

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 5 • N.º 2
Diciembre, 2002

Recensiones

GARRISON, D.R. Y ARCHER, W. (2000) *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: a Framework for Adult and Higher Education*, Oxford: Pergamon.

Para los lectores interesados en la educación a distancia el nombre de Randy Garrison necesariamente ha de resultar familiar, ya que pronto hará veinte años que sus publicaciones comenzaron a aparecer en las revistas especializadas más prestigiosas. El libro que aquí comentamos supone la condensación de sus propuestas teóricas y prácticas, aunque en esta ocasión, sin olvidar el área de la educación a distancia, amplía sus perspectivas para incluir todo el campo de la educación superior y de adultos.

Probablemente sea Garrison, junto a Jonassen, uno de los más asiduos diseminadores de las propuestas constructivistas en la educación a distancia. Debemos reconocer que el presente libro no presenta grandes aportaciones novedosas al respecto, pero su gran valor reside en su intento de integrar los múltiples factores que forman una propuesta didáctica tan compleja como es la constructivista. Resulta de gran interés el repaso que realiza Garrison en torno a los presupuestos teóricos que subyacen a su propuesta, más allá de las premisas psicopedagógicas bien conocidas del constructivismo.

La influencia básica se encuentra en el *pragmatismo* de Dewey, con su rechazo del

dualismo en sus distintas facetas, como la de individuo/sociedad o la de conocimiento/acción, en el sentido de que el individuo sólo aprende en contacto con otros y que la acción sin reflexión es caótica y el conocimiento *puro*, no contaminado por la práctica, resulta estéril, si es que puede llegar a ser posible. Es precisamente la labor del profesor asegurar la continuidad de la experiencia de manera tal que el alumno se enfrente a actividades que en un proceso de acumulación significativa, reflexiva y valiosa le permitan ampliar su conocimiento de la realidad en colaboración interactiva con los otros y su entorno. Otra influencia reconocida, aunque de menor intensidad por relegar a un segundo plano los aspectos sociales del aprendizaje, es la de Carl Rogers, con sus propuestas de autonomía e iniciativa por parte del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, respecto al que el profesor debe cumplir una función de facilitador de los procesos de exploración y búsqueda de significados por parte del alumno. Finalmente, Garrison y Archer buscan apoyo en la teoría crítica tal como aparece formulada en los escritos de Jürgen Habermas. Aunque este autor sólo se ha ocupado tangencialmente de la educación, sus propuestas de emancipación a través de

RIED

una comunicación racional, suponen un rechazo de los modelos didácticos en que prima la transmisión de información por encima de la comprensión. Por otro lado, las implicaciones políticas son evidentes y favorecen la democratización de los procesos de enseñanza al promover un discurso compartido por profesores y alumnos que colaboran en la exploración de contradicciones para lograr una explicación más clara de su realidad.

Desde el capítulo 3 hasta el 5 Garrison expone los fundamentos más estrictamente pedagógicos de su modelo a partir de una crítica al paradigma conductista. Sin negar al conductismo un lugar bajo el sol, sobre todo en lo que se refiere a la instrucción en habilidades básicas de bajo perfil cognitivo, su apuesta se decanta por la modalidad más claramente social del constructivismo. En efecto, Garrison parte de los presupuestos cognitivistas, como los preconizados por Bruner, que rompieron la hegemonía del conductismo en la medida en que enfatizaban los procesos internos de formación y organización de significados a partir de los conocimientos previos y del conflicto de estos con la experiencia en el entorno. No obstante, Garrison y Archer se decantan por un modelo que intenta integrar estos procesos internos, individuales, con otros procesos complementarios de naturaleza social y colaborativa.

El núcleo de su propuesta gira en torno al pensamiento crítico, que si en cualquier tipo de educación constituye la meta final deseable, en el caso de la educación superior y de adultos, se trata de algo consustancial, en la medida en que el adulto se encuentra en la situación de poder hacer uso de todas sus potencialidades para interpretar y modificar su entorno, lo que, en definitiva, es la razón de ser del pensamiento crítico. En breves palabras, el modelo presentado supone un proceso cíclico y abierto que comienza con la constatación de un problema real, que como tal no puede recibir respuesta con el bagaje cognitivo del sujeto. El siguiente paso consistiría en un proceso de reflexión y generación de hipótesis de resolución, sin olvidar la importancia de la intuición y el *insight*, que terminarían poniéndose a prueba en la realidad. Vemos, por tanto, que el pensamiento crítico integra procesos internos (reflexión) y externos (acción) para constituir explicaciones de

la realidad cada vez más complejas, lo que, por otra parte, abre el camino a nuevos problemas que demandan ciclos renovados de resolución.

Si el aparato teórico del libro resulta del máximo interés, es en la segunda parte donde se demuestra la amplia experiencia de los autores con brillantes recomendaciones para aplicar los principios expuestos a los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje. Aquí sólo podemos señalar algunos de los aspectos más significativos, entre los que se encuentran, por ejemplo, los procedimientos de evaluación como configuradores de cualquier propuesta didáctica. Así ocurre que los requisitos de evaluación (habitualmente restringidos a las exigencias de cara a un examen final) influyen sustancialmente el tipo de comprensión –o mejor dicho, aprendizaje– que los alumnos buscan: ante demandas de reproducción de los contenidos expuestos en el aula no es de extrañar que los estudiantes requieran un tipo de enseñanza igualmente transmisiva, con el consiguiente empobrecimiento del aprendizaje, que se aleja de la posibilidad de desarrollar capacidades de alto nivel cognitivo como el análisis, la síntesis o la aplicación.

Otro aspecto interesante en la propuesta de Garrison y Archer es el papel que reserva al profesor. Frente a otros modelos también de raigambre constructivista que relegan al profesor a un segundo plano a favor de la interacción de los estudiantes entre sí y con los contenidos de aprendizaje, nuestros autores enfatizan su función como organizador de los acontecimientos educativos. No se trata de procesos algorítmicos y cerrados, propios del modelo de diseño sistemático de la instrucción, sino que partiendo de la constatación de la indefinición e imprevisibilidad de los hechos educativos, se propone una serie de estrategias genéricas que han de adaptarse al contexto concreto de cada situación de aprendizaje. Entre estas estrategias se encuentran el modelado (presentación de situaciones –en el sentido más general de la palabra– en que sujetos más expertos que el estudiante demuestran la resolución de problemas) o el andamiaje (prestación de apoyos provisionales para el uso de capacidades cognitivas de alto nivel que resultarían difícil de aprender independientemente).

Información Bibliográfica

La lectura de este libro resulta altamente recomendable tanto para quien se aproxima a la enseñanza superior y de adultos con la intención de dotarse de una sólida base teórica, como para quien desea revitalizar su práctica docente hacia propuestas en que predomina el desarrollo de capacidades de alto nivel cognitivo. Más en concreto, nuestros lectores interesados en la educación a distancia no dejarán de beneficiarse de las recomendaciones de Garrison y Archer en torno a las posibilidades que abren las tecnologías de comunicación rápida asincrónica (en

la nueva terminología que sustituye a la ya tradicional de las tres generaciones de educación a distancia), siempre teniendo en cuenta que «los medios o las tecnologías simplemente disponen un escenario; es la naturaleza de las actividades educativas o lo que hacen los estudiantes lo que repercutirá significativamente en la calidad del aprendizaje» (p. 193).

Recensionado por
Juan Ramón Bautista Liébana
IUED-UNED