

## ¿SE SIGUE DUDANDO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

### *ARE THERE STILL DOUBTS ABOUT DISTANCE EDUCATION?*

Lorenzo **García Aretio**\*  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

#### RESUMEN

Al nacer la educación a distancia en los niveles universitarios, generó grandes dudas respecto al logro de saberes y competencias propios de estos estudios. La literatura científica que se ha venido generando en torno a esta modalidad educativa refleja que no existen diferencias significativas entre los resultados académicos que obtienen estudiantes en entornos presenciales y estudiantes a distancia. En todo caso, los resultados se inclinan a favor de los estudios a distancia. Se constata, por otra parte, que el aprendizaje no es fruto de la tecnología sino más bien de los diseños y del método pedagógico empleado.

Se destaca en los contextos a distancia el éxito en el logro de importantes grados de autonomía en las personas. Autonomía que no ha de confundirse con soledad o individualismo. Esto último, en efecto, ha venido surgiendo en diferentes investigaciones como uno de los *hándicaps* de la educación a distancia. Precisamente las tecnologías colaborativas han dado respuesta eficiente a lo que suponen objetivos ligados al ámbito de la socialización. La interacción profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenidos se propicia en alto grado, sobre todo con el advenimiento de la Web 2.0 que aparece con un gran potencial para mejorar la educación en general y la “a distancia” en particular.

**Palabras clave:** Educación a distancia, diferencias significativas, eficacia, calidad, autonomía, tecnologías, web 2.0.

#### ABSTRACT

At birth, distance education at the university levels generated serious doubts about the attainment of knowledge and skills. The scientific literature generated around this type of education shows no significant differences between the results obtained by students in academic face-to-face environments and

---

\* Decano de la Facultad de Educación y Catedrático de Teoría de la Educación de la UNED. E-mail: [lgare-tio@edu.uned.es](mailto:lgare-tio@edu.uned.es).

distance learners. In any case, the results are inclined in favor of the distance education. There is evidence, moreover, that learning is not the result of technology but of the design and the teaching method employed.

Distance education is shown to be highly successful in providing significant levels of autonomy in people. An autonomy that is not to be confused with loneliness or individualism. This, in effect, has been emerging in various research as one of the handicaps of distance education. In this respect, collaborative technologies have efficiently responded to the challenges related to the area of socialization. The teacher-student, student-student and student-content interactions are enhanced, especially with the advent of Web 2.0 that comes with a great potential to improve education in general and the “at a distance” in particular.

**Key words:** Distance education, significant differences, effectiveness, quality, autonomy, technology, web 2.0.

## Introducción

La profesora Elvira Repetto, a quien se brinda homenaje en este volumen de la REOP, ha desarrollado la mayor parte de su vida universitaria en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Como otros cuantos ilustres pedagogos, optó por desarrollar su labor científica y académica en una universidad, en aquella época sin duda innovadora, y a la que no le faltaban críticas procedentes de académicos de otras universidades que no se fiaban de las posibilidades de desarrollar una docencia no presencial. Se dudaba mucho de la viabilidad, decían, de formar abogados, filósofos, economistas, psicólogos, pedagogos, etc., fuera de los ordinarios campus universitarios. Elvira Repetto fue de aquellos que confiaron en una modalidad a la que hoy ya se han sumado los escépticos de entonces.

Nuestro objetivo en este trabajo es el de hacer patente que antes, con recursos más convencionales, y ahora, con tecnologías avanzadas, la educación a distancia en cualesquiera de sus formulaciones y tipos, se muestra como una modalidad educativa mediante la que se obtienen resultados, al menos similares a los de otras instituciones presenciales.

### *El éxito de la educación a distancia*

A estas alturas del desarrollo de propuestas educativas no presenciales, nadie, de manera fundamentada, puede poner en duda la eficacia y eficiencia de las mismas, cuando éstas se llevan a cabo con la calidad que debe exigirse y contemplan los parámetros pedagógicos propios de la modalidad a distancia.

Para mejor entendernos, señalaremos que bajo el concepto de educación a distancia desde siempre venimos englobando a todas aquellas prácticas que hoy pueden conocerse con denominaciones tales como enseñanza-aprendizaje abiertos, teleformación, enseñanza-aprendizaje virtuales, *online*, *elearning*, etc. Y ello, porque consideramos que todas esas formulaciones responden a las definiciones que desde hace más de dos décadas venimos manejando (García Aretio, 1986, 2001) Para poder reconocer si realmente estamos ante una metodología a distancia, ésta debe basarse en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o cooperativa (García Aretio, 2001). Así, todas esas formulaciones, denominaciones y

modos de hacer, con todos los matices que se quiera, pueden considerarse como propuestas de educación a distancia.

Aclarado este concepto, señalaremos que esta modalidad se ha desarrollado con excepcional rapidez para lo que viene siendo común en las innovaciones educativas. Desde su nacimiento, hasta hace bien poco tiempo, sí que existía mucha incredulidad ante este fenómeno. Fue con el nacimiento de la *Open University* Británica que inició sus enseñanzas universitarias a distancia en 1971, cuando surgieron las mayores voces de alarma, respecto a la universidad, sobre todo por parte de los más puristas. Sin embargo, a partir de esa fecha la expansión de esta modalidad ha sido inusitada. Sólo un año después de que la *Open University* (UKOU) iniciase sus enseñanzas (1972) se creó la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) de España y paralelamente nacieron otras instituciones similares, también con gran número de estudiantes (Daniel, 1996), en Sudáfrica (UNISA), República de Corea (KNOU), Tailandia (STOU), Turquía (AU), Indonesia (UT), India (IGNOU), Irán (PNU), etc.

No fue suficiente el impulso que a la modalidad regaló la creación de estas megauniversidades. Todavía se seguía dudando de la credibilidad de esta modalidad, de ahí que cada avance, cada propuesta, debía justificarse hasta extremos. Permanentemente esta enseñanza no presencial precisaba de estudios científicos que avalaran su calidad (Brown y Wack, 1999). Más cercano a nosotros, veamos un par de citas, anteriores a la afirmación de Brown y Wack y referidas a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

1. En 1985, afirmábamos (García Aretio, 1985) lo siguiente:

*“Efectivamente, y sin lugar a dudas, es la UNED la única Universidad española que desde su creación (1972) no ha cesado de realizar estudios para autoevaluarse y autocriticarse, que le están permitiendo conocer para qué sirve, a quién sirve, cómo sirve, cuáles son los frutos de ese servicio en contraste con los objetivos de su creación, etc. Ciertamente es éste el único planteamiento serio que abrirá el camino de futuras mejoras y de una mayor eficacia del servicio...”* (pag. 18).

2. Doce años después, en 1997, señalábamos (García Aretio, 1997):

*... (con las investigaciones sobre la UNED)... Por una parte se mostraba y se explicaba a la sociedad qué tipo de Universidad es ésta, qué aspectos eran similares e idénticos a los de otras universidades presenciales y cuáles nos diferenciaban de ellas. En segundo lugar existía un cierto interés de autodefenderse de los infundados ataques –propios del escepticismo y del desconocimiento- de determinados colectivos más o menos cualificados y, en algunos casos, con intereses poco confesables. Y, en tercer lugar, interesaba investigar con el afán de mejorar dentro del ciclo evaluación-mejora-evaluación...”* (pag. 14).

Nuestro convencimiento de que una educación a distancia diseñada con rigor y aplicada con profesionalidad obtiene resultados, al menos similares a los de la educación en formatos presenciales, no lo sustentamos sólo en apreciaciones basadas en los años de experiencia en este campo, sino en la aproximación a numerosos trabajos que confirman lo que pensamos. Ya habíamos realizado una amplia investigación en la década de los años 80 del pasado siglo en la que buceamos en la eficacia y en el rendimiento de la educación a distancia enfocándola a

la realidad de un Centro Asociado de la UNED que en aquel momento atendía, como único Centro UNED a una Comunidad Autónoma española (Extremadura)<sup>1</sup>, Comunidad que, igualmente, contaba (y sigue contando) con una única Universidad convencional, la Universidad de Extremadura. La conclusión de estos estudios<sup>2</sup> nos llevaba a la afirmación de que la eficacia de la UNED en aquella Comunidad Autónoma era, al menos, similar a la de la Universidad presencial referida. Y en aquella época las tecnologías eran las que eran. Es decir, no se trata de una afirmación reciente al amparo de las innumerables posibilidades que nos prestan las tecnologías avanzadas.

Estos estudios realizados por nosotros mismos, se han visto reforzados por numerosos trabajos que han confirmado que la eficacia de un proceso educativo, no está en la modalidad, sino en el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y desarrollo del proyecto. Así lo hemos tratado de probar recientemente a través de una recopilación de análisis y meta-análisis de destacadas investigaciones que han tenido por objeto contrastar resultados de aprendizaje en programas e instituciones de educación presencial y educación a distancia<sup>3</sup>.

En el citado estudio hemos llegado a recopilar revisiones, análisis y meta-análisis que llegan a agrupar en torno a unos 1000 trabajos que nos llevan a concluir que no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los formatos presenciales y en la modalidad a distancia. Si se desciende al detalle, podríamos apurar que la tendencia es favorable a los estudios a distancia. Los autores en los que nos basamos para afirmar lo que decimos, realizaron estudios fundados en numerosos trabajos científicos que se plantearon esta problemática. En nuestro reciente artículo citado más arriba damos detalles al respecto. Éstos fueron los autores que nos sirvieron de base: Schramm, 1962 (revisó 393 trabajos); Bajtelsmit, 1990 (sobre 5 estudios); Moore y Thompson, 1997 (revisión de literatura entre 1980-1990); Saba, 2000 (referencia a estudios desde la década de los 50 del siglo pasado); Hiltz, 2001 (revisión de 19 investigaciones); Russell, 2001 (400 investigaciones); Shachar y Neumann, 2003 (86 estudios); Bernard et al, ( ) reviewed literature of empirical studies between 1985 and 2002 focusing on achievement, student attitudes, and retention rates.2004 (232 trabajos).

En realidad, las conclusiones avalan lo que ya viene siendo común en este tipo de estudios, es decir, que el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos de cada acción formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje. Con diseños rigurosos, sean en formatos presenciales o en modalidad a distancia, los resultados no difieren significativamente. En definitiva, estamos con Clark (1994) y Russell (2001), en que parece probado que el aprendizaje no es fruto de la tecnología, sino más bien de los diseños y del método pedagógico empleado.

Cierto que existen estudios en sentido contrario, que pueden mostrar mejores resultados de los estudiantes que siguen propuestas de corte convencional. Sin embargo abundan más el

1. Se trataba del Centro Asociado de la UNED de Mérida. En la actualidad, en la Comunidad Autónoma de Extremadura existen dos Centros Asociados, el citado de Mérida y el de Plasencia.
2. En cuatro libros se recogieron los trabajos aludidos: García Aretio, L. (1985, 1986, 1987a, 1987b).
3. García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. (2010). Eficacia y educación a distancia. En *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, (en prensa), Vol. 22.

otro tipo de trabajos probablemente por el triple empeño al que aludíamos en la cita textual de páginas atrás (García Aretio, 1997, 14), aunque como decimos, muy centrados en los resultados y las calificaciones de determinadas pruebas, aunque también y cada vez más sobre las actitudes de los estudiantes o su grado de satisfacción. Pues bien, en la mayoría de estos estudios, la educación a distancia resulta favorecida. Fox (1998) llegó a afirmar que no encontró estudios empíricos rigurosos que probasen la deficiencia de la educación a distancia respecto a la presencial, sin embargo sí constató afirmaciones no contrastadas por el rigor de una investigación, en el sentido de que los estudiantes a distancia no deberían ser dignos de obtener un determinado grado universitario, en contraste con sus compañeros de la universidad presencial. Afirmaciones que en algunos contextos se han mantenido, pero nunca avaladas por estudios científicos relevantes.

Sí es cierto, como señalan Lockee, Moore y Burton (2001), que en algunas de las recopilaciones y revisiones de los autores citados, se echan de menos las bases teóricas de carácter educativo en que se apoyan. Esta afirmación, según nuestra opinión, resulta muy genérica y poco matizada dado que en las diferentes revisiones de dichos autores se ha cuidado en seleccionar aquellos trabajos mejor fundamentados y más rigurosos. Pero es evidente que en bastantes de ellas se ha ido a trabajos empíricos de carácter cuantitativo y se ha reflexionado poco en aspectos pedagógicos, aunque no dejan de aportarnos datos de sumo interés.

En los estudios más recientes, los referidos fundamentalmente a la década que llevamos de este siglo, irrumpen con fuerza modelos mixtos, de *blended learning*. Parece que los mejores resultados siempre vienen favoreciendo estas propuestas. De hecho, son muchas las universidades e instituciones que ofrecen enseñanza a distancia y que disponen de momentos presenciales a lo largo del curso. En España una muestra de ello es el clásico modelo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que no solo después de que se iniciaran los primeros pasos de una educación a distancia en línea en 1995 junto con el aumento de la accesibilidad a Internet (Bates y Poole, 2003), sino que vino integrando su metodología a distancia con los clásicos encuentros presenciales en los centros asociados desde su creación.

En una reciente publicación del Departamento de Educación de Estados Unidos (Means et al, 2009), en la que se realiza una búsqueda sistemática de la literatura de investigación desde 1996 hasta julio de 2008, se identificaron más de un millar de estudios empíricos de aprendizaje en línea. La selección de estos estudios se basó en el contraste con la enseñanza presencial, en la medida de los resultados de aprendizaje y en la aplicación diseños rigurosos de investigación, básicamente de carácter experimental o cuasiexperimental. Se seleccionaron 51 de entre todos ellos, que ofrecían una mayor fiabilidad, para ser objeto del meta-análisis. Pues bien, tras esa revisión se encontró que, como promedio, los estudiantes en el aprendizaje en línea mostraron mejores resultados que los que recibieron programas cara a cara (0,14). Por otra parte, fueron superiores a ambas prácticas, los resultados de aquellos estudiantes que siguieron la modalidad de *blended-learning* (0,35).

### *La autonomía*

Es obvio que realizar investigaciones relacionadas con el nivel de logros académicos resulta mucho más sencillo que hacerlo tratando de medir si se alcanzan o no objetivos relacionados con el grado de autonomía. En todo caso, ésta era una de las preocupaciones propias

de las investigaciones que se realizaron en la década de los años 80 del pasado siglo, a las que hace referencia Paul (1990); Brookfield, 1982; Burge, 1988; Gibbs, 1981; Higgs, 1988; Kelly y Shapcott, 1985; Moore, 1986; Morgan, 1985; Wickett, 1986. Pero la formación de personas independientes y autónomas no debería ser sólo objetivo de las instituciones a distancia sino de todo centro educativo que se precie de formar en valores. Sin embargo, ha parecido desde siempre que formar personas capaces de decidir por sí mismo, de aprender por sí solos y no limitarse a atenderlos, ha venido siendo concepto básico de la enseñanza abierta y a distancia (Knowles, 1975) y objetivo menos próximo a las instituciones presenciales. Este objetivo debería reflejar la posesión de grados más elevados de autonomía e independencia en la acción y toma de decisiones que los que se disfrutaban al iniciar los estudios en la institución correspondiente.

Ese aprender de forma autónoma y aprender a ser autónomos a veces ha generado críticas a la educación a distancia al confundir autonomía con soledad y con individualismo. Ciertamente que la escasez de interacción social se ha venido postulando como elemento negativo de la educación a distancia. Numerosas investigaciones han venido señalando como hándicap especial de esta modalidad el de la soledad del estudiante. En buena parte de los trabajos científicos (también en los nuestros), se infiere que las tasas de abandono, fracaso o deserción, son más altas en los formatos a distancia. Ello ha venido considerándose sobre todo referido a una educación a distancia de corte más convencional (Paul, 1990, García Aretio, 1987b). El desconcierto de muchos alumnos que acceden a estudios a distancia por primera vez es importante, al constatar cierta falta de contacto y relación social presencial con los iguales y profesor (Krajnc, 1988).

Sin embargo, el criticado aislamiento era estimado positivamente por estudiantes que consideraban un gran valor el poder trabajar de forma independiente y por su cuenta. Por otra parte, además de las ventajas que para algunos tiene un cierto anonimato a la hora de poderse expresar, otras investigaciones (McLIVER y Kruger, 1993; Weiler, 1991), señalan que la distancia física proporciona oportunidades para la reflexión y el análisis crítico, sin la cercanía, coactiva a veces, de un profesor. La reflexión y la contemplación de las ideas ofrece más oportunidades para asentar los aprendizajes que el “aquí y ahora” del aula. Son éstas las ventajas de las interacciones asíncronas que se vienen manifestando como más eficaces que las sólo de carácter síncrono. También son muchos los estudiantes que muestran una mayor capacidad para expresarse en grupos de debate soportados en sistemas digitales (Chester y Gwynne, 2000; Chambers, 2002).

No obstante las mejores experiencias siempre procuraron establecer los medios necesarios para dar las mayores oportunidades posibles para la relación profesor-alumnos y de éstos entre sí, porque la socialización no deja de ser uno de los más relevantes principios pedagógicos que vale para cualquier tipo de experiencia educativa.

### *Las tecnologías y la educación a distancia*

Las tecnologías colaborativas han propiciado el salto cualitativo en cuanto a la eficacia de la educación a distancia, de la que ya hemos mostrado que, incluso con recursos más convencionales era eficaz. No olvidemos que la educación a distancia ha sido ávida en la innovación que suponía incorporar los nuevos recursos al hacer educativo. Así, en España y

países del entorno, fue en la década de los años 80 cuando se empezó a popularizar el ordenador en las universidades. También en esa época se diseñaban determinados módulos de enseñanza asistida por ordenador (EAO). Al igual que se iniciaron algunas experiencias de comunicación on-line profesor-estudiante a través de los sistemas de videotex (*minitel* en Francia e *ibertex* en España) que era un sistema interactivo, accesible desde cualquier terminal RTB. Al tratarse de un sistema de comunicación de datos lento y costoso, quedó obsoleto al poco tiempo. La UNED de España fue pionera en esos años al utilizar este sistema. Los videodiscos interactivos también surgieron en torno a esos años. Al inicio de los 90 aparecieron algunos prototipos para la enseñanza en CD-ROM. A mediados de esta década es cuando emerge en nuestro entorno la enseñanza apoyada por sistemas digitales de comunicación on-line (Internet), aun de forma muy rudimentaria para lo que conocemos hoy.

El correo electrónico, herramienta esencial en los cursos a distancia, arrancó a inicios de los años 70. Ray Tomlinson, creador de la @, no fue consciente de lo que había inventado ni de las repercusiones que este descubrimiento tendría. El correo electrónico en realidad fue el precursor de Internet y, por tanto, de la Web. A finales de los 80 (1989) Tim Berners-Lee da el primer paso de lo que sería la red de redes, *Internet*, la *World Wide Web*.

Así, el correo electrónico primero y la Web después fueron incorporándose a diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje. Nadie pone en duda el enriquecimiento que desde esos momentos disfrutaron las relaciones entre ciudadanos residentes en lugares distintos y distantes. Esas interacciones suponían en parte la superación de la soledad a que se hacía alusión en investigaciones referidas a sistemas a distancia que no utilizaban estas tecnologías. Los avances tecnológicos cuando han ido integrándose en estos procesos, una vez logradas sus posibilidades de transmisión, han evolucionado hacia las posibilidades de comunicación, interacción y, finalmente, colaboración. Sobre todo, desde principios de este siglo, las tecnologías colaborativas pretenden neutralizar esa sensación de asilamiento y, en muchos casos superarla.

Desde mediados de la década de los años 90 surgieron diferentes experiencias en los países avanzados que empezaban a basar sus procesos de enseñanza en este tipo de tecnologías. Ese fue el caso de la *Universtat Oberta de Catalunya (UOC)*. Y esa fue también nuestra experiencia. A finales de esa década de los 90 fuimos pioneros al ofrecer íntegramente a través de Internet un *Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia*<sup>4</sup>. En su primera edición no utilizamos plataforma virtual alguna. El soporte fue, el correo electrónico, las listas de distribución (basadas en esa herramienta) y la Web donde se sustentaban materiales, foros y sistema de evaluación. Ya a partir de la segunda edición, la UNED adquirió la plataforma Web-CT y en este entorno se desarrollaron las restantes ediciones.

En la experiencia del citado Máster Internacional, y desde su primera edición, aprovechamos todas las capacidades comunicacionales que nos brindaba la red y a las que hacía alusión Creed (1996):

- a) La relación privada entre docentes y estudiantes a nivel individual realizada a través del *correo electrónico* con el formato más habitual de pregunta-respuesta. Este for-

---

4. Este Máster se desarrolló durante seis ediciones (1999-2005) con participación de estudiantes de 32 países diferentes <http://www.uned.es/master-eaad>.

mato comunicacional en realidad viene a sustituir a las herramientas convencionales usadas hasta entonces del correo postal y el teléfono. Es decir, estas posibilidades de relación pregunta-respuesta ya existía antes pero nadie dudará de la eficacia de realizarlo a través del correo electrónico. Se trata, en todo caso, de un nivel muy básico de interacción.

- b) Comunicaciones a través del *foro público* mediante el que se estimula la participación de los estudiantes en el debate postulado y moderado o no por el docente. En esta misma línea nosotros utilizábamos la Lista de distribución no moderada en la que todos podían consultar, sugerir, debatir, modular, criticar, etc. Bien es cierto que frente al foro la lista es de recepción privada aunque común a todos los miembros del grupo. Con estas herramientas nosotros rompimos aquellos tópicos de la soledad, el individualismo, la mal entendida independencia, etc. Esta posibilidad comunicacional genera, puede generar, más altos niveles de interacción asimétrica, simétrica y asíncrona.
- c) La *Web* como depositaria de materiales para el estudio, unidades didácticas, guías, documentos complementarios, orientaciones, enlaces con otros sitios de interés, etc. A lo que señala Creed le debemos agregar todas las posibilidades actuales de la Web. Esta tercera vía comunicacional es también, como la segunda, de carácter colectivo pero facilitando otras posibilidades comunicacionales, como la sincronía a través, por ejemplo, del chat, sin olvidar las diferentes técnicas de evaluación.

Además, esas posibilidades de interacción asimétrica, vertical (profesor-estudiante) y simétrica, horizontal o entre pares (estudiante-estudiante) tienen la peculiaridad en estos sistemas de que pueden medirse, registrarse, pueden controlarse, pueden modularse tomando como base su análisis. Por el contrario, las interacciones en un aula presencial tienen más dificultades para ser registradas. Y no cabe duda que en los sistemas educativos los registros de incidencias son necesarios para una evaluación de carácter formativo.

La clave de los resultados de las más recientes investigaciones estarían, además de en los buenos diseños y soportes pedagógicos en que se sustentan estos programas, en el probado éxito de las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-contenidos (Bernard et al, 2009). El alumno así, es más protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El principio pedagógico de la actividad se fomenta por sí solo en estos contextos de educación a distancia basada en las tecnologías. Los estudiantes se esfuerzan por realizar búsquedas de información, procesar esa información, compartirla con los iguales, trabajarla juntos, ofrecerla al profesor, recibir constantes refuerzos por parte de docentes y compañeros, etc.

El advenimiento de las tecnologías colaborativas parece que vienen frenando esa *falla* de los estudios a distancia, la de la soledad, la de la escasa interacción. Parece que la creación de comunidades virtuales entre los estudiantes aumenta la retención de éstos en los estudios y también su grado de satisfacción (Davies y Quick, 2001). Son bastantes las propuestas de educación a distancia que mantienen la preocupación de incorporar tecnologías con el fin de asemejar lo más posible las interacciones a las que se producen en los entornos de aula presencial (Pittman, 2003). Y como la interacción puede eliminar o al menos reducir esos sentimientos de soledad a los que nos venimos refiriendo, conforme han ido surgiendo tec-

nologías que han favorecido estas relaciones, la educación a distancia las ha ido incorporando. Esa ha sido la dinámica seguida con la Web 2.0.

A través de las herramientas que nos facilita la Web 2.0 se permite una mayor independencia al estudiante, una mayor autonomía, pero a la vez mayores posibilidades de colaboración y de aumento de la eficiencia pedagógica (Franklin y Harmelen, 2007). Existen muchos autores convencidos de que el fenómeno Web 2.0 es el aspecto de la sociabilidad que tiene el mayor potencial para mejorar la educación (Boyd, 2007).

Don Olcott, director del británico Observatorio de la Alta Educación sin Fronteras, señala que los programas educativos del futuro son los *online* y las universidades que prosperarán son las que ahora se aprovechan del potencial y la importancia de la educación a distancia<sup>5</sup>

Terminamos este artículo agradeciendo a la Dra. Elivira Repetto que en su momento eligió para ejercer su trabajo como académica e investigadora una universidad a distancia. Ella era consciente de que, a pesar de las dudas que en otros suscitaba esta modalidad, la educación a distancia sería la educación del futuro.

## Referencias Bibliográficas

- Bajtelmsmit, J. W. (1990). "Study methods in distance education: a summary of five research studies". En Moore, M. G. (eds.) *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 181-191.
- Bates, A. W. y Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education Foundations for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernard, R. M. y otros (2004). "How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature". En *Review of Educational Research*, 74, 379-439.
- Bernard, R. M. y otros (2009). "A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education". En *Review of Educational Research*, 79, 1243-1289.
- Boyd, D. (2007). "The significance of social software". En BURG, T. N. y Schmidt, J. (eds.) *BlogTalks reloaded: Social software research & cases*, Norderstedt, Books on Demand, 15-30.
- Brookfield, S. (1982). "Independent learners and correspondence students". En *Teaching at a Distance*, 22, p. 26.
- Burge, E. (1988). "Beyond andragogy: some explorations for distance learning design". En *Journal of Distance education*, 3 (1), pp. 5-23.
- Chambers, J. A. (2002). "This time, we get to do it right". En *Community College Week*, 14 (20), 8-9.
- Chester, A. y Gwynne, G. (1998). "Online Teaching: Encouraging Collaboration through Anonymity". En *Journal of Computer Mediated Communication*, 4 (2). Consultado 23 de diciembre de 2009 <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue2/chester.html>.
- Clark, R. (1994). "Media will never influence learning". En *Educational Technology Research and Development*. 42 (2), 21-29.
- Creed, T. (1996). "Extending the Classroom Walls Electronically". En Campbell, W. y Smith, K. (eds.). *New Paradigms for College Teaching*. MN: Interaction Book Co.

5. El País, 03/12/2009.

- Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London, Kogan Page.
- Davies, T. G. y Quick, D. (2001). "Reducing distance through distance learning: The community college leadership doctoral program at Colorado State University". En *Community College Journal of Research & Practice*, 25 (8), 607-620.
- Fox, J. (1998). "Distance Education: is it good enough?". En *The University Concourse*, 3 (4), 3-5.
- Franklin, T. y Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education. En *JISC*. Consultado 23 de julio de 2009. <http://www.jisc.ac.uk/publications/documents/web2andpolicyreport.aspx>.
- García Aretio, L. (1985). *Licenciados extremeños de la UNED*. Badajoz, UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz, UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1987a). *Eficacia de la UNED en Extremadura*. Badajoz, UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1987b). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid, ICE-UNED.
- García Aretio, L. (coord.) (1997). *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. Madrid, UNED.
- García Aretio, L. (2001). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- García Aretio, L. y Ruíz Corbella, M. (2010). "Eficacia y educación a distancia". En *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, (en prensa), vol. 22.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn: a Student-centred Approach*, Milton Keynes: Open University Press.
- Higgs, J. (1988). "Planning learning experiences to promote autonomous learning". En Bond, E. (ed). *Developing Student Autonomy in Learning*. C. 2, pp. 40-58.
- Hiltz, S. R. y otros (2001). "Studies of Effectiveness of Learning Networks". Consultado 17 de noviembre de 2009 [http://www.alnresearch.org/HTML/aln\\_study.htm](http://www.alnresearch.org/HTML/aln_study.htm).
- Kelly, M. y Shapcott, M. (1985). "Approaches to learning: understanding the adult learner". *Actas ICDE Melbourne* – 1260.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Krajnc, A. (1988). Social isolation and learning effectiveness in distance education. *Ziff Papiere* 71. Hagen: Fern Universitat, p. 5.
- Lockee, B.; Moore, M. y Burton, J. (2001). "Old Concerns with New Distance Education Research". En *EDUCAUSE Quarterly*, 24 (2), 60-62.
- McLiver, R. y Kruger, K. (1993). "Women in distance education". *Open Forum*, 3 (2), 25-37.
- Means, B. y otros (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, U.S. Department of Education.
- Moore, M. (1986). "Self-directed learning and distance education". *Journal of Distance education*, 1, pp. 7-24.
- Moore, M. y Thompson, M.M. (1997). *The effects of distance learning*. Pennsylvania, American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.
- Morgan, A. (1985). "What shall we do about independent learning". En *Teaching at a Distancia*, 26, pp. 38-45.

- Paul, R. (1990). "Towards a new measure of success: developing independent learners". En *Open Learning*, 5 (1), 31-38.
- Pittman, V. V. (2003). "Correspondence study in the American university: A second historiographic study". En M.G. Moore & W. Anderson (eds.), *Handbook of distance education* (pp. 21-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, T. L. (2001). *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*. Montgomery, AL, IDECC.
- Saba, F. (2000). "Research in distance education: a status report". En *International Review of research in Open and Distance Learning*, 1 (1), 2-9. Consultado el 27 de diciembre de 2009 <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4/24>.
- Schramm, W. (1962). *Educational television: The next ten years*. Stanford CA, The Institute for Communication Research, Stanford University.
- Shachar, M. y Neumann, Y. (2003). "Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach". Consultado 17 de noviembre de 2009 <http://www.scribd.com/doc/3569335/Differences-Between-Traditional-and-Distance-Education-Academic-Performances>.
- Weiler, K. (1991). "Friere and a feminist pedagogy of difference". En *Harvard Educational Review*, 61 (4), 449-474.
- Wickett, R. (1986). "Models for independent learning: applications for distance education". En *Open Campus*, 12, pp. 27-33.

**Fecha de recepción: 11-01-2010**

**Fecha de revisión:08-03-2010**

**Fecha de aceptación: 07-05-2010**