes, pero es necesario considerar que no siempre serán suficientes para obtener automáticamente efectos en el aprendizaje. Por ello, es necesario analizar las condiciones más favorables para la organización social de las actividades de aprendizaje.

La organización social de los participantes puede responder a dos criterios: la *estructura de la meta* y el *tipo de relación entre los miembros del grupo*.

La *estructura de la meta* puede ser cooperativa, competitiva o individualista (Lewin Johnson 1981, en Coll 1991). En la estructura cooperativa están estrechamente vinculados entre sí los objetivos que persiguen los participantes, de modo que cada uno puede alcanzar los suyos en la medida en que los demás, a su vez y respectivamente, también los alcancen. En una estructura competitiva las metas de los participantes están correlacionadas negativamente, en cuanto que un alumno puede alcanzar la meta que se ha propuesto sí, y sólo si, los demás no pueden alcanzar la suya. Finalmente, en la estructura individualista no existe relación alguna entre el logro y los objetivos que se proponen alcanzar los participantes. Los estudios realizados sobre estos tipos de estructura, (Jonhson y Jonhson 1991; Rué 1998) han demostrado que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen un mejor rendimiento y productividad de los participantes, además del desarrollo de relaciones interpersonales de simpatía, cortesía, respeto mutuo y sentimientos de obligación y de ayuda.

Por otro lado, el *tipo de relaciones entre los miembros del grupo* pueden ser de: tutoría, aprendizaje cooperativo o colaboración entre iguales (Damon y Phels, en Coll 1991). En las relaciones tutoriales un «alumno-experto», instruye a otro u otros considerados «novatos». En el aprendizaje cooperativo, el grupo general se subdivide en grupos de cinco o seis miembros para desarrollar una actividad o tarea determinada. La relación entre los miembros por lo general es de igualdad y se busca la planificación conjunta, la discusión y el intercambio de roles y responsabilidades. Por último, la colaboración entre iguales se caracteriza por el trabajo conjunto de los miembros de un grupo en la resolución de una tarea en lugar de hacerlo individualmente o por separado.

El término 'aprendizaje colaborativo', bastante amplio y genérico, alude en términos generales a la «situación en la cual dos o más personas aprenden o pretenden aprender algo juntas» (Dillennbourg 1999: 2).

El aprendizaje cooperativo nos remite a aquellas tareas que realizan los alumnos en grupo con objetivos comunes, de modo que cada uno sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los suyos (Rué 1998).

Para comprender el significado del aprendizaje colaborativo es necesario analizar algunas dimensiones:

En primer lugar, debemos considerar las variables de la *situación colaborativa*, tales como: la cantidad de sujetos (dos o más); el espacio de la interacción (dentro o fuera del aula); el tiempo de duración de la actividad: una hora, un año); el tipo de interacción entre los sujetos) cara a cara o vía virtual, sincrónica o diacrónica), la frecuencia temporal de la interacción, entre otras.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la variedad de significados que puede asumir el término 'aprendizaje'. Este puede centrarse en objetivos de tipo académico y/o social, ya que además del aprendizaje de determinados

contenidos se produce una relación interpersonal. En este sentido, el aprendizaje colaborativo incluye actividades diversas, como el estudio en grupo de un tema o asignatura, actividades de resolución de problemas o elaboración de actividades concretas, el aprendizaje social, cultural e intercultural, la creación de comunidades profesionales, entre otras.

En esta variedad de significados se encuentra como punto común el aspecto «colaborativo» más que el de «aprendizaje», por lo cual algunos autores no lo consideran un método, sino un tipo de interacciones que se pueden producir entre los estudiantes.

Estas interacciones se consideran colaborativas cuando los integrantes del grupo son más o menos del mismo nivel, sus relaciones son simétricas pero con diversos niveles de participación y tipo de conocimientos y, además, los participantes tienen metas comunes y trabajan juntos para lograrlas. Otra característica es la división de roles entre los miembros del grupo para la realización de las tareas. Por lo general, los participantes trabajan juntos asumiendo sus responsabilidades, pero eventualmente se subdividen el trabajo en parejas para acelerar el trabajo.

En la situación de aprendizaje colaborativo los estudiantes se relacionan entre sí de manera interactiva, sincrónica y «negociada» (Dillennbourg 1999). El aprendizaje colaborativo rompe con la estructura clásica de los sistemas educativos tradicionales, ya que no se presenta un sujeto que posee los conocimientos (profesor) y un sujeto receptor (alumnos), sino un diálogo intersubjetivo en el grupo que posibilita el intercambio de significados. Para ello, se requiere de habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y el desarrollo de las tareas en grupo.

Con la utilización de las nuevas tecnologías de la información se pueden producir interacciones sincrónicas (a través del *chat*) o asíncronas (gracias al correo electrónico, los foros virtuales o listas de interés). Consideramos importante resaltar la potencialidad de internet para facilitar la comunicación entre las personas, independientemente de la hora y el lugar en el que se encuentre. La creación de comunidades educativas *virtuales* favorece la construcción de conocimientos en entornos colaborativos.

Gracias a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, se observa otro tipo de enseñanza caracterizada por la no coincidencia de la ubicación espacial con la temporal, lo cual propicia el acercamiento de los estudiantes a otros lugares, culturas, contextos y experiencias. El uso de estos medios posibilita que los estudiantes puedan interactuar con otros estudiantes, profesores y fuentes documentales distantes de su contexto espacial y cultural, propiciando el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo en función a intereses comunes de los participantes.

Los efectos del aprendizaje colaborativo no pueden medirse en términos generales, ya que corresponden a las características particulares del tipo de interacción que se produzca.

Sin embargo, podemos afirmar que la interacción entre participantes posee un gran valor educativo, ya que favorece la confrontación entre puntos de vista y el progreso intelectual. La exigencia de una actividad grupal genera conflictos sociocognitivos (Perret-Clermont, en Coll 1991) que movilizan las

reestructuraciones cognitivas y provocan el progreso intelectual de sus miembros.

Al mismo tiempo, la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes y progresivamente mediante la autorregulación individual (Vigotsky, Forman y Cazden, en Coll 1991). De este modo, el trabajo colectivo favorece la ayuda y modelamiento mutuos entre los participantes para superar las dificultades que pueden presentar, así como la corrección de posibles errores.

La utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo en la formación a distancia ha demostrado tener ventajas considerables frente a otro tipo de metodologías más individualizadas, ya que favorece la capacidad de resolver problemas de forma creativa a partir de estrategias de negociación, mediación y búsqueda cooperativa de alternativas; brinda oportunidades para aprender a colocarse en el lugar de otros y genera empatía hacia los compañeros favoreciendo el aprendizaje de actitudes y valores de respeto, participación y cooperación gracias a la distribución equitativa de roles; y proporciona posibilidades de éxito a todos los participantes, mejorando el rendimiento y la autoestima del grupo.

Sin embargo, las dificultades en la constitución y organización de los grupos pueden ocasionar falta de comunicación y negociación entre sus miembros para su correcto funcionamiento. Pudiera ser que las actividades estén demasiado estructuradas y dirigidas por el tutor, con lo cual se resta autonomía y autoconfianza al grupo. Contrariamente, cuando las pautas son poco claras, puede presentarse confusión sobre los roles, tipo de participación y nivel de responsabilidad de los diversos miembros, provocando en algunos una participación superficial sin el aporte de ideas sustanciales o alternativas. Por último, el ritmo de aprendizaje puede constituir un obstáculo, puesto que es necesario armonizar diferentes ritmos personales, con lo cual puede alargarse el tiempo de la tarea.

Podemos observar que las actividades de aprendizaje colaborativo se centran en la experimentación, la búsqueda y la evaluación de la información, la discusión y la resolución de problemas en grupo, actividades orientadas al «aprender a aprender», más que a la consolidación de un conjunto de conocimientos ya elaborados.

El sentido del aprendizaje colaborativo radica justamente en estas actividades y mecanismos que se producen con más frecuencia en las interacciones sociales que en el aprendizaje individual. En la educación a distancia, corresponde al tutor ser el facilitador de los procesos de organización y funcionamiento de los grupos de trabajo y un dinamizador de su actividad. El tutor no constituye la única fuente de información y conocimiento, sino que promueve actividades de búsqueda de nuevas fuentes y recursos, y favorece la implicación activa de los participantes en su propio aprendizaje, con un liderazgo compartido, ya que todos y cada uno tienen un rol fundamental dentro del grupo.

3 EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El estudio a distancia presenta ventajas para la formación, pues ofrece las condiciones para que cada participante pueda organizar con libertad y flexibilidad el tiempo y espacio dedicado al estudio, y realizar paralelamente sus actividades laborales, profesionales, familiares, etc.

La situación cambiante y dinámica hace que las estrategias e instrumentos a utilizar en la formación se replanteen. Es necesario superar los modelos tradicionales de comunicación educativa —donde los alumnos son meros receptores de los saberes— a un modelo más interactivo donde los alumnos se conviertan en receptores activos e interactivos con otros estudiantes y con otros medios (Cabero Almenara 1999). La enseñanza y el aprendizaje a distancia se alejan de la metodología tradicional «cara a cara» en la que el profesor transmite y comunica a los alumnos los contenidos y domina la información a transmitir.

Al respecto hemos señalado que la educación a distancia parte de una concepción más flexible centrada en el estudiante y en sus procesos de auto e interaprendizaje a través de una comunicación mediada. Sin embargo, el estudiante no siempre está identificado ni ha desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarse a este nuevo sistema de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de una experiencia nueva de aprendizaje por las características propias de esta modalidad de estudio que deja plena autonomía para el aprendizaje.

El estudiante no siempre está familiarizado con el sistema de estudio y aprendizaje a distancia, como la ausencia de aulas, horarios establecidos y profesor, lo que le exige una nueva organización de su espacio y tiempo de estudio. Además, necesita ejercitarse en el uso de medios y materiales impresos, audiovisuales o virtuales, lo que implica el desarrollo de habilidades de búsqueda, análisis y comunicación de la información.

En síntesis, un estudiante que participa en un programa de educación a distancia necesita convertirse en un *aprendiz estratégico y autónomo*, capaz de autorregular su estudio y aprendizaje, desarrollando actitudes favorables y habilidades de organización y planificación del estudio; lectura, análisis e interpretación de información; manejo de las nuevas tecnologías de la información; habilidades de comunicación e interacción para un aprendizaje colaborativo, todo ello con responsabilidad y autonomía.

Se trata de un proceso de aprendizaje autónomo, entendiendo la autonomía como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje orientado a la consecución de determinadas metas en un contexto que posee condiciones específicas. Por ello, es necesario que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, siendo cada vez más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego y del proceso que siguen, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Desde esta perspectiva hablamos de un *aprendizaje autónomo* y no de uno independiente. Si, como describe el diccionario, entendemos por independencia «la no admisión de control o dependencia externa», parece evidente que no podemos hablar de *estudio independiente* dado que, desde la perspectiva del aprendizaje sociocultural «la influencia de los demás, sobre la forma en que aprendemos, sea ésta directa o indirecta, implícita o explícita, siempre existe desde el momento en que admitimos que gestionamos nuestras ideas y conocimientos a través del lenguaje y unos procedimientos que tomamos prestados de personas de nuestro entorno y que gradualmente nos los hemos apropiado y han pasado al control de nuestra mente» (Vigotski, en Monereo 2001: 13).

El proceso de estudio a distancia es *personal* pero no «aislado», ya que se inserta en un proceso de interactividad (Coll 1991) que amplía el término de interacción reservado, a relaciones presenciales entre profesores y estudiantes. Las relaciones preinteractivas y posinteractivas que se dan por parte de los alumnos, respectivamente antes de la relación presencial (planificación del estudio) y después de ella (realización de actividades de aprendizaje), constituyen la extensión del proceso de interactividad frente al de interacción.

El formato de interactividad que se da durante el estudio personal a distancia se centra, mayoritariamente, en la relación entre el estudiante y el contenido, y sigue los siguientes momentos (Monereo y Barberá 2000):

a) *Momento inicial* de toma de contacto con el material: se da un acercamiento a los objetivos institucionales y se clarifican los objetivos personales del estudio. Esta clarificación es muy importante, ya que durante el estudio personal los objetivos imprimen una forma específica de diálogo entre lo que se estudia y quien estudia, y determinan el tipo de motivación que orienta el aprendizaje. Este momento se dirige también a la planificación del estudio: la preparación del material de estudio con respecto a los objetivos, el dominio y la distribución del tiempo en función de la dificultad de cada materia y de los intereses de estudio, las predicciones o hipótesis generales a partir del primer contacto con el material, así como la selección de técnicas de análisis-síntesis y/o relación de la información.

b) *Periodo concreto de estudio* en el que el estudiante como responsable de su estudio personal se acerca al contenido. Al acercarse al material de estudio, las hipótesis formuladas durante la planificación se concretan en la formulación de preguntas sobre el contenido que se irán respondiendo a medida que se avance en el estudio. El estudiante puede realizar cualquier

actividad que exija actividad mental, como tomar apuntes personales, completar información con otras fuentes, identificar lo más difícil, y en general el uso estratégico de técnicas y procedimientos de selección, síntesis y relación de conceptos, como la elaboración de resúmenes o esquemas que faciliten el estudio y la realización de revisiones parciales del material de aprendizaje. Dado que la información en la que se basa el estudio a distancia es fundamentalmente escrita, será sustancial que los estudiantes dominen procedimientos de comprensión de lectura del material de estudio, y de composición escrita para comunicarse, realizar consultas y presentar los productos de su aprendizaje.

c) *Momento final*, de consolidación del estudio, que muchas veces puede ser la única etapa que exista en la interacción entre los contenidos y el estudiante, por razones de tiempo o interés. Esta fase de revisión y repaso del estudio no debería ocupar el último lugar en la secuencia de estudio, sino que debe desarrollarse de manera recurrente en la fase de estudio e incluso es recomendable planificar su frecuencia.

En resumen, el estudio personal del contenido específico [...] se tiene que aprender paralelamente a una progresiva conciencia de las condiciones en las cuales se desarrolla el estudio, precisamente porque esta mayor conciencia se puede poner al servicio de una mejora y reajuste del estudio personal. Este aprendizaje [...] que se lleva a cabo de manera integrada comporta [...] procesos metacognitivos de planificación del estudio (a nivel temporal, pero también a nivel de contenidos y objetivos de aprendizaje y a nivel de técnicas a utilizar en el decurso del estudio) y de ejecución y revisión de los propósitos esbozados en la fase de planificación. En la práctica, estos procesos se explicitan pocas veces y sólo afloran cuando existen problemas y el estudio no se desarrolla con resultados satisfactorios. (Monereo y Barberá 2000: 302)

Estudiar a distancia supone así un aprendizaje paralelo de procesos de autorregulación de la actividad mental y también afectiva de los componentes más directamente relacionados con el estudio. Es decir, que el estudiante requiere del uso de estrategias que le ayuden a aprender a aprender en las condiciones y demandas específicas de la modalidad a distancia.

Qué son las estrategias de aprendizaje

Para profundizar en el sentido del aprendizaje estratégico, en la educación a distancia debemos comenzar por definir qué entendemos por estrategias de aprendizaje. Tradicionalmente se las ha concebido como un conjunto de técnicas de estudio que favorecen la fijación de los contenidos de estudio. Su aprendizaje ha dependido muchas veces del desarrollo o descubrimiento personal de cada alumno. Se han enseñado como capacidades o habilidades mentales, independientes de los conocimientos sobre los que deben actuar. También se ha considerado que el entrenamiento del alumno en ciertos procedimientos o la misma repetición de una tarea, refuerzan el dominio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Ante este panorama, consideramos necesario deslindar el concepto de 'estrategia de aprendizaje' de otros afines, como (Monereo *et al.* 1994):

- *Capacidad*: disposición de tipo genético que, a través del contacto con el contexto cultural y gracias a la experiencia, se desarrolla y se convierte en una habilidad individual.
- *Habilidad*: constituye el desarrollo de nuestras capacidades de acuerdo a las posibilidades que nos brinde el medio de adquirir, dominar y utilizar distintos procedimientos. Para llegar a ser hábil es necesario (además de poseer la capacidad potencial), contar con el aprendizaje y dominio de ciertos procedimientos que nos permitan tener éxito en la ejecución de una determinada tarea.
- *Procedimiento*: conjunto de acciones ordenadas y destinadas hacia un fin. Pueden ser de tipo cognitivo y/o motor. Un mismo procedimiento puede ser usado de modo *técnico*: automático, rutinario, sin planificación ni control; o de modo *estratégico* (Pozo 1996).

En consecuencia, una *estrategia* vendría a ser un proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos (los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales) utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje ante determinadas situaciones educativas (Monereo 1997).



En este proceso de «toma de decisiones» se pone en acción la capacidad de reflexión sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento (o un concepto o actitud) para lograr un determinado aprendizaje, lo cual va más allá de una simple aplicación automática y rutinaria de un conjunto de técnicas.

Podemos afirmar, entonces, que en el aprendizaje estratégico interviene la capacidad *metacognitiva* como el grado de conciencia, regulación, explicitación y exteriorización (Martí 1999) que ejercemos sobre nuestras acciones mentales, que nos permite planificar, controlar y evaluar las decisiones que ponemos en marcha para aprender un contenido o resolver un problema.

En este sentido, el uso de estrategias de aprendizaje posee los siguientes componentes (Pozo 1996), íntimamente ligados al *proceso de estudio personal a distancia*:

- Determinación de *objetivos*.
- *Planificación* y autodirección de las acciones y procedimientos a seguir en un tiempo determinado.
- *Ejecución* de la estrategia planificada.
- *Autocontrol* o evaluación de la estrategia seguida en función a los objetivos propuestos y las acciones planificadas.

Las estrategias de aprendizaje siempre son conscientes o metacognitivas, ya que permiten comprender, reflexionar y tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo y facilita su control y regulación.

A modo de síntesis podríamos afirmar que una estrategia es una toma de decisiones consciente e intencional sobre cuándo y por qué activar determinados *conocimientos* en función de unas *condiciones de aprendizaje* determinadas, para lograr un *objetivo* (Monereo y Castelló 1997 y Monereo 1999).

Activación de conocimientos, especialmente de procedimientos

El uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos, es decir datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Es necesario analizar aquellos conocimientos de tipo conceptual, actitudinal y, especialmente, procedimental que se necesita dominar, seleccionar y utilizar de modo estratégico para resolver una tarea o problema de aprendizaje.

Tradicionalmente, la enseñanza de «estrategias» se ha centrado en un conjunto de procedimientos que el alumno debe automatizar al máximo para convertirlos en hábitos de estudio que se pongan en funcionamiento automáticamente en diversas situaciones. Este tipo de enseñanza no presenta una relación cercana entre las estrategias y los contenidos sobre los que se enseñan, haciendo difícil su transferencia a otras materias y contextos de aprendizaje. (Monereo y Castelló 1997). Para lograr esta transferencia de los procedimientos aprendidos así como su uso estratégico en otras situaciones será necesario que el alumno analice e identifique los objetivos y condiciones de aprendizaje, como veremos a continuación.

Ajuste a los objetivos de aprendizaje

Un estudiante estratégico, ante una situación de aprendizaje determinada, debe decidir qué conocimientos y procedimientos utilizará y en qué sentido.

Es necesario que sea capaz de interpretar la demanda de una tarea de aprendizaje e identificar las intenciones u objetivos de la misma (*para qué*), para luego hacer un uso estratégico del procedimiento que decida utilizar.

Al respecto existe un consenso sobre las demandas y objetivos del aprendizaje (Monereo 1999), las cuales pueden ser:

- Adquirir un conocimiento semejante al original, para lo cual se realizará un uso estratégico de procedimientos, como la repetición, la imitación o la copia.

- Lograr un conocimiento que sea fruto de la elaboración personal de la información recibida, haciendo un uso estratégico de procedimientos como el subrayado o el resumen esquemático para establecer relaciones semánticas entre las ideas.
- Lograr un conocimiento como resultado de la reorganización personal del contenido inicial, a través de la elaboración de diagramas de flujo o comunicación escrita.
- Construir un conocimiento singular e idiosincrático, que implique ampliaciones o innovaciones con respecto al original, para lo cual se utilizarán procedimientos como la formulación de hipótesis, identificación de evidencias, asociación libre de ideas, análisis crítico, uso de metáforas y analogías, entre otros.

El siguiente cuadro presenta los objetivos de aprendizaje, los usos estratégicos y las técnicas correspondientes:

Meta de aprendizaje	Uso estratégico	Procedimiento
Producto semejante	Reproductivo	Repaso Repetición Copia
Elaboración y comprensión personal	Elaborativo	Subrayado Resumen
Reestructuración personal	Organizativo	Mapa conceptual Esquemas Diagrama
Producto singular / innovación	Epistemológico	Análisis crítico Aporte de mejoras a lo existente o de soluciones alternativas

Podemos observar que, ciertos procedimientos se asocian con determinados objetivos de aprendizaje; sin embargo, la realización de un procedimiento no garantiza su uso estratégico, ya que éste depende de la intención consciente y autónoma del estudiante al decidir utilizar un procedimiento para alcanzar un objetivo.

Ajuste a las condiciones de aprendizaje

Las condiciones del aprendizaje constituyen el contexto en el que interactúan alumnos y profesor: ambos poseen una representación mental del sentido y significado de las actividades de aprendizaje.

En este «contexto» se dan una serie de condiciones que el estudiante deberá tomar en cuenta para decidir cuándo y por qué utilizar determinada estrategia de aprendizaje.

Condiciones del estudiante

Es importante que el estudiante aprenda a interpretar las demandas de las actividades de aprendizaje y preguntarse cuánto sabe a nivel conceptual y procedimental, para tener una percepción sobre el nivel de dificultad y complejidad que posee la tarea. Este análisis, unido a la disposición, intenciones y objetivos personales del estudiante, determinará sus expectativas de éxito, en base a las cuales seleccionará determinadas estrategias para enfrentarse a la tarea.

Condiciones de la tarea de aprendizaje

Es necesario analizar los recursos y restricciones que la propia naturaleza de la tarea demanda, como por ejemplo: nivel de exigencia, extensión y complejidad de los conocimientos y habilidades que se requieren, tiempo máximo, materiales y recursos que se pueden utilizar, forma de agrupación, forma de evaluación, entre otros.

Condiciones de la dinámica de la situación de aprendizaje

Esta dinámica está influida por el tipo de plan de estudios y organización de los cursos, los objetivos y expectativas que tiene el profesor o tutor sobre las competencias de sus participantes y por el momento en el que se presenta la actividad, también se debe tomar en cuenta el tiempo y ritmo de aprendizaje y el tipo de interacciones sociales.

Condiciones	Preguntas
Del alumno	Qué sé sobre esto Qué es lo que se me pide Qué resultados lograré
De la tarea	Cuál es el nivel de experiencia Cómo me evaluarán Cómo debo comunicar lo aprendido
De la situación de aprendizaje	Qué espera el profesor Qué están haciendo los alumnos actualmente Qué está permitido y qué no Cómo están organizados los alumnos

En la educación a distancia se puede favorecer, desde los materiales de estudio y desde la labor tutorial, el análisis de estas condiciones presentes en las situaciones de aprendizaje, para que el estudiante progresivamente pueda construir un conocimiento estratégico que le permita tomar decisiones ajustadas y alcanzar los objetivos de aprendizaje y transferir su conocimiento a otras situaciones.

La construcción de conocimiento estratégico

Como señalamos antes, entendemos por 'aprendizaje estratégico' el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conceptos, procedimientos y actitudes seleccionar y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje. Para la construcción de este aprendizaje, se necesita el interés y deseo de aprender porque las metas se conocen y se desean alcanzar (*querer aprender*); el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permita la autorregulación y explicitación de los procesos de planificación, control y evaluación del aprendizaje (*poder aprender*); la elaboración y dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja, perspectivista y eficaz (*saber aprender*).

Por tanto, consideramos que la construcción de conocimiento estratégico en los estudiantes de la modalidad a distancia debe responder a estos tres componentes: querer, saber y poder aprender. Analicemos los alcances de cada uno de ellos.

Querer aprender

En el proceso de formación a distancia, es importante y necesario clarificar los motivos que el estudiante tiene para inscribirse y participar en un determinado programa. Estos motivos pueden constituir metas de actualización de conocimientos, de innovación, de desarrollo profesional y laboral, entre otras.

La claridad en estas metas favorece el compromiso, el esfuerzo y la perseverancia que el proceso de estudio y aprendizaje a distancia exige.

Mantener el interés y la motivación inicial dependerá de las características del participante, pero también de aquellas referidas a las condiciones de estudio y las tareas del aprendizaje, así como del tipo de interacciones que se establezcan con la institución, el profesor tutor y los compañeros de estudio.

Aprender de modo explícito, intencional y consciente tiene como punto de partida el interés y la voluntad, pero se hace aún más necesario, siendo un proceso que supone esfuerzo y perseverancia, contar con motivación, es decir, con la intención de *moverse hacia* el aprendizaje.

Siguiendo a Pozo (1996), podemos observar que los motivos que llevan a aprender pueden obedecer a factores externos o internos. En un sistema de motivación extrínseca el móvil para aprender es externo al contenido del aprendizaje e importan las consecuencias del aprendizaje como premios o castigos y no la actividad misma de aprender. El incentivo externo del aprendizaje tiene limitaciones, especialmente en cuanto a encontrar premios y

castigos que funcionen y sean capaces de mantener su poder motivador a lo largo del proceso.

Por otro lado, la motivación intrínseca tiene como móvil el interés en el aprendizaje y la significatividad que se le atribuya. En este caso, la meta es aprender y no obtener algo a cambio del aprendizaje.

Este deseo de aprender favorece un proceso más constructivo, ya que es el estudiante quien determina las metas de su aprendizaje así como los medios para alcanzarlas. En este sentido, para desarrollar estrategias de aprendizaje ajustadas a las condiciones de cada contexto, es necesario partir de una motivación intrínseca que genere un compromiso personal con el proceso de estudio y aprendizaje.

Muchos participantes comienzan su aprendizaje con mucho interés y motivación. Sin embargo, se desaniman cuando se enfrentan a contenidos o tareas que no les resultan significativos o que implican dificultad en su ejecución.

Cuando el estudiante recurre a un repertorio de procedimientos para enfrentar una tarea de aprendizaje y no sabe exactamente cómo resolverla, puede optar por dos caminos. El primero será preguntarse *¿qué debo hacer para aprender?*, para luego analizar los objetivos y exigencias de la tarea, sus posibilidades de enfrentarla y, finalmente, tomar las decisiones para resolverla. Ante las diversas dificultades se centrará en acciones que le permitan la comprensión de la situación y el aprendizaje estratégico.

La orientación del alumno hacia la consecución de resultados vinculados al progreso personal o al dominio de la tarea (metas de aprendizaje) le permitirá disponer de una mayor conciencia, control y regulación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso y de entrada centrar su atención en el proceso y no sólo en el resultado. (M. Palma 1997: 36)

El segundo camino será el asumido por los estudiantes que, ante las reiteradas dificultades, pueden desistir y perder interés en comprender el sentido de la actividad. En este caso, su atención se centra en las dificultades y el malestar que esta situación genera, lo cual los lleva a tomar decisiones menos estratégicas.

El tipo de reacción dependerá de la percepción inicial que tenga el aprendiz sobre la tarea: como un reto o una amenaza. Los resultados de cada tipo de percepción y pensamiento son muy diferentes.

Cuando la tarea es percibida como un reto, los pensamientos del estudiante se traducen en cómo resolverla y en sus posibles alternativas. Es decir, centra su atención en el proceso y en la utilización de conocimientos conceptuales, procedimentales y estratégicos para resolver la tarea.

Por el contrario, cuando se percibe la tarea como una amenaza, el estudiante no se centra en el proceso sino en los resultados que se van alcanzando, los mismos que generan estados emocionales que se perciben como éxito o como fracaso. En este contexto, cobra especial importancia la dificultad e imposibilidad de resolver satisfactoriamente la tarea.

El primer tipo de pregunta orienta la atención hacia la búsqueda de las estrategias y la información necesarios para hacer la tarea, con lo que se incrementan las

posibilidades de éxito. [...] en el segundo caso, al centrarse el sujeto en la ansiedad generada por la experiencia de la dificultad, no busca tan activamente las estrategias adecuadas para resolver el problema, con lo que la probabilidad de que finalmente fracase aumentan. (Alonso Tapia 1999: 115)

Pero no olvidemos que la motivación no es un asunto exclusivo del aprendiz. Estos modos de pensar son aprendidos (Ames 1992, en Alonso Tapia 1999). Investigaciones como las de Pardo y Alonso Tapia (1990), Alonso Tapia e Irueta (1991) y Stipek (1984) (en Alonso Tapia 1999) muestran que el tipo de instrucciones del docente en situaciones de aprendizaje pueden orientar al alumno hacia el aprendizaje o solamente a buscar «*quedar bien*» o aprobar. En este sentido, cuando el material de estudio o el profesor-tutor brindan información sobre los objetivos y las condiciones del aprendizaje, así como sobre el proceso a seguir y no solo sobre el tipo de resultado que se espera, ayudan al participante a trabajar con mayor confianza y motivación, a tomar el error como parte del aprendizaje y no necesariamente juzgar sus resultados en términos de éxito y fracaso.

Analicemos algunos factores que pueden incrementar la motivación intrínseca y el aprendizaje estratégico en los alumnos (M. Palma 1997):

Factores relacionados con las actividades y tareas de aprendizaje

Las actividades despiertan el interés y motivación por aprender por los contenidos implicados y especialmente por la utilidad que el alumno les otorga. En este contexto, las tareas de aprendizaje deben poseer un grado de familiaridad y complejidad adecuado, ya que al ubicarse en algún extremo (demasiado familiar o demasiado complejo), presentan una situación adversa para la motivación y el interés.

Las actividades de aprendizaje programadas poseen unos objetivos preestablecidos e implican una serie de condiciones para su resolución. El aprendiz necesita tener una adecuada concepción y comprensión de la tarea y de sus demandas para poder implicarse activamente en su desarrollo.

Consecuentemente, el estudiante que tiene una motivación centrada en el aprendizaje, prestará principal atención a los parámetros de las tareas, así como a sus objetivos, contenidos, habilidades necesarias, condiciones, etc.

Será importante, entonces, orientar al estudiante para que interprete las demandas de la tarea de la manera más acertada (es decir, lo más ajustado posible a la intención del profesor o del material de aprendizaje); y represente con claridad las habilidades cognitivas y el tipo de conocimientos necesarios para enfrentarse a la tarea en cuestión.

Factores relacionados con el estudiante

La recepción que el estudiante tenga sobre los mensajes de las actividades de aprendizaje depende de la relevancia que tengan para su persona, pero

sobre todo de la posibilidad de contar con las capacidades y conocimientos necesarios para desarrollarla.

Desde el punto de vista constructivista, el alumno en su proceso de aprendizaje también construye un conocimiento sobre sí mismo. Este conocimiento implica el autoconcepto y la autoestima: el primero referido al conocimiento sobre nuestras características personales, y el segundo relacionado con la valoración afectiva que realizamos sobre nosotros mismos.

En el proceso de aprendizaje cobra importancia el autoconcepto cognitivo-académico y su relación con la motivación, puesto que el conocimiento y valoración de las propias capacidades mentales orienta el modo de enfrentarse al estudio personal y al aprendizaje, así como el grado de interés e implicancia. La percepción de ser o no ser capaz de utilizar correctamente los conocimientos y habilidades que se poseen determina el tipo de decisiones que se tomen para enfrentarse a una tarea determinada, es decir, el tipo de estrategias a utilizar.

Factores relacionados con el profesor-tutor

Muchas dificultades del aprendizaje surgen cuando las intenciones que persigue el curso (expresadas en el material de estudio) no coinciden con las del alumno y con las demandas de la tarea. Cobra entonces especial importancia la función mediadora del profesor tutor para ayudar al alumno a entender las demandas de la tarea y alcanzar las metas del aprendizaje.

Consideramos que el docente puede asumir un importante rol tanto en la construcción del conocimiento como en favorecer la disposición, interés y esfuerzo de los alumnos por aprender.

Cuando el profesor formula objetivos de aprendizaje, selecciona contenidos, diseña actividades, utiliza una metodología, o establece unos criterios de evaluación, está indicando al alumno no sólo qué, cómo y cuándo aprender, sino también qué y cómo es lo que se considera importante en el aprendizaje y sobre todo, para qué es importante aprender. El profesor [...] crea entornos de aprendizaje que afectan tanto a la motivación como a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje. (Alonso Tapia 1993, en M. Palma 1997: 45)

Es importante que el profesor-tutor anime a cada alumno y al grupo hacia el aprendizaje y hacia la toma de decisiones más adecuadas para lograr sus metas. Pero esto sólo es posible si el propio profesor posee metas claras y logra implicarse en esta tarea, con motivos intrínsecos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Poder aprender

Un segundo aspecto del aprendizaje estratégico, lo constituye el desarrollo de procedimientos y habilidades necesarios para aprender en las condiciones de la educación a distancia. En este sentido, es necesario que el participante aprenda a utilizar su capacidad metacognitiva para analizar las demandas

de la formación permanente a distancia, de manera que la regulación de su proceso de estudio y aprendizaje sea progresivamente menos implícita y externa, para ser cada vez más consciente, autorregulada y ajustada a los requerimientos de esta modalidad de estudio.

Aprender no siempre es producto de la casualidad; muchas veces es un proceso que requiere esfuerzo, dedicación y perseverancia, y sobre todo de la regulación consciente del propio sujeto para alcanzar las metas propuestas. En este sentido, aparece la conciencia como proceso auxiliar del aprendizaje, y más precisamente la metacognición (Flavell 1971). Podemos indicar que el vocablo 'meta' indica un desdoblamiento entre el sujeto que conoce y su objeto de conocimiento, que en este caso sería de naturaleza cognitiva, por lo cual la metacognición se refiere al «conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos» (Campione 1987; Sschoenfeld 1987, en Martí 1995).

La metacognición implica, a su vez, dos aspectos: el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de estos procesos. El conocimiento sobre los procesos cognitivos suelen ser de naturaleza muy diversa pudiéndose tratar de conocimientos sobre personas, tareas y estrategias (Flavell 1987). Es un conocimiento de tipo declarativo sobre diversos aspectos de la cognición, ofreciendo datos e información relativamente estable y tematizable. Por otro lado, la regulación de los procesos cognitivos, implica la *planificación* que se efectúa antes de resolver una tarea, anticipando los posibles resultados y las estrategias para alcanzarlos; el *control* que se realiza durante la resolución de una tarea a través de la verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada; y, la *evaluación* final de la eficacia de los resultados de la misma. La regulación comprende el aspecto procedimental de la metacognición, dependiente de la situación y tipo de tarea de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje estarían relacionadas con este aspecto «regulador» de la metacognición, ya que toda secuencia de acciones encaminadas a alcanzar determinada meta necesita de mecanismos reguladores. Asimismo, las estrategias como procedimientos planificados requieren de una toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos utilizar y cómo encadenar una serie de procedimientos para lograr una meta determinada. Finalmente, un conocimiento estratégico implica el desarrollo de la toma de conciencia del aprendiz sobre sus actuaciones, su pertinencia y eficacia, aspecto presente en la metacognición.

El aprendizaje de estrategias no consiste únicamente en el paso de un dominio automático de un procedimiento, a un dominio controlado y consciente. Al respecto, Martí (1999) señala que no siempre las estrategias son totalmente conscientes, por lo cual plantea la necesidad de desarrollar la toma de conciencia de los procesos cognitivos implicados a través de actividades de regulación y control. Es necesario que se logre una comprensión explícita y teórica de la estrategia y de los procesos implicados, y además poderlos comunicar verbal y materialmente.

Un aprendizaje más estratégico es aquel en el que el sujeto es capaz de regular conscientemente sus procesos cognitivos y puede expresarlos verbalmente y con la ayuda de soportes externos. Dado que este es un proceso lento, es necesaria la adquisición y práctica repetida de algunos procedimientos para

que el sujeto logre progresivamente hacerlos más flexibles y accesibles a la conciencia. Esta adquisición, práctica y conciente, atraviesa a su vez por un proceso que va de la regulación externa del profesor hacia la autorregulación (Wertsch 1988; Martí 1999). Este es un proceso de interiorización gradual, en el cual se pasa de un control y guía por el profesor a una cesión gradual de dicho control al alumno, quien termina controlando su propia actividad, pasando por una fase intermedia en la que el control de los procesos cognitivos es compartido.

Las situaciones de interacción entre los aprendices o entre el aprendiz y el profesor posibilitan la explicación, predicción y verbalización del propio proceso de actuación, con la cual mejora la autorregulación.

Lo importante es lograr que estos conocimientos sobre cognición y estas actividades reguladoras sean reelaboradas activamente por parte del alumno para que al final pueda integrarlas de forma autónoma. Sólo entonces se podrá hablar de metacognición desde el punto de vista del aprendiz cuando tenga conocimientos sobre su propia cognición y sobre la resolución de la tarea específica, y cuando utilice de forma consciente e intencional actividades reguladoras de su propia actividad de resolución. (Martí 1995: 25)

Finalmente, la autorregulación será más efectiva en proporción al conocimiento y el dominio de la tarea. Cuando el estudiante logra el dominio y control de una situación de aprendizaje, su ejecución se da de manera rápida y casi rutinaria. Sin embargo, ante tareas nuevas o problemas, deberá activar sus procesos reguladores adquiriendo información y logrando la progresiva autorregulación para alcanzar las metas deseadas.

Consideramos indispensable que un estudiante «a distancia» pueda llegar a ser capaz de planificar, monitorear y evaluar su tiempo y actividades de aprendizaje. Asimismo debe aprender, utilizar y autorregular una serie de estrategias que garanticen la comprensión y análisis de la información presente en los materiales de lectura, así como el análisis y búsqueda de nueva información. Además de estrategias de comunicación escrita para el intercambio de información vía virtual y para la entrega de las tareas de aprendizaje.

Otra necesidad es el uso y manejo de las nuevas tecnologías como medios de información, aprendizaje, comunicación e interacción.

En síntesis, «*poder aprender*» implica conocer, utilizar y autorregular los procedimientos necesarios para aprender, como la selección, planificación y utilización consciente e intencional de las estrategias a utilizar, tomando en cuenta los objetivos y condiciones del contexto y las tareas de aprendizaje.

Saber aprender

Finalmente «*saber aprender*» implica el tratamiento del contenido mismo del aprendizaje, partiendo de la toma de conciencia de las propias teorías implícitas sobre el estudio y el aprendizaje.

Un primer paso será la toma de conciencia sobre las características de la propia práctica pedagógica gracias a un proceso de reflexión metacognitiva del participante, *en y de* su acción.

Los contenidos de aprendizaje no deben ser asimilados como hechos determinados. Por el contrario, es necesario establecer relaciones complejas, sistemáticas, multidireccionales entre los contenidos, y entre éstos, la práctica y la realidad educativa y social. Es importante ampliar la propia perspectiva, ser capaz de aproximarse, detectar y confrontar diversos puntos de vista y distinguir cuándo éstos entran en conflicto.

Ante diversas demandas y tareas de aprendizaje, el estudiante elabora respuestas que, cuanto más explícitas, interiorizadas y reguladas sean, le permitirán acceder a un nivel distinto de elaboración y dominio. En este sentido, el aprendizaje estratégico se orienta a la construcción de conocimientos cada vez más conscientes, complejos y que consideren diversas perspectivas para explicar fenómenos o enfrentarse a situaciones determinadas de manera eficaz.

Los mecanismos de autorregulación producen un aumento en la complejidad conceptual en diversos niveles y dimensiones, es decir: de lo implícito a lo explícito; de lo simple a lo complejo; del egocentrismo al perspectivismo, y de la imprecisión a la eficacia. Analicemos cada una de estas variables a partir de los aportes de Rodrigo y Correa (1999) y Monereo (en prensa).

De lo implícito a lo explícito

El cambio en esta dimensión supone adquirir una conciencia cada vez mayor de los conceptos hasta llegar a expresar y verbalizar los contenidos de la mente. Es necesario aprender a describir y exponer las ideas que forman parte de los contenidos y especialmente de los procedimientos y estrategias de aprendizaje. Se trata de alcanzar un conocimiento y un metaconocimiento verbalizable, expositivo y verificable.

Solo cuando la representación de un procedimiento o de un concepto es regulada con soportes externos, se puede redescibir y hacer consciente y finalmente verbalizable.

En este sentido, «podría hablarse de actuación estratégica como tal, es decir, únicamente cuando la representación de la situación a la que se corresponde el modelo mental activado fuese explícito y consciente» (Monereo, en prensa: 7).

La reflexión metacognitiva se convierte en una herramienta metodológica privilegiada para desarrollar un conocimiento explícito y comunicable, ya que favorece el control y regulación consciente.

Asimismo a través de la interacción con los demás, se facilita la toma de conciencia y la redescipción de los contenidos aprendidos y de las acciones seguidas. Con ello, se facilita el reconocimiento de los resultados de la acción y de los procedimientos utilizados, las razones por las que se eligieron, el curso de acción seguido, y las operaciones y acciones mentales empleadas en el transcurso de una situación o tarea de aprendizaje.

De lo simple a lo complejo

Esta dimensión supone un cambio de un conocimiento asociativo —de relaciones causales unidireccionales— a esquemas de relaciones complejas, sistemáticas y multidimensionales. A nivel conceptual, un conocimiento más complejo trata de desarrollar la capacidad de analizar las relaciones causales entre los hechos y los conceptos, entre diversos conceptos, entre los conceptos y la teoría que los sustenta, entre las diversas teorías científicas, etc. Todo ello implica procesos de diferenciación o integración conceptual, y consecuentemente reestructuraciones y cambios en este nivel.

Por otro lado, podemos observar también la dimensión simple-complejo en el conocimiento procedimental cuando se toman decisiones a partir del análisis de las diversas condiciones del aprendizaje: conocimientos, habilidades, actitudes personales; características y demandas de la tarea; y de las condiciones de la dinámica de la clase (profesor, compañeros, normas, etc.).

Un procedimiento se hará más complejo en la medida en que la conducta a seguir se aleje de lo automático y rutinario y se vuelva cada vez más «condicionalizada» (Monereo: en prensa). Por ello, el aprendiz debe ejercitarse en la selección, planificación y utilización consciente de las estrategias a utilizar, tomando en cuenta la naturaleza dinámica y cambiante del contexto del aprendizaje.

Del egocentrismo al perspectivismo

El cambio desde esta dimensión supone pasar de una perspectiva realista, egocéntrica y única del mundo, a un conocimiento que tome en cuenta explicaciones alternativas, diversas y hasta contradictorias sobre una misma realidad o parcela del saber científico.

Ser capaz de aproximarse y detectar diversos puntos de vista sobre un mismo tema y de distinguir cuándo éstos entran en conflicto, son requisitos para desarrollar la capacidad de argumentar. En este sentido, la argumentación no consiste en la defensa cerrada de las propias ideas (consideradas únicas y verdaderas), sino en la presentación de la postura personal, distinguiendo similitudes y diferencias con otras opiniones.

El perspectivismo, entonces, como su nombre lo indica, consiste en la capacidad de tomar en cuenta las perspectivas de los demás ante un objeto de conocimiento físico (percepción física que tiene el otro sobre un objeto), social (información y creencia que posee el otro ante una situación o ante los otros), o conceptual (creencias o puntos de vistas sobre un tema).

Desde el punto de vista del conocimiento estratégico, el perspectivismo incluye la posibilidad de representarse los objetivos e intenciones de los demás, así como los procedimientos que pueden seguir para alcanzarlos. Así, el conocimiento de las estrategias que utilizan los demás amplía la perspectiva sobre las propias actuaciones estratégicas, lo cual conduce a un cambio de estas actuaciones desde posiciones egocéntricas a posiciones más perspectivistas (pues existen diversas estrategias), constructivistas (dado que la estrategia utilizada

determina la percepción de la realidad) y relativistas, ya que no existe una estrategia mejor y única para resolver un problema.

A modo de conclusión, diremos que es necesario que el estudiante llegue a ser capaz de analizar y tomar conciencia de las condiciones y exigencias del aprendizaje a distancia, para que pueda seleccionar las estrategias que lo conduzcan al logro de los objetivos de aprendizaje.

Cuando el estudiante se enfrenta a una situación nueva —como muchas veces resulta del estudio a distancia— no puede actuar de manera fácil y automática, sino que debe aprender nuevas maneras de aprender.

En este sentido, es necesario ayudarlo, desde la enseñanza, a: analizar estas condiciones nuevas; elaborar planes de acción en los que clarifique sus objetivos y resultados previsible, y tome decisiones sobre los procedimientos a seguir; modificar, durante el curso de acción, las decisiones iniciales de acuerdo a los cambios que se vayan percibiendo; y valorar la eficacia de la estrategia utilizada y el conjunto de decisiones tomadas como elementos de análisis para mejorar futuras actuaciones.

Para favorecer la construcción de conocimiento estratégico, desde la enseñanza se requiere de profesores a distancia que sean *maestros y aprendices estratégicos* capaces de generar espacios mentales propios en los alumnos para que generen preguntas sobre qué, cómo, cuándo y por qué van a aprender, en lugar de hacerlo mecánicamente. Se trata de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las decisiones que toman en su planificación, ejecución y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDO, S.
La teleformación: a nuevos tiempos, nuevos modos de enseñanza, nuevos perfiles. <http://www.redespecialweb.org/ponencias2/agudoprado.txt>.
- ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ LUENGO, G.
1999 «Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos». En J. I. POZO y C. MONEREO. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- BARBERÁ, E. (comp.), A. BADÍA y J. MOMINÓ
2001 *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona, Horsori.
- CABERO ALMENARA, J.
1999 *Las posibilidades de las nuevas tecnologías de la educación de las personas adultas*. <<http://www.ugr.es/sevimico/documentos>>
- COLL, C.
1991 «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». En COLL, PALACIOS y MARCHESI (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C., J. I. POZO, B. SARABIA y E. VALLS
1992 *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- DEL MASTRO, C.
1998 «La labor tutorial en el Proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Regional». *Educación*, vol. VII, n.º 14. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación.

- 1998 «Aprender a aprender: una aproximación al uso intencional y consciente de estrategias». *Educación*, vol. IX, n.º 18. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación.
- DILLENBOURG, P. (comp.)
1999 *Collaborative Learning-Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon-Earli.
- DUART, J. y A. SANGRÁ (comps.)
2000 *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Ediuoc, Gedisa Editorial.
- FAINHOLC, B.
1999 *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- FERRES, J.
1995 *Las nuevas tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro*. <<http://www.vib.es/depart/gte/esfe.html>>.
- FONT DE MALUGANI, E., M. T. CASPARRI y M. FIGUEROA
2000 «La redefinición del rol de las tutorías dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje». En M. MENA (coord.). *3.ª Reunión Regional de América y el Caribe*. São Paulo: ICDE, Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia.
- GALINDO RODRÍGUEZ
2000 «El asesor a distancia». *Quaderns Digitals*. Valencia: Centre d'Estudis Vall de Segó.
- GALLEGO GIL, D.
1999 «Las nuevas funciones tutoriales ante las tecnologías de la Información y la comunicación». En L. GARCÍA ARETIO *et al.* (comps.). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- GARCÍA ARETIO, L.
1994 *Educación a distancia*. Madrid: UNED.
2000 *Módulo 1: Fundamentos de la educación a distancia*. Madrid: UNED.
- GARCÍA ARETIO, L. y R. MARÍN IBÁÑEZ (comps.)
1998 *Aprendizaje abierto y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid: UNED / Instituto Universitario de Educación a Distancia, UNESCO.
- GARCÍA ARETIO, L., A. OLIVER y P. ALEJOS (comps.)
1999 *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

- HENRÍQUEZ, P.
1998 «Las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en la educación a distancia». En *I Foro Iberoamericano de Educación a Distancia*. Cartagena de Indias: UNED / AECL.
- HIGHER EDUCATION PROGRAM AND POLICY COUNCIL OF THE AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS
2000 *Distance Education: Guidelines for Good Practice*.
- HOLMBERG, B.
1995 *Theory and Practice of Distance Education*. Londres: Routledge.
- JARA GUERRERO, J.
1999 «La práctica tutorial, pieza clave en el modelo educativo de la UNED». En GARCÍA ARETIO *et al.* (comps.). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ, B.
1998 *Formación continua y nuevas tecnologías*.
<<http://tecnologíaedu.us.es/edutec/paginas/52html>>.
- KAPLÚN, M.
1995 *Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración*. Santiago de Chile: UNESCO-RESALF.
- KEEGAN, D.
1996 *Foundations of distance education*. Londres: Routledge.
- LAVIÑA, R.
1999 «La tutorización telemática: un reto a través de Internet». En GARCÍA ARETIO *et al.* (comp.). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- LITWIN, E. (comp.)
2000 *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LÓPEZ MOJARRO, M.
2001 *Guía práctica de la tutoría virtual*. Madrid: Santillana.
- LUZÓN, J. M.
1998 «Internet: un nuevo desafío para la función tutorial». En GARCÍA ARETIO *et al.* (comps.). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

- MAGGIO, M.
2000 «El tutor en la educación a distancia». En E. LITWIN (comp.). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MARCELO, C., D. PUENTE, M. A. BALLESTEROS y A. PALAZON
2002 *e-Learning Teleformación*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARTÍ, E.
1995 «Metacognición: entre la fascinación y el desencanto». *Infancia y aprendizaje*, 71, 9-32.
1999 «Metacognición y estrategias de aprendizaje». En J. I. POZO y C. MONEREO. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana / S. XXI.
- MARTÍN, E.
1999 «Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico». En J. I. POZO y C. MONEREO. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana / Siglo XXI.
- MEDINA, A.
1998 «La educación a distancia: marco y modelo para el desarrollo profesional de los formadores de personas adultas». En *I Foro Iberoamericano de Educación a distancia*. Cartagena de Indias: UNED / AECL.
- MENA, M. (comp.)
2000 *3.ª Reunión Regional de América Latina y el Caribe*. São Paulo: ICDE, Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia.
- MONEREO, C.
1997 «La construcción de conocimiento estratégico en el aula». En M.L. PÉREZ CABANÍ (comp.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
1998 «Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje». En C. COLL. *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori, 69-103.
2001 «*Les demoiselles* de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico». *Contextos de Educación*, Año II, n.º 2.
- MONEREO, C. (comp.)
1998 *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Editorial Graó.
- MONEREO, C., E. BARBERÁ, M. CASTELLÓ, M. L. PÉREZ, J. I. POZO y POSTIGO
2000 *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor / Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

- MONEREO, C. y M. BARBERÁ
2000 «Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales». En C. MONEREO *et al.* *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor / Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- MONEREO, C. y M. CASTELLÓ
1997 *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C., J. I. POZO y M. CASTELLÓ
2001 «La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar». En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación 2*. Madrid: Alianza Editorial, 2235-2258.
- MONEREO, C., M. CASTELLÓ, M. CLARIANA, M. PALMA y M. L. PÉREZ
1994 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- MONREAL, M.
1999 «Nuevas tecnologías y función tutorial». En GARCÍA ARETIO *et al.* (comps.). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- MOORE, M.
1994 «Autonomy and independence». *The American Journal of Distance Learning*, 8: 2.
- MOORE, G.
2001 *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión*. <[http:// www.uoc.es](http://www.uoc.es)>.
- NISBET, J. y J. SCHUCKSMITHJ
1987 *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- ONRUBIA, J.
1995 «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». En COLL *et al.* *Construtivismo en el aula*. (1ª edición, 1993) Barcelona: Editorial Graó.
- PALMA, M.
1997 «La motivación del estudiante y la construcción de conocimiento estratégico». En PÉREZ CABANÍ, M.L. (comp.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- PÉREZ CABANÍ, M. L. (comp.)
1997 *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.

- PÉREZ JUSTE, R.
1999 Las nuevas funciones tutoriales. En GARCÍA ARETIO *et al.* (comp.) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- POZO, J. I.
1996 *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. I. y M. A. GÓMEZ CRESPO
1998 *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. y C. MONEREO (comp.)
1999 *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- POZO, J. I., C. MONEREO y M. CASTELLÓ
1991 «El uso estratégico del conocimiento». En COLL, C., J. PALACIOS y A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación 2*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 211-234.
- RAMANUJAN, P.
2001 «Book Review: Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective». *International Review of Research in Open and Distance Learning: 2, 1* <<http://www.irrodl.org/content/v2.1/ramanujam.html>>.
- RODRIGO, M. J. y N. CORREA
1999 «Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo». En POZO, J. I. y C. MONEREO. *El aprendizaje estratégico. Aprender a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana / Aula XXI.
- ROSENSHINE, B. y C. MEISTER
1992 «The use of scaffolds for teaching higher level cognitive strategies». *Educational Leadership*, 26-33 (abr).
- RUÉ, J.
1998 *El aula: un espacio para la cooperación*. En O. MIR, *et al.* *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Editorial Graó.
- SIMONSON, M., CH. SCHOLOSER y D. HANSON
1999 «Theory and Distance Education: A new Discussion». *The American Journal of Distance Education*, vol 13, n.º 1.
- VIZCARRO, C. *et al.*
1999 «Evaluación de estrategias de aprendizaje». En POZO y MONEREO, *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana / Aula XXI.

WERTSCH, J.

1988 *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

VARIOS

1999 *Educación a distancia y nuevas tecnologías*. Lima: Consorcio de Universidades.

*El aprendizaje estratégico
en la educación a distancia*
se imprimió en Taller Visual
Jr. Caylloma 451, Of. 210, Lima.
Telefax. 4282230
taller_visual@hotmail.com
Lima, enero de 2003.

El concepto de «Educación a Distancia» ha variado claramente en los últimos años. Desde una no presencia total hemos pasado a las posibilidades de tener presencia virtual y en muchas ocasiones esa «presencia» disminuye la distancia. En las nuevas condiciones de la educación a distancia, se busca potenciar la comunicación e interacción entre los componentes del sistema.

Educar a distancia implica sobre todo un conjunto de interacciones didácticas que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí. Se trata de un proceso de comunicación mediada en diferentes lugares y tiempos que contribuye a la construcción de conocimiento.

El estudio a distancia presenta ventajas para la formación permanente, pues ofrece las condiciones para que cada participante pueda organizar con libertad y flexibilidad el tiempo y espacio dedicado al estudio, y realizar paralelamente sus actividades laborales, profesionales, familiares, etc.

Sin embargo, el estudiante no siempre está identificado ni ha desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarse a este nuevo sistema de enseñanza y aprendizaje. Posee experiencias y aprendizajes previos, que en ocasiones tendrá que «desaprender» para aprender nuevos procedimientos y estrategias que le permitan desempeñarse con éxito ante las nuevas condiciones de aprendizaje a distancia.

Estudiar a distancia supone así un aprendizaje paralelo de procesos de autorregulación de la actividad mental y afectiva de los componentes más directamente relacionados con el estudio. En este sentido se hace indispensable el uso consciente e intencional de estrategias para aprender a aprender en las condiciones y demandas específicas de esta modalidad.