



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa
ISSN: 2007-2171
dialogoseducacion@gmail.com
Universidad de Guadalajara
México

La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología

Ponce Ponce, María Enriqueta

La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 12, 2016

Universidad de Guadalajara, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153013>

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>

La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología

Self-managed learning in students within technology-mediated environments

María Enriqueta Ponce Ponce queta.ponce@univa.mx
Universidad del Valle de Atemajac, México

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 12, 2016

Universidad de Guadalajara, México

Recepción: 05 Octubre 2015
Revisado: 06 Diciembre 2015
Corregido: 14 Diciembre 2015
Aprobación: 23 Diciembre 2015

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153013>

Resumen: En la fundamentación de los modelos pedagógicos de programas educativos soportados por herramientas tecnológicas, la autogestión aparece como un rasgo distintivo del perfil de los egresados universitarios. Es decir, la autogestión es concebida como una competencia que el estudiante de modalidades apoyadas por tecnologías fortalece o potencia en su trayecto académico; pero, ¿cuáles son los factores que intervienen en ese proceso de formación y que podrían incidir en la adquisición de tal capacidad?

El desarrollo y/o fortalecimiento de la autogestión en ambientes virtuales de aprendizaje invita a ser profundizado, invita a develar las razones por las cuales el individuo se vuelve autogestivo, o si la autogestión se despliega en diferentes ámbitos, como el uso de la tecnología, el dominio de habilidades de pensamiento, la solvencia para interactuar con los sujetos del proceso educativo o el ritmo personal para avanzar en la ruta curricular. Surgen al menos dos conjuntos de cuestionamientos: el primero de ellos intenta explicar cuáles son los saberes teóricos, procedimentales y axiológicos que subyacen a la competencia para la autogestión, cuáles de estos saberes cobran mayor relevancia, cómo se relacionan entre sí, cómo son representados por los sujetos, qué significados adquieren para éstos, etc. El segundo apunta a desentrañar si la autogestión comprometida a través de los modelos educativo, pedagógico, instruccional, de mediación pedagógica, de uso de tecnología de la institución, se corresponde en forma y medida con la que los propios estudiantes reconocen que adquieren a lo largo de su tránsito por el programa; o si la autogestión está respondiendo efectivamente al contexto en el que se insertan los programas, o si la institución debe plantearse la posibilidad de modificar su perfil de egreso

Palabras clave: aprendizaje autónomo, autogestión, educación a distancia, entorno virtual de aprendizaje, mediación tecnológica.

Abstract: Self-learning emerges as a distinctive feature of university graduate profiles in the foundations of the pedagogical models of educational programs supported by technological tools. That is, self-learning is considered a competence that students in modalities supported by technology strengthen or maximize in their academic journey, but which are the factors involved in the formation process that could affect the acquisition of that skill?

The development and/or strengthening of self-learning in virtual learning environments is worthy of in-depth research to uncover the reasons why an individual becomes a self-learner, or whether self-managed learning takes place in areas such as the use of technology, mastering thinking skills, solvency to interact with the subjects of the teaching-learning process, or the decision to follow the curricular route at her/his own pace.

At least two sets of questions arise. The first one tries to explain which are the theoretical, procedural, and axiological components of knowledge that underlie the competence for self-learning, as well as which of these components of knowledge become more relevant,

how they relate to each other, how they are represented by the subjects, and what meanings they acquire for them. The second set of questions aims to find out whether committed self-learning through educational, pedagogical, instructional, pedagogical mediation, and using institutions' technology, correspond in shape and size with the self-learning that students themselves recognize as having acquired through an academic program, whether that self-learning is effectively responding to the context in which the programs are inserted, or whether institutions must consider the possibility of modifying their graduation profile.

Keywords: self-learning, self-management, distance education, virtual learning environment, technological mediation.

El término “autogestión” cobra cada vez mayor fuerza en el discurso educativo bajo la forma de desiderátum o aspiración; los modelos pedagógicos de las instituciones apuestan por la autogestión como motor de cambio del sistema tradicional: enseñar ya no es lo primordial, sino impulsar al que aprende desde el reconocimiento de sus propias capacidades. La incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de formación acentúa el deseo de que el estudiante regule la manera en que se apropia del conocimiento y le encuentra relevancia.

El presente documento tiene el propósito de comprender los hilos que tejen ese vínculo entre autogestión para el aprendizaje y tecnología, tales como la distancia y la virtualidad como sus entornos naturales, el conjunto de rasgos que hacen a un estudiante autogestivo, el nuevo rol del profesor, la necesidad de motivar constantemente la autogestión y el fortalecimiento de la capacidad autogestiva mediante la interacción con otros sujetos u objetos. Las siguientes páginas deslían la madeja y buscan aclarar cómo se promueve la autogestión para el aprendizaje con una mediación pedagógica soportada en los recursos de la red.

La educación a distancia: ecosistema de la autogestión

La historia de la educación en los últimos 60 años dedica numerosas páginas a la configuración de nuevos paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje, que surgieron como respuesta emergente a las necesidades de una sociedad ultramoderna: tecnologizada, sobreinformada, anhelante de llevar la democracia al terreno de la formación, apremiada por la falta de tiempo y deseosa, tal vez más que nunca, de explotar la ubicuidad.

La escuela tradicional, la de horarios lectivos establecidos, la de edificios construidos en serie, la de pupitres apuntando al estrado y al pizarrón, la de evaluaciones periódicas bajo la mirada acuciosa del profesor, fue cediendo terreno a una estrategia de formación flexible, que promete llegar a un mayor número de gente, que busca que el aprendizaje sea para la vida y durante toda la vida. Se reconoce que en la educación a distancia los procesos formativos están centrados en el aprendizaje, y aunque estudiante y profesor no comparten el mismo espacio físico en todo momento, hacen uso de herramientas tecnológicas de interacción y distribución de contenidos, soportadas en internet. Se trata de una estrategia que de ningún modo suplanta la enseñanza presencial, pero que se sitúa codo a codo junto a ella en el foro educativo. En opinión de Fainholc,

la educación a distancia ha permitido revolucionar el fenómeno educativo en el mundo contemporáneo, al posibilitar que cualquier estudiante pueda acceder sistemáticamente al conocimiento de un modo orientado a través de múltiples tecnologías “duras y blandas”, convirtiéndose cada vez más en el protagonista descentralizado de este proceso... esta modalidad se halla en general asociada a un carácter educativo democratizante, humanista y andragógico (Fainholc, 1999: 25).

Estos tres últimos adjetivos han sido especialmente aprovechados por los entornos educativos no convencionales: democratizante, para abrir espacios en donde el acceso a la educación superior es limitado; humanista, para evitar que la tecnocracia se apodere de la conciencia; y andragógica,¹ para dar cabida a la educación en la edad adulta.

El resultado ha sido una extensa lista de denominaciones de tales espacios: educación a distancia, educación semiescolarizada o semipresencial, educación no presencial, teleeducación, teleformación, teleinstrucción, educación abierta, educación mediada por tecnología, educación en línea, aprendizaje en línea, educación multimedia, educación virtual, etc. A ello habría que sumar los nombres en lengua inglesa, pues en algunos casos han cobrado tanta fuerza que han sustituido a su correspondiente en español. Muchas veces es la institución que emprende los proyectos educativos la que los bautiza o prefiere llamarlos de una forma y no de otra, influida quizá por los estudiosos en quienes basó el marco epistemológico y metodológico de su modelo, por los centros que le sirvieron de inspiración, por sus proveedores de tecnología, por la necesidad de mostrarse demasiado innovadora, etc. En suma, cada modalidad no convencional defenderá lo que la hace diferente y atractiva, pero sobre todo, aquello que la convierte en la solución ideal ante una necesidad de formación.

No deja de sorprender que esta explosión de nombres y variedades de las nuevas propuestas educativas se hubiera multiplicado apenas en las cuatro últimas décadas. Lya Visser borda con detalle la cada vez más compleja red de la educación mediada por tecnología y su crecimiento, y señala que “la evolución, más que la revolución es la consigna. Esto no quiere decir que se deban abandonar los medios tradicionales [sino que] se tendrán que tomar importantes decisiones, no sólo tecnológicas, sino también políticas” (Visser, 2002: 40).

Ciertamente es ineludible hablar de los beneficios de los medios tecnológicos, pues gracias a ellos los ambientes educativos colocan al estudiante cara a cara con el conocimiento y con los sujetos con los que ha de relacionarse, aun cuando no compartan el mismo espacio físico. La educación apoyada por tecnología transita de manera natural por espacios democratizadores de los procesos de formación, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social mucho más de lo que se hubiera propuesto o imaginado alguna vez. En las prácticas educativas de la actualidad, virtualmente se ha cedido el poder al educando y a su circunstancia digital² para decidir el lugar, el tiempo y la forma de activar el aprendizaje, en especial porque la ocasión para aprender gravita en el

entorno y está al alcance de mínimos pulsos o deslizamientos de los dedos sobre aparatos electrónicos.

El estudiante como centro: condición sine qua non de la autogestión

En el esfuerzo por lograr que las aulas y los docentes dejen de ser dispensadores del saber y se conviertan en ambientes y facilitadores del mismo, respectivamente, los estudiantes encuentran la oportunidad de descubrir y potenciar su capacidad de regular lo que aprenden, la forma en que lo aprenden y la utilidad que dan a lo que aprenden. En este sentido, la idea humanista-constructivista de colocar al que estudia en el centro del sistema supone a un sujeto activo, interconectado; un decisor crítico y autogestivo, que articula en su beneficio la relación compleja que establece con todo aquello que lo orbita, como otros sujetos, el conocimiento, la palabra, las herramientas tecnológicas...

Surge entonces la pretensión de las instituciones educativas de garantizar un perfil particular de estudiante, uno que incluya una serie de atributos que faciliten y potencien su relación con el entorno de aprendizaje: iniciativa, autocrítica, responsabilidad, autoadministración de tiempos y espacios de estudio, habilidad para transferir aprendizajes a situaciones reales y para encontrar soluciones a problemas prácticos, entre otros.

Son los modelos pedagógicos de las universidades los que concretan esta alta aspiración, y los he conocido cercanamente gracias al trabajo que he desarrollado desde 1999 como diseñadora instruccional de materiales de estudio para programas mediados en mayor o menor medida por tecnología (Universidad a Distancia de la Universidad del Valle de Atemajac, Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, Universitat Oberta de Catalunya, Universidad para la Cooperación Internacional de Costa Rica). Así se lee en los documentos de las Universidades, por ejemplo:

En un modelo centrado en la persona que aprende, el estudiante es un sujeto activo que procesa información y que tiene la capacidad de resolver problemas. Además, es un ser autogestivo, responsable de sus procesos de aprendizaje y de sus ritmos y modos para acercarse al objeto de conocimiento. De esta manera, y gracias a su actividad mental, se convierte en constructor de su propio aprendizaje y de sus ambientes de aprendizaje (Sistema de Universidad Virtual, 2004: 19).

El proceso de aprender se configura a partir del contexto en el que se sitúa el alumno, así como de la relación social que establece con los otros participantes; por lo tanto, define como ejes de la construcción del conocimiento: la autogestión, la colaboración, la investigación, la vinculación con el entorno y el pensamiento crítico (UNIVA, 2014:9).

En síntesis, el modelo de e-learning de la UOC tiene que avanzar de un sistema apoyado, fundamentalmente, en los materiales y el aula virtual, hacia un modelo de tercera generación que ponga énfasis en la flexibilidad y la participación. Esto tiene que permitir mantener los principios que han fundamentado el modelo educativo de la UOC, pero desde una nueva mirada: la personalización tiene que favorecer que cada estudiante diseñe y autogestione su proceso formativo en las mejores condiciones posibles y con el apoyo necesario (UOC, 2009: 20).

Se asume que el alumno autogestivo es un promotor de sus propios aprendizajes y más que eso: un evaluador de sus procesos de apropiación, con lo que también se pone de manifiesto su capacidad metacognitiva.

³ En teoría, se trata de un estudiante muy diferente al de la modalidad tradicional, mucho más participativo, propositivo, proactivo, crítico, reflexivo, organizado, exigente y colaborador.

Si hablamos de un entorno virtual de aprendizaje, la naturaleza de los cursos debe otorgar una relevancia especial al trabajo participativo y autorregulado de los alumnos; en consecuencia, el diseño instruccional de las actividades de aprendizaje debe fortalecer la autogestión, que es una particularidad vinculada con la organización de los tiempos, ritmos y estrategias de estudio del que aprende; debe impulsar al alumno para que dirija conscientemente su forma individual de abordar los contenidos, metodologías, actividades, recursos y sistemas de evaluación que componen un programa académico previamente articulado.

Independientemente del vínculo que la autogestión tiene con la orientación teórica del modelo educativo de la institución, que por lo general es constructivista, su desarrollo depende de manera directa de condiciones como las siguientes:

- Características “duras” del entorno de aprendizaje: ausencia física, uso indispensable de la red, uso de herramientas tecnológicas para la interacción síncrona y asíncrona de los sujetos, así como para la interactividad de los sujetos con los objetos, y uso de diversos códigos lingüísticos.
- Características del currículum: con mayor o menor flexibilidad, basado en competencias, convinculación temprana al entorno profesional real.
- Reconocimiento y apropiación de actitudes afines al estudio independiente.
- Estrategias y hábitos de estudio que se ponen en juego en el trabajo.
- Mediación pedagógica y comunicativa realizada por los docentes.
- Características de un modelo de diseño instruccional que privilegia procesos cognitivos orientados a la adquisición de un aprendizaje significativo, situado, duradero, útil para resolver problemas de la realidad.
- Contexto personal de los estudiantes: familia, empleo, aficiones, etcétera.

Así planteada, la autogestión debe estudiarse en su complejidad, bajo todas las perspectivas posibles, sin dejar de lado la vida personal de cada alumno; en opinión de Coronado y Ojeda, la autogestión en el aprender no puede ser vista como un fenómeno lejano al contexto social e institucional en el cual está inmerso:

Creemos que el aprendizaje a distancia, en su relación con la autogestión, merece ser abordado, principalmente, desde el punto de vista del alumno, pero también de forma integral, esto es, tomando en cuenta las múltiples aristas que conforman su significación... merece ser comprendido en su complejidad, no sólo como

una meta que se busca, sino también como un proceso. Es necesario que sea analizado no solamente como un conjunto de variables, o se estudie la forma como dichas variables inciden en este tipo de modalidades y sistemas educativos, sino también como un fenómeno contenedor de diversos significados, y a su vez, como significante de actitudes, expectativas e intenciones del mismo estudiante, quien es —como quiera verse— el centro del proceso educativo (Coronado y Ojeda, 2002: 20).

Pero, ¿por qué una persona decide estudiar en un ambiente mediado por tecnología y no de la manera tradicional? Y, ¿qué relación tiene su decisión con la autogestión? García Aretio (2010) articula un perfil que no sólo incluye la consabida necesidad de romper barreras espacio-temporales, sino que integra otro tipo de aspiraciones, más reales, pero también más profundas.

El perfil del estudiante autogestivo en ambientes mediados por tecnología

La indagación del perfil del estudiante autogestivo revela que no se trata ya de un estudiante regular: quien estudia en entornos virtuales de aprendizaje generalmente trabaja, es el sostén de su familia, busca resultados de su aprendizaje a corto y mediano plazos, no puede ni quiere perder el tiempo, se forja grandes expectativas de su desempeño, demuestra muchas ganas de aprender, integra lo nuevo en el conjunto de lo aprendido con anterioridad y mantiene una motivación hacia el estudio espontánea, intensa y persistente. Tony Bates ofrece una descripción de las competencias de este estudiante:

- Buenas destrezas de comunicación –leer, escribir, hablar u escuchar–.
- Capacidad para aprender de forma independiente.
- Destrezas sociales –ética, actitud positiva, responsabilidad–.
- Destrezas de trabajo en equipo.
- Capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes.
- Destrezas de razonamiento –resolución de problemas, destrezas críticas, lógicas y numéricas–.
- Navegación en los conocimientos –saber dónde conseguir la información y cómo procesarla– (Bates, 2001:30).

Carmen Aguilera (2005), por su parte, separa el perfil del estudiante de ambientes mediados por tecnología en dos grupos: características de personalidad y actitudes, por un lado, y habilidades intelectuales, por el otro. Dentro de las primeras reconoce las siguientes: responsabilidad del propio aprendizaje, actitud positiva frente al estudio, habilidad para armonizar el estudio con el trabajo y con la atención a la familia, motivación interna para aprender, iniciativa, paciencia, tenacidad, respeto, tolerancia, actitud autocrítica y capacidad de aprender con otros. Ahora bien, respecto a los procesos cognitivos, Aguilera menciona que el estudiante es capaz de buscar información relevante y actualizada, de realizar lecturas selectiva, de comprensión, rápida y crítica, y de analizar,

sinetizar, memorizar y expresarse por escrito con claridad y coherencia. Este perfil es el que contribuye a que su tránsito por un sistema educativo diferente al que ha experimentado antes, sea satisfactorio. Al respecto Ávila señala que:

es en las modalidades no convencionales y en la educación a distancia donde adquirir ciertas capacidades, actitudes y hábitos que faciliten el aprender se convierte en un imperativo; a menos que el estudiante participe activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, la modalidad educativa, como formadora, carece de sentido (Ávila, 1996: 5).

En términos generales, un estudiante de programas apoyados por herramientas tecnológicas realiza las actividades diseñadas y utiliza los recursos puestos a su alcance en forma autónoma o independiente, sin necesidad de someterse a espacios, tiempos ni autoridades. Además, se responsabiliza de lo que aprende: de la forma, el tiempo, el lugar y el ritmo en que lo hace, y determina en qué momento debe pedir ayuda. Así, estimula su propio criterio, su capacidad para pensar, trabajar, decidir por sí mismo, así como para encontrar satisfacción en el esfuerzo personal. Esto es auto- gestión, esto es capacidad para dirigir el propio aprendizaje que la educación a distancia promueve sustantivamente.

Ahora bien, desde décadas atrás, los sistemas educativos no convencionales han encontrado en las tecnologías de comunicación e información sus mejores aliados en la creación de ambientes propicios para el estudio autogestivo, pues gracias a ellas se asegura la proximidad sincrónica y asincrónica entre los estudiantes, el profesor y la institución, además de un acceso directo y relativamente sencillo a los contenidos, actividades y recursos de los programas educativos.

En consecuencia, no parece atrevido decir que el mérito de eliminar los obstáculos de espacio y tiempo en la modernización pedagógica lo tienen las tecnologías; ⁴ de ahí que exista un genuino y cada vez más decidido impulso a su desarrollo. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que dicho empuje debe estar basado en planteamientos teóricos serios, “en un cuerpo de conocimientos por el que la técnica se integre en un plan intencional que le confiera unos fines específicos” (Gutiérrez, 1997: 20).

En tal sentido, las instituciones educativas no deben confundirse y suponer que, por su sola presencia, las tecnologías aplicadas a la educación provocan una verdadera transformación: “La eficacia pedagógica no se decreta (aun cuando se juegue mágicamente con los pretendidos poderes de la tecnología), sino que se construye” (Carrier, 2002: 82). Y, yendo a los extremos, también el uso indiscriminado e irracional de las tecnologías puede entorpecer el aprendizaje, tal como señala Cebrián (2003). Lo anterior implica que si ha de haber un cambio, éste será el resultado de la acción responsable de muchas voluntades convencidas de las ventajas del nuevo paradigma.

La autogestión para el aprendizaje: el recorte de sus bordes

Para abordar frontalmente la autogestión para el aprendizaje es necesario hacer su delimitación conceptual, empezando por sus raíces etimológicas: “auto” del griego *autoz*, significa mismo, propio, por uno mismo (Mateos, 1997: 278); mientras que “gestión” proviene del latín *gestio*, *onis*, que significa administración o dirección. Se define como “Función que consiste en dirigir al personal y manipular los medios para lograr un resultado ya previsto en cualquier tipo de empresa” (Herrera y Pimentel, 1996: 108). La suma de los elementos deviene en que autogestión es administración de los medios para dirigirse a sí mismo.⁵

Un sujeto autogestivo es, por tanto, aquel que forma, moldea, pule y desarrolla sus capacidades intelectual, motora y actitudinal; es su propio maestro y su propio gestor de aprendizajes, pero también es sujeto y objeto de su estudio pues, además de conducir un proceso de formación, debe llevar en su propia actuación los resultados de ese proceso y, lo más importante, debe saber con qué estrategias se apropió del conocimiento, con lo cual entramos en la intrincada zona de la metacognición. De este modo, un estudiante autogestivo, en virtud del control que puede ejercer en su objetivo, en su motivación y en su necesidad para aprender, es candidato idóneo para la educación mediada por tecnologías, en la que se apuesta por un grado importante de independencia.

Varios teóricos han abordado el estudio independiente o autónomo después de ubicarlo dentro de la educación no tradicional. Por una parte, Brockett y Hiemstra (1993) ofrecen una perspectiva muy completa sobre la autodidaxia, en la que es posible conocer, entre otras cosas: a) rasgos generales de su evolución a través de los siglos, b) importantes contribuciones de los teóricos que se han ocupado de estudiarla, y c) algunas particularidades de personajes de la historia cuya inclinación por el estudio autodirigido ha sido notable, como los casos de Sócrates, Alejandro Magno, Julio César, Descartes, Franklin, etc. También analizan la importancia que han tenido factores como la posición económica, el acceso a las bibliotecas y centros de información, la falta de instituciones educativas y el crecimiento de los medios de difusión, en el desarrollo de la autodidaxia.

Desde otra frontera, García Aretio (2010), a partir del estudio comparativo que hace entre diversos investigadores de la educación a distancia, se centra en el análisis de la independencia del aprendizaje, afirmando que consiste no sólo en que el estudiante esté separado del profesor en las dimensiones del espacio y del tiempo, sino que sea consciente de sus propias capacidades y tome decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje; con ello, según García Aretio, aprende a aprender y aprende a hacer de manera flexible, forjando su autonomía en el espacio, en el tiempo, en el estilo, en el ritmo y en el método en que aprende.

Abonando a lo anterior, Moore apunta que el grado de autonomía que tiene el estudiante con respecto a los siguientes aspectos es lo que marca a los cursos como autónomos y no autónomos:

1. La responsabilidad de marcar los objetivos de aprendizaje en el programa –autonomía respecto a objetivos–.
2. La selección de recursos –autonomía en métodos de estudio–.
3. La decisión en torno a los métodos y criterios de evaluación usados –autonomía en la evaluación– (Moore, 1977, citado por García Aretio, 2010: 102).

Para hacer mayor énfasis en el papel que juega la autonomía, Michel y Luviano no la consideran exclusiva del estudiante independiente; más bien, se inclinan porque forme parte del perfil de todo aquel que tiene a frente a sí la tarea de apropiarse del aprendizaje: “sin un esfuerzo individual de planeación, organización y trabajo (personal o colectivo) resulta imposible autoeducarse, crecer, madurar y adquirir una personalidad definida” (Michel y Luviano, 1996: 40).

Paul Ross (1999) reconoce que el logro de la autonomía es un objetivo fundamental para las instituciones que ofrecen programas en ambientes virtuales de aprendizaje, pero subraya también que todavía se sabe poco de cómo aprenden los alumnos, sobre todo cuando a pesar de existir condiciones satisfactorias de aprendizaje, aparecen graves dificultades para fomentar la autonomía e independencia en ellos:

las instituciones de educación superior habrán de hacer mucho más de lo que han hecho si de verdad quieren alcanzar el objetivo de forjar alumnos autónomos, capaces de ponerse al día por su cuenta... poder estudiar por libre albedrío, lograr organizar el tiempo y saber encontrar su propio camino (Ross, 1999: 50).

Garrison y Bayton (citados por Fainholc, 1999) introducen el concepto de control para analizar la relación de independencia entre educador y estudiante. Para ellos, el control tiene tres dimensiones:

1. Independencia: autonomía, libertad para elegir qué, cuándo, cómo y dónde aprender.
2. Poder: capacidad de tomar parte y asumir la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Se compone de habilidades intelectuales -ser crítico, reflexivo y crear significados personales a partir de experiencias de aprendizaje- y motivacionales -madurez emocional, autoestima, actitud positiva-.
3. Soporte: recurso al que los estudiantes acceden para llevar a cabo el proceso de aprendizaje-tutorías- (Fainholc, 1999: 29).

También Brockett y Hiemstra abonan al tema del autocontrol reconociendo que el potencial de autogestión de los estudiantes se encuentra precisamente en el control que ejerzan sobre su propio aprendizaje, es decir, sobre “la capacidad y/o disposición para modificar su *statu quo* cognoscitivo” (Brockett y Hiemstra, 1993: 45).

Para configurar un perfil del estudiante autogestivo consulté las características que los teóricos del tema han ofrecido: Aguilera (2005), Bates (1999 y 2001), Brockett y Hiemstra (1993), Coronado y Ojeda (2002), Dirr y Gunawardena (1995), Fainholc (1999), García Aretio (2010), García Aretio et al. (1997), Martín y Ahijado (1999), Peters

(2002) y Visser (2002). Al hacer la categorización de los atributos se distinguen de manera general tres aspectos del perfil: a) su disposición y destreza para estudiar; b) sus habilidades cognitivas; y c) sus actitudes frente al estudio. Los detalles se relacionan enseguida:

Habilidades para el estudio	<ul style="list-style-type: none">• Elabora planes anticipados y trata de plegarse a ellos.• Organiza el tiempo que dedicará a las actividades.• Domina estrategias de estudio.
Habilidades de pensamiento	<ul style="list-style-type: none">• Le gusta leer, escribir, escuchar y discutir.• Muestra apertura a teorías, hechos y actividades nuevos.• Se plantea problemas y los asume, es decir, analiza, hace pruebas, experimenta, investiga.• Fundamenta sus afirmaciones.• Busca las ideas básicas estructurales en cualquier tema.• Convierte sus necesidades en objetivos de aprendizaje.• Transfiere las experiencias a aprendizajes.• Reflexiona críticamente la información que recibe.
Actitudes frente al estudio	<ul style="list-style-type: none">• Tiene libertad para expresar opiniones personales.• Sabe trabajar colaborativamente.• Consulta a otros y comparte con ellos.• Se autoevalúa y evalúa a quienes trabajan con él.• Es tenaz.• Es creativo.

En la misma línea, Sarramona llama a los estudios independientes con el término “autoformación”, y los asocia

al énfasis puesto en que es el propio sujeto que aprende el que tiene la iniciativa de su aprendizaje, él dispone el ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo. A pesar de esto, no se excluye la ayuda de terceros o de otros materiales pero, también en estos casos, será el estudiante el que adopte la decisión de recurrir a ellos (Sarramona, cit. en García Aretio, 2010: 19).

Otro punto relevante que destaca Sarramona es que para lograr el éxito de programas de autoformación son necesarios dos factores esenciales: la motivación como impulso personal y el control por parte del sujeto en cuanto al modo en que obtiene el conocimiento.

Dirr y Gunawardena (1995), por su parte, se refieren a los cursos autónomos como “sistemas individualizados”, distinguiéndolos de los sistemas interactivos, en los que existe un espacio y un propósito de comunicación entre el estudiante y sus compañeros, el estudiante y el profesor, y el estudiante y la institución; los autores los caracterizan diciendo: “En los sistemas individualizados el ritmo es impuesto personalmente y el enfoque de la tensión debe estar en la interacción entre el estudiante y los materiales de aprendizaje” (Dirr y Gunawardena, 1995: 64).

Se ve, pues, que las denominaciones que ha recibido el estudio autónomo son diversas, aunque la mayoría de ellas acentúa en mayor o menor grado el perfil sintetizado líneas atrás. También dentro de esas descripciones se hace referencia a las dificultades que puede tener el

aprendizaje independiente: la edad, la familia, el trabajo y las propias capacidades:

- a) Edad. Cuando se es joven, por lo general no se ha desarrollado la madurez y la responsabilidad necesarias para encarar la tarea de la autoeducación con toda la formalidad que requiere el caso. Ello no significa que no existan alumnos que, a pesar de su corta edad, son perfectamente capaces de conducir su aprendizaje.
- b) Responsabilidades familiares. Como el seguimiento de los cursos se hace mayoritariamente en casa, la familia reclama su tiempo y atención, por lo que se vuelve casi obligado un acuerdo para armonizar el estudio y la convivencia familiar. Y no debe dejarse de lado el aspecto económico, en especial si el que pretende estudiar debe, antes que todo, garantizar el gasto familiar.
- c) Compromisos laborales. Nada garantiza que en el entorno laboral se facilite el estudio; hay empresas que promueven la capacitación y la obtención de grados entre sus empleados, por lo que permiten que éstos destinen una parte del tiempo de trabajo a avanzar en este propósito; pero también están otras entidades que prohíben todo tipo de actividad no relacionada con la labor e incluso penalizan el uso de los recursos institucionales para tales fines.
- d) Habilidades y actitudes. Si un estudiante precisa del acompañamiento y la validación constantes de un profesor para ir consolidando sus aprendizajes, o si no sabe administrar sus tiempos y espacios de estudio, o si carece de voluntad para trabajar sin la directriz de otros, es altamente probable que la autogestión no sea el mejor camino.

Sobre el mismo tenor de obstáculos y limitaciones para el aprendizaje independiente, Michel (1996) advierte que éste no funciona adecuadamente si el estudiante es desorganizado, inconstante, distraído y si tiende a mirar el mundo sin ánimo reflexivo o de modo superficial. Pero también reconoce que el medio ambiente perjudica de modo significativo cuando confunde al estudiante en su jerarquía de valores, cuando no lo estimula, cuando no abre perspectivas de futuro ante él o cuando lo confina al grupo de los “especiales”, pues todavía en muchos lugares los modelos no convencionales de educación siguen siendo considerados como una alternativa o variación del sistema tradicional, pero sin la validez de éste.

Hasta este punto, se ha hecho referencia al aprendizaje autodirigido asumiéndolo como la gestión que lleva a cabo el propio individuo. Ornelas encuentra que impulsar la autogestión es un imperativo para construir el conocimiento:

Es recomendable que desarrollemos la capacidad natural autogestionaria; que asimilemos ideas para transformarlas, consciente e intencionalmente, en actitudes, hábitos, habilidades, resultados y tendencias de ser los propios gestores, organizadores y ejecutores del propio aprendizaje para compartirlo y construir el conocimiento de la comunidad (Ornelas, 2005: 7).

Ornelas incluye la intervención de los sentidos en los procesos de aprendizaje, cuando señala que la capacidad autogestiva es resultado de la construcción de la responsabilidad individual, del adiestramiento de los sentidos para ser “sensibles a ella”. Por otra parte, la sentencia de Aguilera en torno a la autogestión es tajante en más de un sentido:

Uno de los principales fines de la educación es lograr que el estudiante obtenga la madurez necesaria para continuar y conducir el proceso de aprendizaje por sí mismo, con las técnicas, herramientas y contenidos necesarios, sin depender necesariamente de la figura del maestro. A este proceso se le ha llamado autogestión (Aguilera, 2005: 15).

Brockett y Hiemstra proponen la misma idea: “una de las funciones de los educadores de adultos es ayudar a los estudiantes a ser cada vez más capaces de asumir la responsabilidad personal de su propio aprendizaje” (1993: 46). Es decir, tanto Aguilera como Brockett y Hiemstra asumen que la educación habrá de llegar, final e indefectiblemente, a la autogestión. La aspiración es loable y con seguridad es compartida por todos los que piensan que el modelo tradicional debe empezar a conferir más participación y responsabilidad al discente, sin abandonar, desde luego, las aulas, la sincronía, el acompañamiento del profesor y el resto de sus elementos característicos.

Sin embargo, en esta investigación se considera que no necesariamente todo proceso educativo debe apuntar a desarrollar autogestión, porque ésta, como ya se ha revisado, es una competencia en la que entran en juego varios conocimientos, habilidades y actitudes para los que son proclives unos individuos más que otros. En otras palabras, educar para formar seres autogestivos por decreto no es el camino. Tampoco lo es tratándose de programas independientes, pues, como mencionan Ávila y Morales (1996: 24): “asumir que todos aquellos sujetos expuestos a un sistema a distancia puedan modificar sus hábitos de estudio, es sin duda una visión sesgada de la realidad”. En otras palabras, no existen fórmulas mágicas para que aparezca repentinamente el estudiante autogestivo ideal, al margen de sus competencias.

Brockett y Hiemstra también defienden que el aprendizaje autogestivo no siempre es la mejor forma de aprender para todas las personas; ellos afirman que “quizás es más adecuado pensar en él como modo de aprendizaje ideal para determinadas personas y situaciones” (Brockett y Hiemstra, 1993: 25). Así pues, se considera que es esta última una opinión imparcial y objetiva que invita a la reflexión, especialmente a quienes mantienen algún vínculo con la operación de programas educativos mediados por tecnología.

Idealmente, un estudiante autónomo buscará autogestionarse; tendría entonces que partir de un conocimiento claro de los objetivos que pretende el programa académico al que se inscribe y determinar las capacidades y limitaciones que tiene frente a él. Si considera que es viable, debe analizar de cuánto tiempo dispone y las estrategias de estudio que puede utilizar para llevar con éxito el programa. Ahora bien, no siempre puede confiarse en el ritmo de aprendizaje que determinan los estudiantes independientes, porque

esto también puede ser un punto negativo, porque si los estudiantes tienen su propio ritmo, es factible que no tengan la suficiente motivación para continuar y finalmente renuncien... por lo que debemos considerar si esa libertad realmente ayuda a los estudiantes o bien, si les puede perjudicar (Dirr y Gunawardena, 1995: 64).

La anterior afirmación pone las luces sobre el docente, tutor, guía, asesor, maestro, facilitador o como quiera llamársele a esta figura de apoyo, a la que varios excluyen abiertamente cuando conciben al estudiante independiente y que, en casos como el previsto por Dirr y Gunawardena, ayudaría en gran medida a la reactivación del deseo de estudiar.

El papel de la motivación en la autogestión de un estudiante

El hecho de que una persona tome la decisión de inscribirse en un programa sabiendo de antemano que ella será la administradora de su propio estudio, supone la existencia de una necesidad insatisfecha, de una ilusión que aspira a concretarse y de un enorme deseo por dar cauce a tales inquietudes, aceptando un alto precio de compromiso, responsabilidad y organización.

Ahora bien, esa circunstancia interna, esa mezcla de estímulos, expectativas, propósitos, necesidades e intereses que mueven al individuo a actuar, está dada o dispuesta antes de comenzar; es un capital que debe ser aprovechado, invertido, multiplicado, no sólo por la acción del propio alumno sino con el aporte de los elementos que integran el entorno de estudio independiente: la institución educativa, la familia, el trabajo, los materiales autogestivos, los asesores y los compañeros, entre otros.

Es decir, la motivación no debe entenderse únicamente como el impulso inicial que detona la voluntad de aprender, pues para el alumno es condición sine qua non encontrarse motivado a lo largo de todo su proceso formativo, porque los resultados efectivos, por lo general, se producen en estados de plenitud, en los cuales se van comprobando los logros y las metas se clarifican cada vez más. Young fortalece esta idea cuando afirma que la “motivación es el proceso: a) de provocar o iniciar una conducta, b) de mantener una actitud progresiva, y de c) de encauzar una actividad en una dirección determinada” (Young, cit. en Michel y Luviano, 1996: 62).

Además, la motivación para el aprendizaje autogestivo está estrechamente vinculada con el tipo de alumno, con ciertos rasgos de su personalidad que inciden en conductas académicas distintas, como las que se explican a continuación:

- a) Alumnos destacados que, con la sola observación de su rendimiento, encuentran razón para continuar sobresaliendo, independientemente de que reciban motivación o no.
- b) Alumnos destacados que se nutren del reconocimiento y la motivación, en la misma proporción que de la satisfacción producida por sus logros.

- c) Alumnos que carecen de una necesidad imperiosa para rendir, pero que avanzan con el empuje que les proporciona la institución a través de sus programas de apoyo; ese avance se vuelve cada vez más significativo si el desempeño es notable.
- d) Alumnos que, más allá del interés por estudiar, acuden a sistemas educativos que les garanticen el beneficio de la atención personalizada, porque bajo otros esquemas no han encontrado acicate a su autoestima. En estos casos, la motivación es no sólo conveniente, sino imprescindible, pero requeriría el diseño de una estrategia particular que alentara de modo simultáneo la autopercepción del alumno y sus resultados académicos.

Partiendo de las situaciones descritas, se infiere que estar motivado para aprender autogestivamente no depende únicamente del alumno, aunque la autogestión suponga un alto grado de entusiasmo y de participación por parte de él. Brookfield indica al respecto que “ningún acto de aprendizaje puede ser autodirigido si entendemos por autodirección la ausencia de fuentes de asistencia exteriores” (cit. en Brockett y Hiemstra, 1993: 27).

La motivación, además de intrínseca, debe provenir del exterior, debe encontrarse entre las páginas de los materiales de aprendizaje, en el atractivo de los multimedia, en la facilidad de navegación de la plataforma tecnológica, en los mensajes del facilitador, en la actitud de los coordinadores del programa, en los ambientes familiar y laboral, en la comunión de causas que descubra el alumno en sus pares de estudio, etc. En esta lista de “generadores de motivación” existen por lo menos cuatro de orden institucional: el tutor, los recursos didácticos, los compañeros y las gestiones administrativas; la importancia que cobran en el desempeño de los estudiantes es tal que orilla a la institución a planear e instrumentar acciones que, si bien podrían no incluir todos los aspectos, sí deben tomar en cuenta algunos de ellos.

Cierto es que muchas veces la institución no dispone de la solvencia económica suficiente para operar un sistema de tutoría o acompañamiento para los alumnos autogestivos; este tipo de apoyo es costoso y muy variable, porque es individualizado y se incrementa proporcionalmente al número de estudiantes.⁶ Por ello, los responsables de tomar decisiones suelen dejar al margen este elemento del conjunto, o tratan de subsanarlo de otras maneras, por ejemplo, exigiendo que dentro del perfil de los asesores académicos se privilegie la habilidad para la comunicación motivacional; en tales casos, el asesor realiza tareas tutoriales y los alumnos ven en una sola figura al responsable de escuchar sus necesidades de apoyo, sin distinguir la naturaleza de las mismas.⁷

Ahora bien, otra alternativa para mantener motivados a los estudiantes cuando no existen planes ni estructuras para ello se halla en el diseño de los materiales, concretamente en el soporte tecnológico y mediático, en la redacción de las instrucciones, en la calidad de la información y en la pertinencia de los mensajes que se proporcionan a los alumnos. Es en estos componentes donde se puede imprimir el efecto motivacional y ayudar al alumno para que no ceda en el esfuerzo; para que busque opciones cuando

las tareas sean complejas; para que desarrolle pautas personales para el planteamiento y la solución de problemas; para que valore el resultado que ha obtenido gradualmente hasta ese momento, y para que, en suma, mejore su autoconfianza y su autopercepción como estudiante.

Ya se ha planteado que, en virtud de la gran carga de autonomía que implica, el aprendizaje autogestivo es, efectivamente, una tarea que debe llevar a cabo el que estudia; pero, es altamente probable que ese aprendizaje no reporte avances positivos si el entorno circundante no es propicio o si la motivación extrínseca y la interacción con los elementos del hecho educativo no están presentes. Por tanto, la institución que se incline por la autogestión para el aprendizaje debe ser muy cuidadosa y no permitir que la independencia y el autocontrol con que se estudia degeneren en aislamiento y desorientación, produciendo una sensación de soledad en el alumno que le impida elevar su rendimiento o lo conduzca finalmente al abandono. En otras palabras, el aprendizaje autogestivo es una responsabilidad compartida por varios actores, y la motivación institucional, desde cualquiera de sus frentes, juega en ella un papel determinante.

Por otra parte, la institución debe conocer y analizar regularmente en qué medida se encuentran motivados los estudiantes autogestivos; para ello puede utilizar la información que le reportan los índices de aprovechamiento, de deserción, de eficiencia terminal, etc.; con datos como esos es posible configurar las acciones precisas para revertir el mal desempeño y la suspensión de los estudios.

En ese tenor, tanto Rumble (1993, citado por Visser, 2002) como Moore (1977, citado por García Aretio, 2010) afirman que si bien la deserción es más alta en los ambientes virtuales de aprendizaje que en la educación convencional, los estudiantes que son motivados para aprender y que reciben ayuda pueden lograr resultados comparables con los de estudiantes tradicionales; la clave, según los autores, es la implementación de programas de orientación, tutoría y desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Pero también hacen falta las evaluaciones o mediciones periódicas de la satisfacción de los estudiantes, pues por medio de ellas se verifica, entre otras cosas, si la automotivación y la motivación brindada por el programa a través de recursos tecnológicos, materiales y de orientación pedagógica son adecuadas o no. Los resultados de dichas evaluaciones podrían revelar hasta qué punto están resueltas las necesidades afectivas de los estudiantes y partir de ahí para crear nuevas oportunidades para consolidar la autogestión. Sobre el particular, Visser propone que

los sistemas de educación a distancia deberían contemplar las necesidades afectivas de sus estudiantes como un componente integrado, junto a otros más tradicionales, como el desarrollo y la entrega de materiales de aprendizaje, la evaluación de resultados de aprendizaje, y la provisión de apoyo cognoscitivo y administrativo a los estudiantes (Visser, 2002: 226).

Y es que, finalmente, otorgar al aspecto motivacional la trascendencia que merece lleva invariablemente a resaltar el sentido humano que todo acto educativo posee.

Interacción social e interactividad en ambientes mediados por la tecnología

Como puede notarse, la autogestión establece conexiones entre el estudiante y diversos componentes del proceso educativo; la primera de ellas se genera con el objeto de conocimiento y la segunda con los materiales y recursos pedagógicos. Estos diálogos se mantienen, como dicen Dirr y Gunawardena, “a medida que avanza en sus estudios” (1995: 66) y una de las maneras en que puede verificarse si el estudiante está reaccionando o interactuando de manera efectiva es la autoevaluación, pues permite que el estudiante se detenga realmente a pensar lo que está sucediendo dentro de él en tanto deviene el proceso educativo.

Ahora bien, existe una tercera vertiente de la interacción educativa, que es la relación y el intercambio con otros individuos. Pero mientras especialistas del tema, como Beatriz Fainholc (1999), Manuel Moreno (2001), Otto Peters (2002) o María Elena Chan (2001) no disocian las tareas autogestivas del contacto con las demás personas, sí son claros al no comprometer ese tipo de interacción con el trabajo de autoenseñanza o autodidaxia.

Lo que sucede es que la preparación autodidacta comulga más con la idea del trabajo en solitario, al propio ritmo, y con un esquema curricular organizado con arreglo a la conveniencia y a los intereses personales; de hecho, autores como Brockett y Hiemstra (1993), que han estudiado la autodidaxia evolutivamente, refieren como ejemplos de la misma varios casos en los que la formación se ofreció lejos de las comunidades educativas formales, por *motu proprio* del estudiante, y sin la exigencia de certificaciones que avalaran la adquisición de aprendizajes.

La educación autogestiva, por el contrario, visualiza la participación del alumno en una construcción colectiva del conocimiento, y concibe esa colaboración como una de sus tareas. No obstante, esa posibilidad de crear y recrear con otros eleva un peldaño en importancia al aprendizaje autogestivo y reconoce en él más afinidad epistemológica con las teorías que soportan las nuevas propuestas educativas. García Aretio ilustra de alguna manera esta diferencia cuando sitúa a la educación presencial y a la educación mediada por tecnologías sobre un *continuum*,

en uno de cuyos extremos estaría el momento en que el profesor, cara a cara con el alumno, dirige su aprendizaje. En su función más tradicional, explica, aclara, comunica ideas y experiencias. En su rol más actual, comparte con el alumno las mismas experiencias, es más que una fuente de información; líder y facilitador del aprendizaje [exactamente en este punto habría que situar al aprendizaje autogestivo]. En el otro extremo se halla el estudio del alumno aislado, que recurre a un sistema multimedia y consulta las fuentes de un modo autónomo para adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes que estima válidos para elevar su calidad de vida (García Aretio, 2010: 166).

Fainholc señala que “toda comunicación educativa es, por definición, interactiva, ya que supone interrelaciones dialécticas entre partes que se realimentan de mensajes enviados y recibidos a través de múltiples canales y lenguajes” (Fainholc, 1999: 13). Sin embargo, y precisamente

con el ánimo de marcar la distinción entre las relaciones que el alumno autogestivo entabla con su ambiente de aprendizaje, tiene a bien llamarla “interactividad” cuando hace referencia a los nexos con el contenido, los materiales, los recursos, los medios, las estrategias, la metodología, la evaluación, etc.; e “interacción” cuando habla de intercambio entre los individuos con otros estudiantes, con el tutor, con el facilitador o docente, con el personal administrativo, etc. Mostrando ideas cercanas a las de Fainholc, Dirr y Gunawardena denominan “presencia social” a la interacción, y la definen como

la habilidad del asesor de comunicarse con sus estudiantes... La presencia social se da en un contexto cara a cara, lo que incluye la habilidad de utilizar expresiones corporales para comunicarse, y este lenguaje corporal crea un sentimiento hacia las personas (Dirr y Gunawardena, 1995: 72).

Ahora bien, es necesario reconocer que si los ambientes virtuales de aprendizaje están ganando terreno en la sociedad de hoy se debe, en gran medida,

a que las posibilidades de interacción entre docentes y estudiantes, entre los estudiantes y su entorno de aprendizaje, y entre los propios estudiantes son muy elevadas, e incluso, superiores a las que muestra un entorno de aprendizaje activo en el aula ordinaria (Sherry, 1996, cit. en García Aretio, 2010: 85).

Si los programas y recursos tecnológicos que la institución ofrece conciben a la interacción social dentro de sus componentes, ésta debe ser promovida como una tarea sistémica, que involucre a diversas áreas:

- a) Académica, por la conveniencia de que el alumno reciba de manera regular asesoría y retroalimentación a su trabajo por parte de tutores asignados.
- b) Administrativa, por los procedimientos que se derivan de estudiar a distancia, tales como pagos, envíos, calificaciones, constancias, etcétera.
- c) Metodológica, por la necesidad de encuadrar al alumno en el entorno virtual y orientarlo para que se familiarice con sus formas de trabajar, especialmente cuando inicia sus estudios; pero también para ofrecerle apoyo en el uso de mejores estrategias de aprendizaje.
- d) Motivacional, por la importancia de utilizar mecanismos que refuercen constantemente la voluntad de continuar con el estudio, y de conocer y minimizar las razones para no interrumpirlo.

Con respecto a la interacción académica, Moore y Kearsley (1996, cit. por Visser, 2002) consideran que si los estudiantes a distancia cuentan con profesores o facilitadores, su rendimiento, así como los índices de eficiencia terminal, podrían mejorar significativamente. No obstante, la figura del docente es sin duda uno de los elementos que no queda del todo claro en las estructuras de la educación mediada por tecnologías, porque mientras algunos lo consideran parte importante del equipo de apoyo, como Aguilera (2005), que lo identifica como asesor o guía que

orienta el trabajo del estudiante, otros como Sarramona (1999, cit. por García Aretio, 2010) piensan que su presencia en el proceso formativo únicamente será necesaria a petición del propio alumno y nunca antes.

Ahora que, suponiendo que el programa ofertado cuente abiertamente con asesoría académica, ¿qué acciones supondría la interacción de los estudiantes autogestivos con los facilitadores? Idealmente, se esperaría:

- a) Un intercambio de información actualizada sobre la materia.
- b) Un diálogo participativo sobre qué y cómo estudiar.
- c) Un conjunto de recomendaciones para llevar a la aplicación de lo aprendido en proyectos personales o laborales.
- d) Una dinámica sistemática de entrega-retroalimentación de actividades.
- e) Un plan de asistencia individual para solucionar problemas no académicos, en el caso de que hubiera una solicitud expresa para ello.

Así, “cuanto mayor es la interacción social cara a cara y la interactividad pedagógica, menor es la distancia entre profesor y estudiante. Cuanto mayor individualización establezca el programa, la distancia será menor” (García Aretio, 2010: 29). Es decir, el profesor de un ambiente mediado por tecnología es eficaz si “adopta un papel muy activo que supone la negociación, el intercambio de puntos de vista, la facilitación de los recursos necesarios y la convalidación de los resultados” (Brockett y Hiemstra, 1993: 30); y también si “es capaz de llegar a los estudiantes por medio del canal de telecomunicaciones elegido” (Dirr y Gunawardena, 1995: 72). Solamente en tales condiciones se garantiza una experiencia de aprendizaje de alta calidad y el desarrollo de un pensamiento cada vez más crítico en el estudiante. En el mismo tenor, Fainholc reconoce que los nuevos paradigmas “acentuarán tanto la dimensión auténticamente constructiva e interactiva del aprender y del enseñar (mediatizado y massmediático) como el desarrollo profundo de la persona autónoma y del pensamiento crítico” (Fainholc, 1999: 17).

Se estaría hablando de un aprendizaje en comunidad que facilitaría, como apunta Bates (2001), que las personas trabajaran solas, interactuando con los recursos tecnológicos, el material de aprendizaje, pero también en colaboración y en una relación igual con compañeros de lugares distintos y alejados, intercambiando conocimientos y experiencias.

Moreno se pliega también a esa concepción de interacción en el aprendizaje cuando reconoce que los sistemas educativos de vanguardia deben basarse en nuevos paradigmas de relaciones sociales, tratando por todos los medios de impulsar una educación para la convivencia:

autonomía y convivencia son dos principios que deben tomarse en cuenta en todo proceso educativo... Sólo se da un desarrollo personal pleno cuando cada quien tiene la capacidad de decidir sobre sí mismo y su proyecto de vida, así como de convivir con los demás. En el mismo sentido, una convivencia sana y de provecho sólo se da a partir de la conjunción de personalidades libres (Moreno, 2001: 122-123).

Bates, al igual que Moreno, sin menoscabo de la individualidad, rescata el valor social de la formación:

una vez que el aprendizaje deja de ser el recuerdo de hechos, principios o procedimientos correctos, y se adentra en el área de la creatividad, la resolución de problemas, el análisis o la evaluación, los estudiantes deben tener oportunidad de comunicarse entre sí, además de con sus profesores. Evidentemente, esto incluye la oportunidad de preguntar, cuestionar y debatir los temas. Aprender es tanto una actividad social como individual (Bates, 2001: 32).

Holmberg pone énfasis en la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes; habla de una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita. Sus siete postulados básicos son los siguientes:

1. El sentimiento de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores promueve el placer en el estudio y la motivación del estudiante.
2. Este sentimiento puede fomentarse mediante un material de autoinstrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia con feedback (retroalimentación).
3. El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines.
4. La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal de acuerdo con el primer postulado.
5. Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.
6. El concepto de conversación puede identificarse con buenos resultados a través de los medios de que dispone la educación a distancia.
7. La planificación y la guía de trabajo, sean éstos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado, el cual se caracteriza por una concepción finalista explícita o implícita (Holmberg, cit. en García Aretio, 2010: 107).

En suma, la clave para que se incremente paulatinamente la capacidad autogestiva en los estudiantes de ambientes virtuales de aprendizaje, de forma que puedan tomar decisiones importantes respecto a sus aprendizajes, reside en la interactividad o interacción pedagógica que, en conjunto, construyan las personas y los objetos involucrados en el hecho educativo; ello “deberá favorecer este crecimiento madurativo hacia una mayor independencia y autocontrol de la persona que aprende, apropiándose de valores y normas que lo propicien” (Fainholc, 1999: 27).

¿Cuáles son las características de los entornos virtuales de aprendizaje que promueven de modo especial la autogestión en los estudiantes? O, ¿qué hace autogestivo a un ambiente mediado por tecnología? Sin pretender concluir esta reflexión con una respuesta simplista, habría que

señalar que a un entorno virtual lo hace autogestivo todo aquello que fortalezca la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y administrarlas con responsabilidad y madurez.

La interactividad es, en principio, un estímulo clave de esa capacidad; es decir, la autogestión se encuentra, en gran medida, en la calidad y en la cantidad de interactividad que existe entre el alumno y el ambiente en su conjunto, en la eficiencia de la bidireccionalidad, de tal suerte que se logre producir una comunicación real y flexible, un auténtico diálogo, en el que el alumno deje de ser observador para convertirse en un participante activo, que emite, recibe, interpreta y retroalimenta mensajes.

Otro aspecto medular en la promoción del aprendizaje autogestivo es la flexibilidad o el control que tiene el alumno sobre los itinerarios que hace dentro del espacio tecnológico, así como de las respuestas que debe dar a las actividades. En este punto cabe aclarar que el diseño del material es determinante para ayudar al estudiante a decidirse por una u otra ruta. Esa flexibilidad podría anunciar si un espacio virtual de aprendizaje es concebido con cierta función tutorial, que conduce sutilmente al alumno hacia los escenarios y situaciones previstas por los diseñadores. Pero también podría dar más apertura, permitiendo una navegación libre, con variadas posibilidades e, incluso, la participación del estudiante en el enriquecimiento del material, al permitirle agregar, adaptar, suprimir y editar, hasta que se vuelva significativo para él, en congruencia con la idea de una educación centrada en el alumno como sujeto activo y responsable de su formación. Para Carrier

el grado de interactividad de un espacio multimedia tendrá que ver con la manera en que permita rebasar una lectura lineal para ofrecer un acercamiento 'reticular' basado en la consideración de las especificidades del sujeto usuario, puesto que su acción sobre el programa será la que determinará, no la totalidad del contenido, sino sus modalidades de aparición y, por consiguiente, en gran parte su significación (Carrier, 2002: 19)

En suma, la interactividad al interior del ambiente virtual de aprendizaje dependerá del resultado de articular convenientemente textos escritos, ilustraciones, gráficos, cuadros, secuencias de vídeo, sonido o música. La presentación de contenidos a través de todas estas formas desencadena nuevas relaciones cognitivas y sensoriales en los alumnos y aumenta su motivación y su gusto por aprender, debido a su gran poder de atracción.

Es fundamental, por otro lado, asentar que la interacción social también fomenta la auto-gestión; por lo tanto, cursar un programa la mediación tecnológica, lejos de aislar a los alumnos, debería reunirlos en espacios donde imperen la convivencia, el respeto y la solidaridad. Ya lo dice Carrier: "los espacios multimedia no proponen una escuela sin maestro" (Carrier, 2002: 91), y tampoco sin compañeros; de modo que la institución debe garantizar encuentros para intercambiar ideas y opiniones, para encontrar motivación tanto en los docentes como en los pares de estudio, para ofrecerse ayuda mutua, para afirmar el sentido de pertenencia a un grupo, para humanizar un proceso educativo

fuertemente mecanizado... Éstos son verdaderos apremios de la pedagogía contemporánea.

Recapitulación

Promover la autogestión para el aprendizaje es una tarea que las instituciones educativas consideran indispensable para consolidar su apuesta por modelos constructivistas centrados en el estudiante; el uso creciente de la tecnología para mediar los procesos de formación vuelve aún más necesario que el sujeto que aprende tome las riendas de su trayectoria y active otras muchas capacidades asociadas, como la criticidad, el análisis y la colaboración, entre otras.

La educación a distancia, desde sus primeras concreciones en la formación por correspondencia, o a través del radio o los audiocasetes, ya suponía que el estudiante fuera diferente al del sistema presencial: más activo, organizado y persistente. El arribo avasallante de la tecnología soportada en internet no cambia sustancialmente ese perfil, pero sí le añade el componente de la interacción que el estudiante puede tener ahora con el profesor y con otros compañeros, y el de la interactividad que establece con los objetos que sirven para aprender. Gracias a la tecnología, la escuela ocupa un espacio virtual donde la dinámica es impulsada por el propio estudiante, pues tiene a su disposición todo aquello que le permite generar una situación de aprendizaje: herramientas de comunicación, currículum, pautas pedagógicas, recursos, materiales, etcétera.

Sin embargo, la carga de autonomía e independencia que puede desarrollar un estudiante autogestivo no libera a la institución de la responsabilidad de articular un acompañamiento que lo motive a avanzar en su ruta de formación; esa motivación debe estar presente no solamente en los recursos que se ponen al alcance de su mano, sino en la interacción cercana con el facilitador, el tutor y el equipo de soporte. La autogestión, por tanto, no debe llevar al estudiante a sentirse aislado en el proceso, porque ello puede derivar en deserción o en cambios bruscos del ritmo de aprendizaje; por el contrario, el estudiante debe reconocer y/o fortalecer su capacidad para ser él mismo quien determine lo que aprende, cómo lo hace y con qué objetivos, aprovechando la mediación que la tecnología facilita.

Referencias

- Aguilera, C. (2005). *El estudio autogestor*. Guadalajara: UNIVA.
- Ávila, P. y C. Morales (coords.) (1996). *Estudio independiente*. México: ILCE.
- Bates, A. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa y Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Caracas: Tercer Milenium.

- Brockett, R. y R. Hiemstra (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Carrier, J. (2002). *Escuela y multimedia*. México: Siglo XXI.
- Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Chan, M. (2001). “Dime con qué medios y... ¿te diré cómo educas?” En: R. Amador (coord.). *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coronado, R. y A. Ojeda (2002). *Mitos y ritos del aprendizaje autogestivo en la educación a distancia*. Guadalajara: UNIVA.
- Dirr, P. y C. Gunawardena (1995). *Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes en educación a distancia II. Cuadernos de educación a distancia 3*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor.
- García Aretio, L. (2010). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- García Aretio et al. (1997). *Aprender a distancia... estudiar en la UNED*. Madrid: UNED.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrera T. y J. Pimentel (1996). *Etimología grecolatina del español*. México: Porrúa.
- Martín, E. y M. Ahijado (coords.) (1999). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Mateos, A. (1997). *Compendio de etimologías grecolatinas del español*. México: Esfinge.
- Michel, G. (1996). *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. México: Trillas.
- Michel, G. y V. Luviano (1996). *El mundo como escuela. Manual para el aprendizaje autodirigido*. México: Trillas.
- Moreno, M. (2001). “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en el siglo XXI (educación para la autonomía y la convivencia)”. En: Amador Bautista, Rocío (coord.). *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ornelas, J. (2005). *Desarrollo de la autogestión. Autogestionando nuestro propio desarrollo humano integral*. Zapopan: edición del autor.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Cátedra.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ross, P. (1999). “Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta”. En: Martín, R. y M. Ahijado (coords.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sistema de Universidad Virtual (2004). *Modelo educativo de UdGVirtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Universidad del Valle de Atemajac (2014). *Modelo pedagógico del Programa Impulso Profesional*. Guadalajara: UNIVA.
- Universitat Oberta de Catalunya (2009). *El modelo educativo de la UOC. Evolución y perspectivas*. Barcelona: UOC.
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la comunicación motivacional en apoyo a la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Notas

- 1 La andragogía se encarga de la educación entre, para y por adultos y la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación. Donde se entiende por autoeducación el proceso mediante el cual el ser humano, consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, exige y asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y sinceridad, de su propia formación y realización personal (Brandt, 1998: 48).
- 2 Sobre el reconocimiento de que el individuo es lo que es en virtud de su entorno, la afirmación de José Ortega y Gasset “Yo soy yo y mi circunstancia”, incluida en la obra *Meditaciones del Quijote*, explica que “El hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas comunica con el universo. ¡La circunstancia! ¡Circum-stantia!” (Ortega y Gasset, 2010: 34-35).
- 3 En relación con el proceso de metacognición, John H. Flavell (1993) es considerado como el pionero en el uso del término; él concibe a la metacognición como el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de su propia capacidad para conocer, así como del control y la regulación que puede ejercer sobre ella.
- 4 Y cabría señalar también su contribución en la tarea de atenuar diferencias culturales, pues su carácter globalizador es indiscutible.
- 5 La autogestión tiene numerosas palabras hermanas que, aun perteneciendo todas al ámbito de lo educativo, defienden sus diferencias. Así, en el más puro orden alfabético se tiene: autoaprendizaje, autodidaxia, autodidactismo, autodirección, autoenseñanza, autoevaluación, autoformación, autogogía, autoinstrucción, autonomía y todos sus términos derivados.
- 6 No debe confundirse la tutoría con la facilitación o guía que ofrece un profesor asignado a una materia. La primera está enfocada a allanar, de manera individual, el tránsito de los alumnos por una modalidad no tradicional, desde los puntos de vista metodológico, psicopedagógico y, en algunos casos, administrativo. En cambio, el maestro que asesora a uno o a varios estudiantes en relación con una materia en particular, de preferencia debe promover el trabajo en comunidad; por lo tanto, su trabajo ya no es de uno a uno, sino de uno a muchos, lo que necesariamente disminuye los costos de operación.
- 7 Tal vez de estas situaciones se derive la dificultad para delimitar con absoluta claridad las funciones docentes y tutoriales en un sistema educativo que descansa en el trabajo autogestivo. Al final de cuentas cada institución configura los perfiles de tutor y de asesor de acuerdo con sus circunstancias particulares, de ahí que el debate para definirlos con total exactitud no pueda cerrarse, al menos no por ahora.