

R-1508-15

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Nº 8 OCTUBRE - ENERO 1994

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

**Mariano Jabonero Blanco e
Isabel López-Aranguren Quiñones**

CONSEJO DE REDACCIÓN

**Mariano Jabonero Blanco, Isabel López-
Aranguren Quiñones, Agustín Neira Calvo,
Adela Núñez Orgaz, José Miguel Santos Delgado,
Carlos Valtierra Repiso**

COORDINACIÓN

Adela Núñez Orgaz

Portada y diseño de la maqueta: **Barluchi**

Revisión técnica: **Agustín Neira Calvo**

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN

**CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (CIDEAD)**

Argumosa, 43 - Pabellón 6. Teléf. 527 14 30 - Ext. 15 - Fax 429 97 71
28012 MADRID

Las opiniones expuestas por los colaboradores no son necesariamente compartidas por la dirección de la revista. El Consejo de Redacción no se compromete a mantener correspondencia con los colaboradores. Se autoriza la reproducción del contenido, citando la procedencia; en este caso rogamos nos envíen un ejemplar.

Sumario

	Pág.
PRESENTACIÓN	3
ENTREVISTA a Susana Martín Alvarado, Subdirectora General de Asistencia Social Penitenciaria, por Jesús Hernando Rábano y M.^a Isabel Salido	4
I. INFORME	9
Educación y Centros Penitenciarios, coordinado por Jesús Hernando Rábanos	9
1. El alumno recluso en la enseñanza a distancia: caracterización socioeducativa, por Jesús Hernando Rábanos y M.^a Isabel Salido	10
2. Enseñanza y cultura para las mujeres presas, por Mercedes Lázaro y Paz Zamorano	15
3. Material didáctico, por José María Rodríguez Núñez	18
4. La aventura de "hacer radio" en la escuela, por Jesús A. Barriga Morato	21
5. Estudios universitarios en prisiones, por M.^a Paz San Segundo Manuel	25
6. Educación semipresencial en centros penitenciarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por Juan A. Nogales López	34
7. Reflexiones sobre la actividad educativa en los centros penitenciarios de la Comunidad de Galicia, por Ángela Gómez Doval y Jacinto García Iglesias	37
8. El Bachillerato a distancia en los centros penitenciarios de la Comunidad valenciana, por José M. Alonso Rubio	40
9. La jerga carcelaria, por Jesús Hernando Rábanos	44
II. ESTUDIOS	
Hacia la profesionalización de la docencia a distancia: la universidad de Deakin, un modelo actual, por Ana María Ramírez Villar	48
Modelo de actuación para determinar la demanda de educación a distancia en Bachillerato, por Javier Agudo Lanuza y Miguel Soldevilla Lorente	55
III. EXPERIENCIAS	
Estudio interdisciplinar: modelo de unidad didáctica aplicada a la enseñanza a distancia, por M.^a Concepción Pita, María Luz Seara, Teresa Vaquero y Mar Merino	62
Pruebas objetivas en la enseñanza de la Física y Química a distancia, por A. Quirante Candel	69
IV. NUEVAS TECNOLOGÍAS	
"That's English!": una experiencia de diseño curricular en enseñanza a distancia, por Francisco Bagaza Calderón, Rosa Bernedo Esteve, Ricardo Fernández Viana, Fernando Marín Arrese, Juana I. Marín Arrese, Elena Rodríguez Halffter	75
Educación vía satélite en América Latina: un balance de veinticinco años, por Delia Crovi Druetta	88
Experiencia de telemática educativa en GateCOM, por Cristina Simón y Pablo Marín	94
Guía de "software" para la enseñanza de la electrónica, por Jesús Arriaga, Fernando Pescador y Raquel Portaencasa	101
IV. INFORMACIÓN	109
V. DOCUMENTACIÓN	119

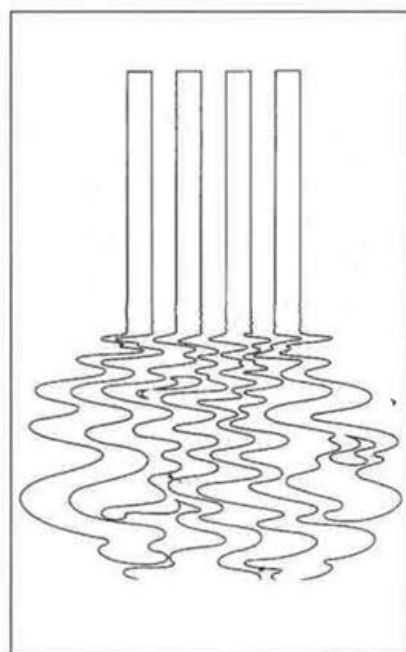


N.º 8 • OCTUBRE-ENERO 1994

Presentación

*¿Qué futuro podemos tener los presos?
¿Estamos en condiciones de competir
cuando nos reinserremos en la sociedad?*

Estas preguntas que recoge la revista del centro penitenciario de Murcia constituyen una llamada de atención a las administraciones educativas. Por ello, desde RED no podíamos dejar de transmitir la preocupación del autor a quienes desde distintas instancias, estamos involucrados en la educación de este colectivo, mediante un informe dedicado a la educación a distancia de las personas internas en centros penitenciarios. Sus artículos, junto con los de las secciones a las que están acostumbrados nuestros lectores y lectoras, forman el contenido de este número.



Entrevista a Susana Martín Alvarado

Subdirectora General de Asistencia Social Penitenciaria

Dña. Susana Martín Alvarado, en la actualidad Subdirectora General de Asistencia Social Penitenciaria, ha ejercido en varios Centros Penitenciarios como funcionaria del Cuerpo Especial y Técnico y como Criminóloga. Asimismo, ha desempeñado también el cargo de Subdirectora de Tratamiento.

¿Podría decirnos, en líneas generales, cuáles son las competencias de la Subdirección de Asistencia Social Penitenciaria que Ud. preside, dentro de la estructura del Ministro de Justicia?

Esta Subdirección General tiene competencias en materia de asistencia social, cultura, deporte, educación y formación profesional.

Concretamente, en el área de educación y formación profesional, esta Subdirección General tiene la misión de poner a disposición de los internos los medios necesarios para que puedan recibir una formación personal, académica y profesional, satisfaciendo así las necesidades de aquellos internos que las manifiestan y potenciando la participación de los que todavía no lo manifiestan.

La educación entendida como información integral (personal, laboral y social) constituye un elemento indispensable para la reinserción social.

¿Sabe si se han realizado recientemente entre la población reclusa encuestas o estadísticas sobre un formación cultural? Si es así, ¿qué conclusiones arrojan estas encuestas sobre la posible relación entre cultura y delincuencia?

A todos los internos que ingresan en un Centro Penitenciario se les realiza una entrevista en la que se determina, entre otras cosas, su nivel cultural. A partir de estos datos se puede señalar que en el año 1992 un 8,5% de los ingresos son analfabetos totales, el 45% tiene estudios primarios incompletos, el 31% estudios primarios completos. Sólo el 15,5% restante posee estudios de bachillerato, formación profesional, estudios de grado medio o superior. A simple vista, parece que el nivel cultural de la población reclusa es inferior al del resto de la población; no obstante, no disponemos de datos que relacionen el nivel cultural de la población reclusa con el de la población general, ya que entre otros habría que tener en cuenta el dato de que la edad de los internos no se distribuye de igual modo que la del resto de la población.

En cualquier caso, el perfil medio del interno de nuestras prisiones aporta, como una de las características esenciales, una trayectoria vital marcada por lagunas importantes a lo largo de un proceso de socialización y muy concretamente en el aspecto de la escolarización. El estrato social del que provienen es, en general, bajo y por lo tanto, el acceso de su grupo de pertenencia a la cultura en general está muy limitado.

Pero no podemos olvidar que

hablamos de un perfil medio de interno y que hoy día el hecho delincencial es ubicuo y trasciende a todas las clases sociales, por lo que hay que concluir que entre los internos también se dan tipologías de todas las clases.

El mayor problema que se plantea en las tareas de formación de reclusos lo constituye el hecho de que ésta se imparte en un medio institucional cerrado

Parece ser que, en el tratamiento de la población reclusa, el Ministerio de Justicia se ha propuesto recientemente como objetivo prioritario su rehabilitación integral. Dentro del marco general de este objetivo y desde la experiencia de su cargo, ¿cuál cree que es el papel que debe desempeñar la formación cultural de los reclusos?

Tal como señala la Constitución española, el fin de las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad están orientadas hacia la reeducación y reinserción social.

Si entendemos la educación como formación integral de la persona, es decir, el desarrollo del individuo en sus tres facetas esenciales: personal, laboral y social, ésta constituye un elemento indispensable para la reinserción social; de aquí la importancia que se le debe conceder a la educación en el ámbito penitenciario.

Desde este punto de vista integrador, en el desarrollo de las personas hay que tener muy en cuenta las limitaciones que tiene la Institución Penitenciaria.

Así por ejemplo, el desarrollo laboral y social contiene clarísimas

referencias externas, por lo que la plena reinserción en estos aspectos depende en gran medida de estructuras sociales y económicas que exceden la posibilidad de modificación del medio penitenciario.

Por el contrario, la formación en la faceta personal del interno se plantea en su totalidad en el medio penitenciario, a pesar de las dificultades que entraña por ser un medio cerrado, con especial incidencia en la motivación del interno.

¿En que medida la propia institución favorece la satisfacción de este objetivo considerado como prioritario? Trate de indicarnos en este campo los problemas y obstáculos con que tropieza, así como las soluciones y programas de educación que promueve.

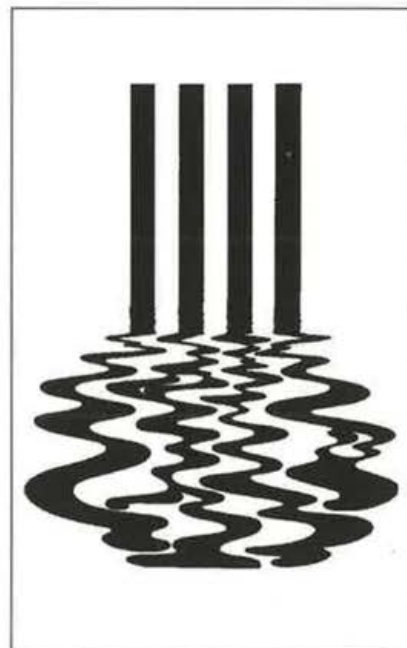
Esta Subdirección atiende, en el área educativa, diversos programas que básicamente se pueden clasificar de la siguiente forma:

- *Formación Reglada*: en este apartado se incluyen los programas de educación de personas adultas (tanto presencial como a distancia), enseñanzas de Bachillerato y COU a distancia, Formación Profesional Reglada y estudios universitarios.

- *Formación Profesional-Ocupacional*: cursos formativos destinados a formar o reciclar profesionalmente a los internos.

- *Formación no Reglada*: cursos destinados fundamentalmente al desarrollo de la faceta personal del individuo: formación social, ocio y tiempo libre, etc.

Respecto a los problemas y obstáculos, ya le he contestado



en cierto modo en la pregunta anterior.

El mayor problema lo constituye, sin duda, el hecho de que la formación -como el resto de las intervenciones- se imparte en un medio institucional cerrado.

Existen determinadas actividades del ser humano que deben contar necesariamente con el requisito de la voluntariedad.

No se trata de que los internos tengan que formarse obligatoriamente, pero su voluntad está viciada en cierto modo porque no están donde están, voluntariamente, y por lo tanto arranca de una limitación extrema.

Esto hace que crear elementos de motivación -que es un tema de por sí complicado- se convierta en una labor extraordinariamente difícil.

Si añadimos otra serie de condicionantes propios de la situación de privación de libertad como puede ser la inestabilidad emocional o las preocupaciones prioritarias de quien se encuentra en prisión, podemos hacernos una idea de la dificultad que apunto.

Otro obstáculo importante es la movilidad de la población penitenciaria. Hay que tener en cuenta que los programas educativos están dirigidos a toda la población y por tanto también a preventivos que pueden ser puestos en libertad en cualquier momento o a penados que son trasladados por motivos judiciales, de régimen o de cualquier índole.

El tercer obstáculo que podríamos señalar es clásico en cualquier planteamiento de gestión: los objetivos y necesidades que se deben cubrir son ambiciosos y crecientes, mientras que los recursos disponibles son, por definición, limitados.

En cualquier caso, el esfuerzo es importante, y en lo que se refiere a educación reglada, hasta la fecha ningún interno de la Institución que estuviera en disposición de cursar estudios y lo haya solicitado ha sido excluido de esa posibilidad por falta de recursos de la Institución. Así por ejemplo, en el curso 92/93 se han matriculado 457 internos para cursar estudios universitarios a través de la UNED de forma gratuita.

Respecto a programas de educación que se promueven desde la Institución, es necesario considerar la vocación integral que la educación alcanza en la L.O.G.S.E, y esa es la gran línea de actuación.

Programas transversales como el de Prensa-Escuela, Animación a la Lectura o Educación para la Salud, son algunos de los ejemplos que pueden citarse de iniciativas integradoras.

No hay que olvidar, por último, la aportación formativa de otras actividades que se desarrollan en los Centros Penitenciarios como la confección de revistas (existentes en la mayoría de Centros), la práctica deportiva o los talleres ocupacionales.

Hay que intentar que la formación reglada se desarrolle con una presentación y metodología que cree una motivación intrínseca en el alumno

¿Qué importancia y espacio concede su Departamento en el ámbito penitenciario a las enseñanzas regladas en todos sus niveles: certificado de escolaridad, graduado escolar, formación profesional, bachillerato y universidad?

Como ya he señalado, la formación reglada ocupa un apartado esencial en la labor

educativa desarrollada en los centros penitenciarios, pero no a todos los programas de formación reglada se les da la misma prioridad, sino que se da preferencia a los programas de educación de personas adultas (certificado escolar y graduado escolar). Para desarrollar estos programas la Secretaría cuenta con personal propio, además del personal colaborador perteneciente a otras instituciones. Para que se haga una idea aproximada, tenemos un promedio de un profesor de E.G.B. por cada 110 internos, de los cuales evidentemente no todos son usuarios de la formación reglada por tener otros intereses o preferencias.

También se posibilita el acceso de los internos a otras modalidades educativas, como la enseñanza media y superior. Si bien estas se incardinan mayoritariamente en la modalidad de enseñanza a distancia.

El INBAD aporta tutores que prestan apoyo presencial en los centros penitenciarios. Este aspecto es de gran importancia porque el aporte exterior es vivido como un elemento motivacional en sí mismo por el alumno.

¿Qué elementos de motivación se consideran decisivos desde el ámbito de su gestión para estimular y acercar al recluso a estas modalidades de enseñanza?

Ya le comenté anteriormente que el tema de la motivación se hacía especialmente dificultoso en nuestro medio.

El problema es que el usuario que tenemos delante es normalmente una persona que está pasando por un período de crisis vital extrema y que aporta un proceso de socialización muy deficiente en cuanto a la formación.

El esfuerzo prioritario debe ir encaminado a que la propia

actividad en sí misma sea un refuerzo intrínseco, es decir, sea vivida por el interno como una opción mejor que otras posibles actividades o que la propia inactividad.

El Plan de Ocupación Integral de la Secretaría de Estado pretende crear este "estado de motivación" hacia todas las actividades en general y aporta para ello motivaciones extrínsecas como pueden ser la redención de penas o la beca Fomento de Actividades.

Pero el primer aspecto es ineludible: hay que intentar que la actividad en sí misma -en este caso la formación reglada- se desarrolle con una presentación y metodología tales que cree esa motivación intrínseca en el alumno.

Refiriéndonos, en concreto, a la enseñanza a distancia (INBAD, CENEBA), como Ud. sabe, se firmó un convenio en el año 1984 entre el Ministerio de Educación y el de Justicia, por el que se regula esta modalidad educativa en los Centros Penitenciarios. A tenor de la experiencia, ¿considera eficaz la atención que los alumnos han recibido, tanto por parte del INBAD, como del CENEBA?

Hay que distinguir la actuación del CENEBA de la del INBAD:

EL CENEBA, actualmente desaparecido, aporta a los Centros Penitenciarios fundamentalmente material didáctico para sus alumnos, pero son los Profesores de E.G.B. de Instituciones Penitenciarias quienes se encargan del seguimiento y tutorías de los internos matriculados.

- EL INBAD aporta, además de parte del material didáctico, tutores que prestan apoyo presencial en los Centros Penitenciarios.

Este aspecto es de gran importancia para la realización de estudios porque el aporte del

exterior siempre es vivido como un elemento motivacional en sí mismo por el alumno.

Logicamente, la coordinación no es fácil ni está exenta de dificultades y la entrada de los tutores en el Centro Penitenciario es muy desigual en función del Centro y también de las características del propio tutor.

Considero muy positiva la aportación de ambos organismos y desearía que se mantuviera en el futuro con el nuevo organismo encargado de la educación a distancia, dado que esta modalidad me parece especialmente indicada para un medio como el nuestro.

La modalidad de educación a distancia con apoyo tutorial favorece los procesos de autoformación en un medio como el carcelario

¿Cree Ud. que el seguimiento de este Convenio se ha desarrollado con eficacia? ¿Se ha planteado desde su gestión la actualización del mismo?

Desde que se firmó el Convenio en 1984, no se ha producido ninguna reunión de la comisión de seguimiento; en este sentido, sería necesaria una revisión del mismo, con el fin de actualizar los términos, haciendo referencia a los nuevos organismos existentes y ampliando las aportaciones a las nuevas modalidades educativas.

Respecto al Ministerio de Educación y Ciencia y desde la perspectiva que Ud. preside, ¿considera suficiente la aportación que se da actualmente en cuanto a coordinación, información, planificación, medios, profesorado, etc.? ¿Puede sugerirnos algún cambio o reforma?

Es importante la aportación que recibimos del Ministerio de Educación y Ciencia y aprovecho la ocasión para agradecer la cola-

boración recibida. Sería deseable no sólo mantenerla, sino ampliarla en un futuro en la medida de lo posible.

Creo que hay que tener en cuenta que estamos inmersos en un proceso de cambio profundo en el tema de Educación y que debe conllevar permanentes reajustes del sistema.

Tanto las previsiones de la L.O.G.S.E., como los procesos de transferencias autonómicas obligan a todos los organismos implicados a un esfuerzo adicional en cuanto a los aspectos que Ud. plantea dado que el escenario es permanentemente cambiante.

Finalmente, ¿cómo se contempla desde su gestión el futuro de las enseñanzas regladas a distancia en los Centros Penitenciarios?

En la medida en que esta Secretaría sólo dispone actualmente de Profesores de E.G.B. y estos no podrán impartir todos los niveles de la E.S.O., será necesario que la institución se apoye en la modalidad de educación a distancia con apoyo tutorial. Es decir, el número de internos que participen en este tipo de enseñanza será cada vez mayor.

Como ya apunté, esta modalidad me parece muy favorecedora de procesos de autoformación en un medio como el nuestro. Quizá la carencia de hábitos de estudio constituya un obstáculo relevante, pero en el otro platillo de la balanza podemos poner los amplios márgenes de tiempo libre de los que puede disponer un interno cuya dedicación prioritaria sea el estudio y la comodidad que supone poder organizarse un "plan de estudio" a la medida.

Si me pongo a soñar, el impresionante avance tecnológico de la telemática nos permitirá con el tiempo a todos participar de un aspecto de la educación a distancia hasta ahora semidesconocido.

Jesús HERNANDO RÁBANOS
María Isabel SALIDO RODRÍGUEZ
Departamento de C.P. del CIDEAD

Educación y Centros Penitenciarios

Entre los temas que se abordan en este número destacan los referentes a personas internas en centros penitenciarios. Los diferentes artículos nos ofrecen un panorama general de la situación actual formativa y educativa en dichos centros, y específicamente en lo referente a la enseñanza a distancia.

Se pretende mostrar diferentes modelos de funcionamiento, contrastar opiniones y destacar los problemas más acusados que se plantean en el medio penitenciario.

Con este número RED da una repuesta de actualización a toda la virtualidad de los artículos 25.2 y 27 de nuestra Constitución, la cual garantiza el acceso a la cultura y al desarrollo integral de la personalidad y el derecho a la educación, de los que debe gozar, al igual que todos los españoles, la población que, por diversos motivos, se halla legalmente privada de libertad.

Con la publicación de estos artículos, RED quiere subrayar la importancia que la Educación a Distancia tiene dentro del campo de la educación de personas reclusas.



Coordinado por Jesús Hernando Rábanos

1. EL ALUMNO RECLUSO EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: CARACTERIZACIÓN SOCIOEDUCATIVA

1. ELEMENTOS IDEOLÓGICOS Y ANTROPOLÓGICOS

Cuando se trata de determinar los posibles beneficios de la educación a distancia, se suele tender a considerar solamente su aspecto sustitutorio del modo de enseñanza presencial. Consideramos que uno de los objetivos que programáticamente se asigna a una educación de adultos y permanente es proporcionar los instrumentos para pasar de la heteroeducación a la autoeducación, puesto que, en definitiva, el ser humano logra su madurez cuando es capaz de regirse a sí mismo, lo que, respecto al aprendizaje, implica que se responsabiliza de su propia educación permanente. Posiblemente, en este sentido, la educación a distancia sea una posibilidad insustituible. Cada cual ha de acostumbrarse a seleccionar los estímulos ambientales y utilizarlos del mejor modo posible para su propio desarrollo. La educación a distancia, a la vez que hace posible el estudio en circunstancias especiales, es una incitación a la autorresponsabilidad en el aprendizaje, a la autoeducación.

Sin embargo, al tratarse el caso específico de educación a distancia de alumnos reclusos, hay que empezar por reconocer una paradoja ineludible: educación y libertad son dos conceptos que parece difícil separar si se quiere conservar el sentido humanista que inspira los fundamentos de toda concepción pedagógica, salvo los de corte más rabiosamente tecnológico. Esta paradoja es origen de constantes perplejidades de las que queda constancia en la literatura pedagógica especializada, pero, sobre todo, en la práctica profesional de los que participamos en tareas educativas en el medio penitenciario.

La acción educativa aparece aquí integrada en un concepto más amplio, el de tratamiento, elemento ideológico que inspira en la actualidad y en los países del mundo occidental el modo de considerar al que cumple una pena de privación de libertad como un sujeto susceptible de reintegración en el medio social extracarcelario.

En sus términos más realistas, en los que nos queremos situar, podría describirse el tratamiento como el esfuerzo en dar asistencia al preso en su norma de vida a través de la conversación, ayuda personal, entrenamiento social en pequeños grupos de convivencia, formación y trabajo, y además, el esfuerzo por atenuar los daños esperables producidos por la cárcel, la integración en una subcultura, el endurecimiento, la disgregación familiar. Con la privación de libertad, el preso pierde no sólo vida privada e intimidad, sino sentimientos, capacidad de conexión afectiva con el entorno; se convierte en un ser dirigido, pasivo. El medio carcelario refuerza las conductas negativas y el rechazo de las instituciones sociales. En consecuencia, un tratamiento puede considerarse logrado si el preso, cuando recobra la libertad, no muestra más deficiencias de las que tenía antes de verse privado de ella. Creemos que las expectativas del educador que trabaja con reclusos debe situarse en estos términos de escepticismo razonable. Sabemos que las ideas básicas y el comportamiento de las personas adultas, especialmente en cumplimiento de condena, son difícilmente modificables, y también que las

expectativas excesivas conducen al desengaño y al retroceso.

Por otro lado, toda empresa educativa, en el mundo occidental actual, se acoge a concepciones antropológicas cada vez más cautelosas en cuanto al alcance universal de sus supuestos. Más allá del fundamento universal, cuya expresión positiva constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se contempla al ser humano como un sujeto congénitamente dotado para el ejercicio de derechos y deberes, lo que implica, con independencia de toda circunstancia o condición personal y social, que todo humano es capaz de desarrollarse como tal humano, es decir, de realizar con originalidad y novedad su curso vital y que toda institución providente debe hacerlo posible. Más allá, decimos, de esa concepción antropológica marco, el primado de la operatividad, o dicho de otro modo, la búsqueda de un máximo de eficacia en la adaptación de los métodos a los fines educativos, ha ido configurando una tendencia teórica más atenta a las diferencias individuales y a las circunstancias diferenciales.

2. CONTEXTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO

La educación es un derecho que todo hombre posee, y así lo refleja tanto el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, como el 27 de nuestra Constitución. El recluso también debe gozar de dicho derecho, tanto por razones de tratamiento como para lograr su formación integral. Por tal motivo, la Ley Orgánica General Penitenciaria, así como su reglamento, dedica una parte de su articulado a la tarea educativa en los Centros de reclusión.

Para tal fin, establece una prioridad absoluta para las tareas educativas con respecto al resto de actividades regimentales, si bien, como expondremos más adelante, este precepto se cumple en un grado bastante menos que el previsto.

Respecto a los programas educativos, la citada ley establece que se ajusten a lo establecido por la Administración para la Formación Permanente de Adultos. El fomentar el interés de los internos por el estudio y dotarles de mayores facilidades para dicha actividad es otro de los preceptos establecidos por la L.O.G.P. En el reglamento que desarrolla dicha ley, se estipula que, al ingresar en un Centro Penitenciario, el recluso debe ser examinado por el maestro del Centro para poder así practicar su clasificación escolar. Es obligatoria la escolarización para todos aquellos clasificados en el primer ciclo de E.G.B. (analfabetos y neolectores) o en el segundo ciclo de dichos estudios. Aquellos reclusos que poseen el título de Graduado Escolar previamente a su ingreso o lo obtengan una vez en reclusión, así como aquellos que hubiesen comenzado los estudios de bachillerato o de Formación Profesional antes de perder la libertad, pueden, facultativamente, cursar el B.U.P. de acuerdo con lo establecido por el Convenio firmado en 1984 por los Ministros de Educación y Ciencia y Justicia por el que se regula la acción educativa en las cárceles en los ya desaparecidos Centros Nacionales de Educación a Distancia (INBAD y CENEBA)¹.

3. CONTEXTO SOCIOLÓGICO: ÁMBITO SOCIO-CULTURAL

La caracterización que a continuación haremos se basa en los datos de una investigación realizada en 1987 y subvencionada por el CAYCIT sobre una muestra de población reclusa a nivel estatal referida a diversas variables



de entre las cuales prestaremos primeramente atención a dos: la situación familiar y el historial académico y escolar.

Situación familiar

En un alto porcentaje de la muestra (72,5%) coinciden las siguientes variables: situación familiar de clase baja y media baja, asentada en zonas urbanas y suburbiales y con esquema familiar roto por ausencia paterna (abandono un 48,8%; fallecimiento un 43%) o materna (abandono un 32%; fallecimiento un 56%).

Un 65,3% de los individuos investigados dicen haber tenido buenas relaciones con los padres; un 25% las considera regulares y un 3,2% habla de malas relaciones o bien de que no ha existido ninguna.

Puesto que la mayoría de la muestra no abandona el hogar hasta los 20 años, cabe interpretar este dato, siguiendo la línea interpretativa del Catedrático de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona, Adalberto Ferrández Arenaz², bajo la hipótesis de que el modelo relacional predominante sería el que en sociología se denomina como de *laissez faire*, en el que la autoridad no se ejerce y cada cual, en cada momento, adopta un tipo de comportamiento personal sin contar con los demás miembros de la familia. En un cuadro familiar anormal, las relaciones tienden a individualizarse de tal modo que no existe diálogo participativo, ni reparto de papeles, ni colaboración grupal.

Consideramos que este punto incide directamente en el modo de percibir la autoridad por parte de estos alumnos, lo que ha de estimarse en el momento de decidir el modelo comunicativo a adoptar en el proceso de aprendizaje: ¿se pueden adoptar modelos completamente autocráticos? ¿Cómo se supera la tendencia al *laissez faire*?

También en función de las experiencias familiares previas y tratándose de adultos, en los que los parámetros de interpretación del mundo y la sociedad están muy sedimentados, hemos de prever la renuencia del adulto recluso a cualquier tipo de aprendizaje, por una imagen previa de la relación profesor-alumno derivada por analogía con el tipo de relaciones que anteriormente tuvo en otros sistemas de autoridad.

Historial académico y escolar

La mayoría de los reclusos encuestados abandonan la institución escolar entre los doce y los quince años. A este abandono hay que sumar el 3,6% que se produce antes de los ocho años.

En un nivel de respuesta del 84%, aparece un 43,3% que ha alcanzado el Certificado de Escolaridad; es decir, que teóricamente tiene como mínimo ocho años de asistencia a la escuela; un 15,3% ha logrado el Graduado Escolar y un 16% no posee documento alguno que acredite el nivel de estudios alcanzado. La interpretación inmediata de estos datos habla de una notable deficiencia de base para comprender, reflexivamente, el fundamento cultural en el nivel de contenidos, habilidades, creencias, usos y actitudes en la sociedad en la que tienen que vivir.

Con respecto a las causas de tal deterioro en el historial académico, los datos descriptivos hablan de que un 44,9% abandonaron la escuela porque tenía que colaborar en la economía familiar y un 5,7% manifiesta el continuo fracaso como causa del abandono.

El siguiente dato ayuda a configurar mejor el problema: entre los reclusos encuestados, el 24,5% ha estado internado en un Centro de Menores. Estas personas que han estado algún tiempo en reformatorios tuvieron allí que suplir las deficiencias de escolarización mediante actividades educativas dentro del centro, siendo su actitud hacia éstas negativas en un 30,5%, indiferente en un 30,5% y solamente un 11% las considera positivas. Este cuadro se concreta más si se considera que todos los internados, ya sea por mala conducta o por motivos familiares, dejaron la escuela porque tenían que trabajar. Pero la relación es más significativa entre los que fueron internados por mala conducta y abandonaron la escuela a causa del fracaso escolar.

El problema de escolarización deficiente podría haberse paliado por el contacto cultural no formal o el empleo del tiempo de ocio en lecturas, posteriormente a su abandono de la escuela. En ese sentido, los niveles de asistencia a instituciones educativas o simplemente culturales es muy bajo, como lo es, asimismo, el nivel de lectura de libros, periódicos o revistas.

La participación en asociaciones diversas, religiosas, deportivas o sindicales y políticas está relacionada con el momento en que se comienza a trabajar, siendo los que comenzaron antes de los catorce los que en algún momento pertenecieron a asociaciones religiosas, aunque el objetivo de pertenencia era la disponibilidad de medios para la práctica del deporte o actividades socio-culturales populares. Aquellos que comienzan a trabajar entre los 16 y 18 años han pertenecido a asociaciones políticas, aunque mantienen contacto con organizaciones socio-culturales y deportivas. La pertenencia a organizaciones sindicales es propia de quienes comenzaron su trabajo después de los 18 años, aunque no hay ruptura con los movimientos deportivos y socio-culturales. Quienes no han trabajado nunca hablan de pertenencia a movimientos culturales y deportivos.

Todas las deficiencias de formación reflejadas y consolidadas en un población adulta como la penitenciaria, son difícilmente solubles desde el plano pedagógico. Tenemos que partir de esa realidad y considerar la necesidad de incentivación regimiental y socio-económica para el estudio.

4. CIRCUNSTANCIAS CONTEXTUALES DEL MEDIO PENITENCIARIO

Las características ambientales de un Centro Penitenciario son un elemento determinante de la acción educativa. En general, pese a la actual declaración institucional de intenciones de primar las funciones de reinserción y rehabilitación sobre las estrictamente regimientales en el interior de las prisiones, en la práctica no suele procederse así. Además de la privación de libertad, que, como es obvio, repercute de manera directa en toda la actividad, hay un control constante del recluso que va más allá de la vigilancia propia de un sistema de reclusión. Cada sujeto está siendo evaluado de manera permanente, lo que se traduce en un complejo sistema de premios y sanciones.

Otro aspecto influyente es el grado de saturación de los Centros. La superpoblación genera un ambiente de tensión y hostilidad que condiciona gravemente a los internos. Amén de producir un incremento en los ruidos y una reducción de los espacios y servicios, también para el estudio.

En general, todos los internos comparten celda con otros dos o tres reclusos, ninguno de los cuales pertenece a su grupo o nivel de estudio. La televisión o la necesidad de apagar la luz cuando alguien quiere dormir hace que la celda no sea, con la mayor frecuencia, utilizable como lugar de estudio. El único lugar en el que pueden encontrar condiciones para estudiar es la biblioteca,

en aquellos Centros en los que existe, que se mantiene abierta entre cuatro y seis horas diarias, salvo sábados y domingos. La mayoría de los alumnos tienen una tarea, esto es, trabajan en talleres o en el economato, en el servicio de cocina y en labores de limpieza en horas coincidentes con el horario de biblioteca. Otras actividades regimentales, como son comunicaciones o visitas médicas, se superponen también con los horarios destinados por el Centro a las tareas educativas.

En realidad, el cumplimiento de una normativa regimental que no atiende a análisis individualizados, los métodos de vigilancia y custodia, los informes penitenciarios (partes, sanciones, etc.) son elementos que influyen sobre el estado emocional de los internos y repercuten negativamente en aspectos básicos del aprendizaje (atención, memoria, motivación, etc.).

Finalmente, otra condición que distorsiona el proceso educativo es la movilidad de los reclusos. Los traslados de Centro, los permisos de salida al exterior, las conducciones a juicio, dificultan la posibilidad de realizar un trabajo lineal y progresivo de carácter anual.

Jesús HERNANDO RÁBANOS
María Isabel SALIDO RODRÍGUEZ
Departamento de Centros Penitenciarios del CIDEAD

¹ Véase *Programa del INBAD en cárceles*. Revista Red, n.º 1, Mayo 1991. págs. 40 y 41.

² Véase *Modelos de educación en Centros Penitenciarios*. Varios autores. Editorial Humanitas. Barcelona 1989.

2. ENSEÑANZA Y CULTURA PARA LAS MUJERES PRESAS

El necesario avance de la enseñanza en los Centros Penitenciarios y la participación en la corriente de la cultura se verán seriamente dificultados mientras la sociedad y los individuos que la integramos no hayamos asimilado dos cuestiones básicas:

- a) Los reclusos gozan y padecen la misma condición que cualquier otro ser humano.
- b) Lo que llamamos "marginalidad" es parte de todos nosotros.

Sólo abandonando el empeño de marcar las diferencias, algo que por otra parte nos resulta tan gratificante, lograremos olvidarnos.

Los diversos factores que van modelando la personalidad: herencias, medio ambiente, oportunidades... han gestado, en unos y otros, cualidades, actitudes, aptitudes y valores diferentes entre personas y entre grupos, y nuestro empeño en no aceptar la diferencia, impide la integración.

Así vemos con entusiasmo normalizar las minusvalías, ensanchar cauces para luchar contra los racismos; pero ¿cómo serían recibidos los claros y decididos acuerdos para no aislar la "marginalidad" e ir podando la delincuencia?

Olvidamos también con facilidad que cultura es corriente, y que esa "marginalidad" nuestra y de todos, fluye con fuerza, entre otras cosas, cuando la "cultura a la carta" se agota por aburrimiento.

Y entre tanto, se nos determina a los trabajadores y trabajadoras de la educación en prisiones, una tarea aislada, podríamos decir que casi publicitaria. De ella la sociedad espera escaso rendimiento, incluyendo, claro está, como parte de esa sociedad a los mismo reclusos.

Cuando hablamos de reclusas, a todo lo anterior se le añade la problemática de la mujer, que, como se entenderá rápidamente, se multiplica debido a la extracción social y hábitos de vida de un considerable tanto por ciento de las internas.

Si educación y cultura es incentivación y constancia para abrir posibilidades, los profesores que trabajamos desde dentro y desde fuera en los Centros Penitenciarios debemos considerar algunas claves que puedan rentabilizar nuestro trabajo, aunque sólo sea sabiéndolo.

Se parte, en la mayoría de los casos, de la escasa formación personal de las alumnas, tanto en lo referente a contenidos, como a su grado de madurez, siendo una de las causas el ínfimo desarrollo de los hábitos de estudio y de la propia voluntad. Esto, sumado a la falsa imagen que se han forjado de sí mismas, hace que exista enorme distancia entre lo que la alumna cree o



BARLUCHI

quiere hacer por su educación y lo que logra en realidad. La pseudo-realidad propia dificultad extraordinariamente el avance, llevando, en algunos casos, a la frustración y al abandono escolar.

El desarrollo del trabajo está influenciado por la situación personal que atraviesa la alumna, con fases tensas e inestables, que originan lagunas en su proceso de aprendizaje difícilmente superables y que, en ocasiones, persisten a lo largo de meses.

En cambio, las internas que responden a una extracción social con poca o escasa propensión a la delincuencia y que cometen delitos puntuales, presentan un perfil personal más equilibrado, tendiendo con más facilidad hacia la superación emocional e intelectual, ahogándose menos en el abandono.

El aprender arrastra consigo un deseo, una motivación, que en la mayoría de las alumnas no tiene raíces muy profundas. Lo que entendemos por motivación intrínseca, que nace de la necesidad de superación personal, presenta índices bajos, desarrollándose, en su lugar, otras más externas y utilizables a corto plazo, para su beneficio personal, como son: el deseo de apartarse de la vida del módulo y del patio, evitar el aburrimiento ("hacer algo"), mejorar sus condiciones de vida penitenciaria, obtener un título, alcanzar un cierto nivel de prestigio frente a la institución y a sus compañeras, conseguir informes escolares positivos para su clasificación y tratamiento, y sobre todo lograr la redención de su pena por estudios, que acortará su permanencia en la cárcel.

Los objetivos culturales y formativos en internos e internas difieren sensiblemente. Mientras los hombres ante todo buscan su promoción en el mundo laboral, su prestigio social, valores todos ellos extrínsecos, la mujer aprende para abrir su conocimiento sobre la vida, para entenderse y entender mejor todo cuanto la rodea, para comprender mejor a sus hijos, sin pretender con ello mejorar tanto su nivel de vida como su propia formación.

A lo largo de todos estos años de trabajo en diversos Centros Penitenciarios, observamos que, en general, las mujeres manifiestan más permanencia en la consecución de objetivos formativos y se mantiene períodos más largos que los hombres en sus proyectos. Por supuesto, hay que analizar la tipología de cada una, no es lo mismo una presa heroinómana, que tiene mermada significativamente su voluntad, que otra cuyas facultades no dependan de la droga y su mente está más despejada. En la primera no hay que esperar buenos resultados, exceptuando las épocas tranquilas.

Las dificultades de estudio en prisión no sólo provienen de la psicología del preso, sino que hay otras añadidas ajenas a él y que impide la buena marcha del proceso educativo; nos referimos a los traslados de una prisión a otra, conducciones, salidas a jueces, hospitales, etc., provocando vacíos y discontinuidades graves, la falta de condiciones reales para el estudio individual (celdas compartidas, módulos bulliciosos, materiales insuficientes) así como la ausencia de un baremo único en la aplicación de redenciones entre los distintos Centros por lo que la alumna se siente irregularmente premiada o estimulada según el Centro en el que esté.

En lo que se refiere a las enseñanzas a distancia en Centros Penitenciarios, aparte de todo lo expuesto, hay que reflejar la soledad de la alumna frente a los libros, la imposibilidad de consulta inmediata para resolver dudas, el manejo de un material uniforme no individualizado según sus características y la escasa motivación que va apagándose, al punto de olvidar que se encuentra matriculada en determinado curso.

Para superar, en parte, los problemas de la enseñanza a distancia es muy estimable la fluida coordinación entre la alumna, el profesor tutor y el profesor del Centro, que posibilite consultar dudas académicas, recibir asesoramiento, superar las dificultades, recibir información sobre la marcha de sus estudios y comentar los avances como fórmula motivante.

Aún así, la enseñanza a distancia es un reto para todos los que estamos implicados en ello.

Mercedes LÁZARO

Paz ZAMORANO

*Profesoras de E.G.B. del Centro Penitenciario de
Carabanchel de Mujeres*

3. MATERIAL DIDÁCTICO

Y cómo se yo que lo que dicen es verdad

Félix, interno C.P. Zamora

Entre las manifestaciones iniciales del convenio firmado entre el Ministerio de Justicia y el de Educación y Ciencia figura el compromiso de "contribuir a la formación educativa y cultural de la población interna de los Centros Penitenciarios de Jóvenes y Adultos, a fin de favorecer su reinserción social y promoción cultural". Con este motivo, y al margen de la inestimable labor que llevan a cabo los profesores de E.G.B. del cuerpo de Prisiones, el Ministerio de Justicia favorece la atención que ejercen los profesores-tutores que a esta función destina el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta labor se ha venido canalizando a través del INBAD, actual CIDEAD, el cual aporta tanto el personal especializado como el material didáctico.

El material didáctico que se facilita a los alumnos de los Centros Penitenciarios es el mismo que se utiliza en la enseñanza a distancia de adultos no privados de libertad. Cabe, pues, preguntarse si este material resulta igualmente idóneo para ambos tipos de alumnos, adultos reclusos y no reclusos.

Haciendo un esbozo rápido del "perfil" del alumno privado de libertad, podríamos decir que reúne rasgos muy semejantes a los del alumno adulto que estudia el bachillerato a distancia, pero dichos rasgos están mucho más acentuados. Podríamos destacar, entre otros, que la falta de base es mayor y la necesidad de técnicas de trabajo intelectual más acuciante. Además, habría que añadir que un número significativo accede al bachillerato con la titulación de Graduado Escolar para adultos y que, por lo tanto, no ha desarrollado el currículo de la escolaridad básica. Internos con una formación más sólida optan, normalmente, por presentarse a las pruebas de acceso de mayores de 25 años que organiza la UNED a comienzo de curso en los Centros Penitenciarios.

Dentro del capítulo de las motivaciones, hay que tener en cuenta que los alumnos reclusos obtienen beneficios de reducción de pena, sin que deba olvidarse el valor que una actividad como el estudio pueda tener en el contexto penitenciario como ayuda para combatir "la espera".

Al igual que el resto de los alumnos de enseñanza a distancia, los alumnos reclusos sufren el inconveniente de los continuos traslados entre los diferentes Centros Penitenciarios que el Ministerio de Justicia realiza por causas diversas. Por otro lado, el ingreso en prisión, así como la puesta en libertad, se produce en cualquier momento a lo largo del año escolar.

Por último, para concluir este esbozo del alumno de Centro Penitenciarios, añadiremos que las circunstancias en las que el recluso realiza sus estudios son mucho más desfavorables y adversas que las del alumno en libertad, aun cuando puedan existir ciertas similitudes.

Por estas razones, expuestas de manera tan somera, los desajustes que en la enseñanza a distancia presenta siempre el material didáctico son mucho más espectaculares en el caso de los alumnos reclusos que los que puedan observarse con respecto a otros colectivos, ya se trate de alumnos en libertad que asistan a las tutorías presenciales, o alumnos que estudien por correspondencia en el territorio nacional o en el extranjero. No cabe duda de que los criterios sobre los que se está trabajando para lograr una enseñanza a distancia moderna y ajustada a la demanda de formación de adultos, beneficiarán también a los alumnos que cumplen condena en prisión. Podríamos resumir los aspectos más significativos del futuro modelo a distancia en los siguientes puntos:



Adaptación del currículo académico a la población adulta.

- Organización modular del currículo.
- Material didáctico "autosuficiente" estructurado en módulos que permita el estudio autónomo.
- Diversificación de los soportes del material didáctico y aplicación de las nuevas tecnologías.
- Oferta de enseñanza regladas y no regladas.
- Potenciación de la labor de orientación de los profesores-tutores.

Un currículo estructurado en módulos, respaldado por un material didáctico "autosuficiente", permitirá que el alumno recluso pueda incorporarse al estudio sin que la rigidez de los plazos que impone el calendario escolar le haga "perder la oportunidad". De igual manera, el aumento de la oferta de enseñanzas regladas y no regladas supondrá un mayor abanico de posibilidades de elección de materias de estudio más cercanas a los intereses del preso, aumentando así el grado de motivación y reforzando con ello otras medidas de reinserción social.

Sin embargo, algo tan positivo y necesario para la modalidad de la enseñanza a distancia como es la diversificación de los soportes del material didáctico puede contribuir a sumar dificultades a las condiciones de estudio del recluso. La razón es sencilla: a pesar de que el Ministerio de Justicia presta cada vez más atención a la labor de la escuela dentro de los Centros Penitenciarios, todavía se está muy lejos de alcanzar los niveles deseables de dotación de personal y medios. La utilización por los reclusos de los medios

informáticos y audiovisuales en aquellas prisiones en que se dispone de esta dotación se realiza en función de cursos al margen del currículo de bachillerato y siempre bajo la supervisión y la presencia de educadores o profesores de E.G.B. por razones que son evidentes. Esta falta de disponibilidad de los medios mencionados ocasiona que el material didáctico concebido para el "auto aprendizaje" y estudio autónomo pierda en gran parte su efectividad ya que el alumno sólo podrá utilizarlo dentro de un horario restringido. Por otro lado, es cierto que esta dificultad se vería compensada de alguna manera por la flexibilidad que ofrecería una estructura modular del currículo.

En el caso de la enseñanza a distancia en Centros Penitenciarios, pensamos que es muy conveniente mantener las tutorías didácticas y de orientación impartidas por profesorado especializado, con un buen conocimiento de las condiciones y circunstancias en que se desarrolla esta docencia. En las visitas periódicas del profesor-tutor se establece contacto con la realidad carcelaria y, al mismo tiempo, contribuye a fortalecer, en muchos casos de manera decisiva, la motivación que este tipo de alumno necesita. La asistencia a las tutorías es, en multitud de ocasiones, un motivo para romper el rutinario ritmo del Centro y esto siempre supone un beneficio, cuando menos psicológico, para el recluso, que redundará en su rendimiento académico.

El amplio tema de la enseñanza en los Centros Penitenciarios debe considerarse como una encrucijada de situaciones y condiciones con implicaciones de muy diversa índole al margen del simple hecho docente, ante las cuales profesionales e instituciones docentes no puedan permanecer indolentes.

José María RODRÍGUEZ NÚÑEZ
Departamento de Extranjero del CIDEAD

4. LA AVENTURA DE "HACER RADIO" EN LA ESCUELA

Las escuelas penitenciarias necesitan, para subsistir y sentirse vivas, incorporar, día a día, la historia de la sociedad de nuestro tiempo. La escuela actual, inserta en una sociedad dominada por los medios de comunicación de masas, no puede ignorar esa otra "escuela alternativa".

Prensa, vídeo, televisión y radio, "ese gran medio desconocido" (Faus Belau: 1981), su estudio e investigación por parte de nuestros alumnos, favorecen la apertura de la escuela hacia el mundo, la cooperación, la creatividad y, sobre todo, motivan y ayudan a aprender a aprender.



La aventura de "hacer radio" en la escuela, el medio de comunicación de masas menos estudiado, parte de estos principios para insertar, y formar parte de la vida social, al alumno dentro de la comunidad.

La prisión y sus circunstancias

"Desde que estoy aquí, contigo, no existe para mí la cárcel", me dijo Juan Manuel, preso de la galería de reclusos multirreincidentes. Fue la confirmación: la prisión no pudo matar a la estrella de la radio. La radio aún sigue viva porque permite a los alumnos-internos compartir su tiempo con sus familiares, amigos, "colegas", y con todos aquellos oyentes dispuestos a escucharlos. Es su grito.

A pesar de que la propia Secretaría General de Asuntos Penitenciarios se esfuerza en sacar a presos y prisiones de las ciudades y de que los propios alcaldes de los pueblos, incluso con el bastón de mando, luchan contra las construcciones de estos lugares siniestros, como si se tratase de una nueva "Cruzada Nacional", la verdadera finalidad de las prisiones, contraria a este movimiento social, es la reeducación y reinserción social del detenido, artículo veinticinco de la Constitución Española y también primer artículo de la actual Ley Orgánica General Penitenciaria.

La escuela y la enseñanza, único tratamiento educativo que recibe el interno, es odiada por ellos y, junto con el "madero", el "boqui", los guardias y

los jueces, constituye un enemigo social más. Sin duda, el primer castigo, impuesto por una sociedad normativa que no acepta conductas desviadas, se lo impuso aquel maestro fanático de la didáctica tradicional y de la "letra con sangre entra", creyente en el poder redentor de las varas y desconocedor de las teorías de Thorndike.

Tan traumática es esa imagen infantil -ellos valoran al mismo nivel el amor/odio como premio/castigo-, que actualmente asisten al curso de Graduado Escolar, por poner un ejemplo, un número de alumnos inferior a la decena.

Tal situación desespera al colectivo docente, que llega a afirmar, como Ángel, profesor de la antigua prisión de Sevilla, que no es posible educación sin libertad. Probablemente tenga razón, pero la libertad es un sentimiento más que una condición del ser humano. "Ahora regreso a la cárcel", dijo Jesús, recientemente, al terminar una clase. Es quí, a partir de este sentimiento interior de vivir en sociedad, luchar por la libertad, sentirse un ser humano viviendo con y compartiendo con los demás un momento de la vida, cuando comienza a tener sentido la experiencia "hacer radio en la prisión".

"Hacer radio" en la prisión

(Aullido de un lobo en Plano Principal (5 seg.). Cesa y comienza a sonar la sintonía de fondo)

LOC. 1: Cuando oigas este aullido.

LOC. 2: No te asustes

LOC. 1: Es la hora del comienzo del único programa de radio grabado en la prisión de Carabanchel para todos vosotros.

LOC. 2: Si no estás tú.

LOC. 1: Un programa de radio grabado en la Galería Cultural de la prisión de Carabanchel para todo Madrid.

LOC. 2: Si no estás tú.

LOC. 1: Apúntate, al 106.3 de tu dial, todos los sábados de cuatro a cinco de la tarde, a Radio Las Águilas.

LOC. 2: Escúchanos. Este es nuestro grito.

(Sube el volumen de la sintonía a P.P. (5 seg.) y se desvanece.)

Todos nuestros programas comienzan con esta particular "careta" de entrada cuyos protagonistas son los propios alumnos. La imaginación transformó la escuela y a sus integrantes.

"Si no estás tú", título del programa que actualmente dirijo para Radio Las Águilas, surgió como espacio radiofónico de comunicación alumnos internos-sociedad. Buscando un sentimiento interior de libertad, otra forma de expresión que partiese de ellos para ellos, buscando el tiempo perdido en dar vueltas y vueltas por ese patio interminable de todas las prisiones actuales, buscando un tiempo para compartir.

Y lo conseguimos. En efecto, paulatinamente se fue incrementando el número de llamadas de los familiares solicitando un disco, dando unas palabras de ánimo, o simplemente para decir "te quiero"; quizás nada más simple, nada más importante para aquel que está prisionero.

Las llamadas constituyen el núcleo de un programa que adopta el formato de magazín radiofónico, con distintas secciones que hacen posible que la música, palabras y sonidos permitan fantásticos viajes por el mundo que solamente nuestra imaginación puede descubrir. En nuestro taller de radio trabajamos los siguientes espacios:

Informativo: Noticias sobre prisiones. Semanalmente repasamos los diarios que nos llegan a la escuela y recogemos todas las noticias aparecidas sobre el mundo penitenciario.

La entrevista. "Somos así". Destinada a diferentes personajes de la cárcel que pueden ser considerados de cierto interés. Víctor Manuel, Los Revoltosos, Mimbres, etc., nos han acompañado reiteradamente con sus canciones, por ejemplo.

La cultura. Nunca es bien recibida en un programa de radio y menos en una prisión. El centro de interés de los internos es éste precisamente y es el que utilizamos para comentar la vida de todos aquellos personajes históricos que hubieron permanecido durante cierto tiempo de su vida en prisión. También, dentro de este apartado cultural, puede englobarse la revista de prensa, dedicado a comentar todas aquellas publicaciones realizadas por los internos de las distintas prisiones españolas.

Comentarios. Los alumnos nos ofrecen su opinión sobre acontecimientos de actualidad o problemas personales. Harold, el pasado día doce de diciembre, escribió lo siguiente:

(Música clásica en Plano Principal (5 seg.) y continúa de fondo).

LOC.1: "Xenofobia, racismo, emigrantes, marginados... Palabras que debían desaparecer de nuestro diccionario. El rechazo que siente el hombre por el hombre..."

El reportaje. Es, sin duda alguna, un género apasionante para trabajarlo en la escuela. El alumno debe retratar con palabras los hechos tal y como los ha vivido. El ambiente, los personajes, la música, la acción comparten un momento en todos nuestros reportajes.

El humor. Nos reímos de los problemas que nos acechan a diario. Nuestra clase, un día por semana, se convierte en un cementerio, una oficina, una iglesia, en un gran aeropuerto. Todo con nuestra imaginación. Todos cambiamos de rol un día por semana. Es el momento de la dramatización.

Hace posible que los propios alumnos inauguren, convertidos en ministros o monjes, la misma EXPO-92, o incluso celebren carreras de caballas en aceite en el mismo hipódromo de la Zarzuela. Es la magia de la radio.

Palabras, sonidos, música y ruidos pueden crear sensaciones jamás descubiertas por el oyente. Es, sin duda, el género más creativo dentro de la radio aunque, conviene señalarlo, es el que exige más tiempo, perfección y trabajo.

Las dedicatorias. Es lo que une, lo que más gusta, el mensaje directo a esa persona que nos quiere, o el momento de su llamada telefónica.

El presente y el futuro de la radio en la escuela

La radio constituye un recurso didáctico barato, activo, creador y lúdico, ¿por qué no se ha aceptado, como se ha aceptado el uso del vídeo, la informática y la prensa, en la escuela?

La magia de la radio permite a los alumnos intervenir en los acontecimientos sociales, transformarlos y recrearlos. Nuestro viaje se realiza a través de todo lo que queremos y podemos imaginar. Los alumnos no pueden

permanecer ajenos a este dominio cotidiano de la información por parte de los grandes medios. La vida se contempla desde una pantalla. La escuela debe convertir en protagonistas críticos de la historia diaria a los alumnos para que comprendan esas imágenes que pasan rápidamente, esas noticias de nuestra vida difíciles de repetir, para vivir en nuestra sociedad.

"Radio Sabina", en Zaragoza, "Radio Turón" y "Radio Mais Nova", emisoras escolares, intentaron llevar la escuela y la radio por caminos paralelos. Su modelo de escuela, como el nuestro, no limita al espacio del aula todo el saber, todo el aprendizaje posible que ronda alrededor de una pizarra y ciertos libros reformadores, más o menos modernos y nunca actuales, sino que la escuela se abre a la sociedad para compartir información, intercambiar mensajes y posibilitar la investigación activa en el medio que circunda la escuela.

La radio en/para la enseñanza

Durante los últimos años la aplicación del recurso radiofónico a la enseñanza quedó supeditado a las emisiones enciclopédicas de la UNED en las que un profesor, más o menos emérito, exponía sin tregua todos sus grandes conocimientos a los universitarios españoles.

La enseñanza con la ayuda de la radio puede centrarse en el profesor, actividad que la UNED realiza a través de la red de emisoras de F.M. de Radio Nacional de España, o centrarse en el alumno como ser activo, lúdico, creador y participativo. Yo me inclino decididamente por la segunda fórmula de utilización del recurso radiofónico.

"Si no estás tú", nombre del programa de radio emitido durante el pasado curso por Radio Las Águilas, 106.3 de la F.M., consiguió estos fines participativos, creativos y lúdicos. Los alumnos protagonizaron la aventura de realizar un programa de radio para ellos mismos. Una aventura que revolucionó, durante una hora a la semana, la forma de vivir en la prisión. Por fin los muros de la prisión se abrieron para dejar escapar la voz de los internos.

La imaginación permite cambiar la escuela y la prisión para participar de la libertad. Este fue su grito a través de las ondas de radio Las Águilas.

Silencio que comenzamos a grabar.

Jesús Ángel BARRIGA MORATO
Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de E.G.B.
de Instituciones Penitenciarias. Realizador del programa
"Si no estás tú". "Radio Las Águilas"

5. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN PRISIONES

El "peculio intelectual es de suprema importancia... No se trata de hacer un ebanista o un literato, sino de rehacer un hombre que a veces casi desaparece cuando se convierte en penado".

Concepción ARENAL

En los Centros Penitenciarios del Estado se pueden cursar estudios universitarios. El programa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) matricula a todos los internos que, teniendo la capacidad y los requisitos exigidos para ello, desean tener estudios superiores o realizar el Curso de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años. Al margen de este Programa hay otros presos universitarios².

Para gestionar este Programa, la UNED cuenta con el apoyo de otras instituciones, la Secretaría General de Asuntos Penitenciarios (hoy también la Generalidad de Cataluña), y la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. En el año 1983 los citados organismos decidieron firmar un Convenio. La finalidad del mismo era "incrementar el nivel formativo y cultural de la población reclusa, posibilitando su acceso a los estudios universitarios y a la educación permanente, en idénticas condiciones al resto de los ciudadanos, en aplicación del artículo 25.2 de la Constitución Española"³. En el citado precepto, se establece que "las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social", añadiéndose a continuación que el condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma, "gozará de los derechos fundamentales..., a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad"⁴.

El derecho a la educación en todos sus niveles, es decir, desde la alfabetización hasta los estudios de Doctorado, se puede hacer efectivo en cualquier Centro Penitenciario siempre que se realice un gran esfuerzo por parte del alumno. No ocurre lo mismo con otros de los derechos citados en el precepto constitucional, como es el derecho al trabajo remunerado y a los beneficios de la Seguridad Social. Para invocar la efectividad de este artículo, son varios los recursos de amparo que se han interpuesto ante el Tribunal Constitucional. La reciente Sentencia de este Tribunal de 18 de enero de 1993, ha señalado que "el derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes a la Seguridad Social, que el artículo 25.2 de la Constitución reconoce..., son *derechos de aplicación progresiva*, cuya efectividad se encuentra en función de los medios que la Administración Penitenciaria tenga en cada momento, no pudiendo, por tanto, ser exigidos en su totalidad de forma inmediata en el caso de que realmente exista imposibilidad material para satisfacerlos".

La reinserción social como postulado teórico es un tema ampliamente debatido por la doctrina y los legisladores. Es difícil la idea de compatibilizar el aislamiento de los centros penitenciarios con las relaciones sociales que acerquen al interno a su vida futura. Este problema se atenúa de alguna manera con dos hechos fundamentales: el acceso a la cultura de los reclusos, y la existencia de contactos con el mundo exterior mediante permisos, visitas, régimen abierto y libertad condicional.



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Programa de Estudios
en Centros Penitenciarios**



El programa español de estudios universitarios en Centros Penitenciarios exige un gran esfuerzo para conseguir los fines previstos. En su desarrollo convergen las dificultades de la enseñanza abierta a distancia, los de la organización de los centros penitenciarios, así como los problemas personales que afectan a toda la población reclusa.



(1568, enero. 31, sábado. Salamanca)

AUSA, Col. «Documentos Reales», Leg. 2.870-1.

Ordenanzas de la Cofradía de la Universidad de Salamanca para remedio de los Estudiantes pobres presos en la cárcel escolástica.

S.H.

El precedente más remoto que hemos encontrado sobre estudios universitarios en prisiones data del siglo XVI. Ordenanza de 1.568 de la Universidad de Salamanca para remedio de los estudiantes pobres. Estos alumnos eran reclusos, en su mayoría, por deudas.

Con el fin de canalizar las relaciones con los alumnos presos, se constituyó una cofradía. Las Ordenanzas de creación de la misma señalaban que los estudiantes debían recibir visitas y ser tratados en relación a su "rango", añadiéndose, por otra parte, que se procuraría que no perdieran sus lecciones y estudios.

1. ALUMNADO

El programa, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación (actual Instituto Universitario de Educación a Distancia), realizó un estudio de las características del alumno recluso de la UNED. El perfil del mismo era el siguiente:

Varón, con una edad que oscila entre 26 y 35 años. Emigró a grandes núcleos urbanos y permanece soltero y sin hijos. Antes de ingresar en prisión carecía de un trabajo fijo, y tanto él como su entorno familiar tiene percepciones económicas bajas (estadística del curso 1985-6). En este sentido Farjas Abadía señala que "una de las características fundamentales de la delincuencia, la marginación y otros aspectos de nuestra sociedad es que se ceban entre la población emigrante, que está desarraigada de sus lugares de origen y se encuentra en malas posiciones para sobrellevar la crisis y el paro. Los estudiantes reclusos matienen las características de ser emigrantes y de haber sufrido un proceso de traslado interprovincial⁸⁵.

Una de las características que se puede destacar en el alumno recluso, es que, en un porcentaje del 15%, está separado, viudo o divorciado, frente al 2% que se encuentra en esas circunstancias en el conjunto de alumnos de la UNED.

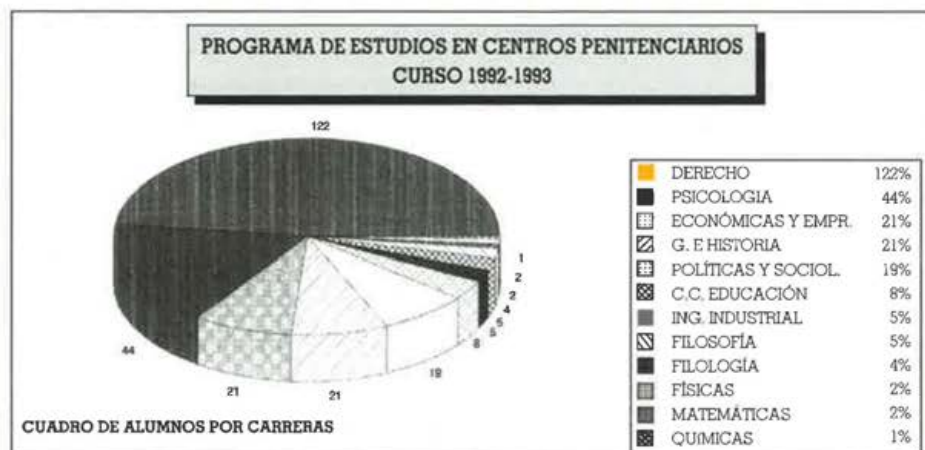
Actualmente algunos de estos datos han variado debido al incremento de presos relacionados con los delitos de narcocontráfico. Motivo que aumenta el número de internos extranjeros, así como los procedentes de un entorno social más desarrollado.

El número de alumnos matriculados durante el curso 1992-93 ha sido de 565.

El 55% de los alumnos ha seguido el Curso de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años que imparte la UNED. La cifra restante ha cursado una carrera universitaria, especialmente de la rama de humanidades, debido a la dificultad de seguir estudios científicos a distancia en una prisión.

Las preferencias del alumnado, en la selección de la carrera, se pueden deducir de la estadística siguiente:

Derecho	48%
Psicología	17%
Geografía e Historia	8%
Económicas y Empresariales	8%
Políticas y Sociología	7%
Ciencias de la Educación y Filosofía	5%
Físicas, Matemáticas y Químicas	2%
Ingeniería Industrial	2%
Filología	1%



El porcentaje de alumnas es un 8% del total de los matriculados. Se trata de un número bajo (47), pero tenemos que recordar que en el curso 1981-82, sólo había inscritas ocho mujeres.

La dedicación de los alumnos internos en prisiones al estudio de carreras universitarias tiene, entre otros efectos, las siguientes consecuencias de carácter personal: adquieren hábitos de trabajo, aumentan la capacidad de concentración, incrementan las posibilidades de su proyección futura e introducen metas que pueden amortiguar los problemas psicológicos, afectivos y sociales en los que normalmente están inmersos. En este último sentido, la insigne escritora de finales del siglo XIX, Concepción Arenal, ya manifestaba que "su instrucción, hay que tenerlo muy presente, es hacer olvidar, tanto o acaso más que hacer aprender"¹⁶.

Las motivaciones para estudiar fueron analizadas en unas encuestas⁷ que se dirigieron a los alumnos reclusos en el curso 1984/85. Las contestaciones fueron las siguientes:

Obtener el título	36,3%
Reducción de pena	28,8 %
Adquirir cultura	43,9%
Ocupar el tiempo en algo útil	42,4%

En los resultados, podemos destacar la paradoja de que las motivaciones con una finalidad práctica menos tangible, son las que originan que los reclusos frecuenten las aulas.

2. ORGANIZACION DEL PROGRAMA

"Hay que tener métodos y lógica especial en la pedagogía del presidio, algo así como enseñar gimnasia a un hombre que no tiene sus movimientos libres ..."¹⁶ (Concepción Arenal).

Estructura Territorial

Convenios

El proceso de descentralización, actualmente presente en nuestro país, ha originado la existencia de dos Convenios, uno para la Comunidad Autónoma de Cataluña, con competencias en materia penitenciaria, firmado el 28 de Noviembre de 1989, y otro para el resto del Estado, firmado el 20 de julio de 1989.



Centros Prioritarios

Debido a la gran cantidad de Centros Penitenciarios distribuidos por el territorio nacional, el Programa ha creado unos Centros Prioritarios (25) con el fin de atender mejor a los alumnos.

El Centro Penitenciario Prioritario es aquel en el que los internos realizan los exámenes y asisten a tutorías. Para ello debe estar dotado de los locales adecuados y de una biblioteca que vaya adquiriendo el material de apoyo necesario.



Los alumnos que no residen en Centros Prioritarios (porque voluntariamente no solicitan el traslado, o porque su situación penitenciaria no lo permite), se pueden matricular igualmente, pero para la realización de los exámenes se desplazarán a uno de estos Centros.



Alumnos en prisiones extranjeras

El programa de cobertura a alumnos matriculados en prisiones extranjeras (europeas y sudamericanas principalmente). Estos alumnos, reclusos españoles en el extranjero, tienen los mismos derechos y condiciones de acceso a la Universidad que los internos en prisiones españolas. Su situación está regulada por un Convenio firmado en 1986 entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y la Dirección General de Asuntos Consulares.

Funciones Docentes

En la UNED existe una doble función docente, la desempeñada por la plantilla de Profesorado de la Universidad y la que realizan los Profesores-Tutores.

El Profesor de la Universidad se relaciona normalmente de forma indirecta con el alumno. Para ello utiliza el material didáctico y audiovisual, los contactos esporádicos por medio de la radio, la correspondencia y las reuniones ocasionales. Los Profesores-Tutores mantienen, en cambio, un contacto directo con los internos, para orientarlos y aclararles las cuestiones relativas al contenido de las diversas disciplinas.

En los Centros Prioritarios se imparten actualmente 64 tutorías. La selección de las mismas se realiza según el número de alumnos y la dificultad de las materias a tutorizar.

La evaluación del alumnado goza de una estructura para garantizar la objetividad, debido a que es la plantilla estable de Profesores de la Universidad la que se encarga de realizar, corregir y valorar los exámenes. El conocimiento del Profesor - Tutor sobre la evolución y esfuerzo del alumno puede utilizarse, a tales efectos, a través de informes que se remiten al Departamento de la asignatura que tutoriza.

Financiación

Todos los costes derivados del Programa (matrícula, material didáctico, desplazamientos de tribunales, tutorías, servicios administrativos...) son sufragados por las entidades firmantes de los diversos Convenios. El Programa es totalmente gratuito para el alumno y sólo se le dejará de costear, en el supuesto de un desinterés prolongado durante dos años, al menos, o de un absentismo absoluto.

Los alumnos, a los que su rendimiento académico se lo permita, gozarán asimismo de una beca anual destinada a la adquisición de material didáctico "complementario". La primera vez que se matriculan esta beca se les otorga a todos los que la solicitan.

El material didáctico "obligatorio" para aprobar las asignaturas, es enviado por la UNED cada curso académico.



3. SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA

La enseñanza a distancia que imparte nuestra Universidad no está exenta de dificultades. El alumno que no puede asistir a las aulas necesita una atención especial que amortigüe esa separación física. Estas dificultades se incrementan en el alumno recluso. Por ello, con el fin de subsanar las deficiencias que se detecten a lo largo del curso académico, existe una Comisión de Seguimiento del Programa donde se encuentran representadas todas las partes firmantes de los distintos Convenios. Los acuerdos de la Comisión pretenden no sólo satisfacer las necesidades que surjan, sino también rentabilizar, de la mejor forma posible para los alumnos, los recursos de los que se dispone.

Durante los años en los que la UNED viene prestando este servicio, se ha conseguido la presencia en la Universidad, por haber superado el Curso de Acceso a la misma, de una media de 52 alumnos por curso. Los resultados académicos, así como el índice de alumnos presentados en relación con los matriculados, son ligeramente inferiores en el alumno interno en un Centro Penitenciario que en el conjunto de alumnos de la UNED.

ALUMNOS DE CENTROS PENITENCIARIOS				
CURSO DE ACCESO	Alumnos matriculados	Alumnos aprobados	Aprobados en relación con los alumnos matriculados (1989-92)	Aprobados en relación con los alumnos presentados (1989-92)
1989-90	340	49		
1990-91	255	60	21%	46,7%
1991-92	192	47		
CONJUNTO DE ALUMNOS DE LA UNED				
CURSO DE ACCESO			Aprobados en relación con los alumnos matriculados (1989-92)	Aprobados en relación con los alumnos presentados (1989-92)
			25%	55,6%

Para comparar estos datos, tenemos que señalar que el perfil del alumno de la UNED es el de aquella persona que, por dificultades económicas, geográficas o personales, no pudo estudiar después de la adolescencia, e inicia sus estudios cuando ya está incorporado al mundo laboral. Son casos en los que la Universidad brinda a estos trabajadores una segunda oportunidad. También hay que aludir a aquellos alumnos que por dificultades personales (amas de casa, escasez de medios para asistir a una Universidad presencial...), optan por la enseñanza a distancia.

El principal problema de este alumno es el de encontrar tiempo y energía para dedicar al estudio. En el alumno de prisiones, el caballo de batalla va a ser lograr concentrarse y evadirse de un pasado hostil y de un presente en donde los posibles vínculos familiares, afectivos, sociales y laborales, quedan paulatinamente destruidos por el transcurso del tiempo.

Estas dificultades no impiden que, entre los mejores alumnos de la UNED, se encuentren alumnos del Programa. Podemos destacar el caso de algún preso que durante su condena ha conseguido de forma brillante realizar tres carreras universitarias, alguna incluso de la rama de Ciencias.

Los resultados de los estudios de las carreras universitarias son difíciles de obtener. Uno de los motivos es que cuando los alumnos salen en libertad pueden continuar los estudios en otro Centro Universitario. No obstante, se tiene constancia de diversos internos que han conseguido licenciarse estando en prisión. En algún caso iniciaron los estudios de Doctorado (cuatro en el curso anterior).

La oportunidad que se brinda en las prisiones para poder estudiar, la manifiesta de forma expresiva un alumno del Programa en las declaraciones siguientes:

"La UNED, como muchas instituciones educativas, con su programa en las prisiones supone un verdadero salvavidas para el preso; particularmente para aquel que padece dificultades de adaptación al medio carcelario o sufre animadversión hacia el patio cotidiano, sacando su mente del endeble, del bruto inmovilismo espiritual, con una de las mejores y más eficaces terapias que existen: aprender. Incluso iniciar una profesión. Gratuitamente.



Alumno de la UNED del Centro Penitenciario de Alcalá Meco, estudiando en su celda

Por mi parte, sólo puedo apelar a todos los internos que tienen capacidad para ir estudiando mientras el tiempo cumple por ellos, para que se conciencien, para que despierten y no dejen escapar la oportunidad de cultivarse, de practicar lo que se podría llamar "turismo intelectual". Aunque sólo fuese por eso¹⁹.

Dentro del Seguimiento del Programa, hay que hacer referencia al *Delegado de Alumnos* en prisiones. En el mes de diciembre se celebraron elecciones en los Centros, saliendo reelegido el anterior representante, Francisco Massó Comas. Es alumno de doctorado y continúa en el Programa por estar en la situación de libertad condicional. Su paso por la cárcel y el haber realizado la carrera de Filosofía en el Programa de Estudios en Centros Penitenciarios, le han hecho concebir el estudio como la única manera de rehabilitar a los presos:

"La educación, la cultura en suma, es el único medio capaz de lograr una verdadera rehabilitación social del preso. Pero ello debe hacerse con un proyecto educativo que contemple las carencias culturales del preso. Son muy pocos los internos que cursan carreras universitarias, obviamente porque el perfil de recluso suele coincidir con el de una persona analfabeta funcional"¹⁰. En otras ocasiones, ha señalado que su "vivencia de la cárcel le ha enseñado que la inmensa mayoría de los delitos no se cometen por maldad, sino por inconsciencia. Y qué duda cabe que, contra la irreflexión y la inmadurez, la terapia más adecuada es la cultura".

Con el fin de realizar un seguimiento de los problemas del Programa, a finales de este curso se ha dirigido una encuesta a los alumnos. Han contestado a la misma 216 internos. Se puede destacar que las respuestas reflejan un espíritu práctico y moderado (cuando formulan peticiones lo hacen sobre aspectos realizables).

Entre las quejas, los alumnos han incidido de forma especial en el gran número de traslados de un Centro Penitenciario a otro que efectúan a lo largo del curso académico (75 conducciones en 216 alumnos). Esta movilidad complica asimismo la gestión del Programa.

Otro gran problema que plantean es el de la demora que existe para recibir el material didáctico. Con el fin de amortiguar este retraso se ha adelantado el proceso de matrícula y se ha establecido, por otra parte, que el material didáctico del Curso de Acceso¹¹, una vez que se aprueba definitivamente, debe ser reintegrado para su utilización por otros alumnos.

Entre las solicitudes más reiteradas se puede destacar la del incremento del número de tutorías y la comunicación más fluida con los profesores de la sede central (reivindican para ello la posibilidad de realizar más llamadas telefónicas).

Otras peticiones se refieren a los aspectos penitenciarios. En este sentido, los alumnos alegan que la dedicación al estudio debería estar más considerada en lo que a la redención de penas se refiere.

CONCLUSION

La presencia de la Universidad en las cárceles, con un Programa específico para ello, subvencionado con fondos públicos, ha cumplido este curso su primera década. En este tiempo se ha conseguido que decenas de alumnos obtengan una titulación universitaria. Se tiene constancia, incluso, de la incorporación de algunos internos a puestos técnicos en el mundo del trabajo, una vez conseguida la libertad.

Los estudios universitarios tienen hoy día gran difusión en los Centros Penitenciarios. Esto origina el que muchos internos sueñen con "escapar" de la prisión a través de las aulas universitarias. No todos lo consiguen, pues se exigen unos conocimientos previos. Los que acceden a ellas no sólo mejoran su proyección futura, sino que, también en la vida interna de las prisiones, el

"status" de universitario goza de cierta consideración. En el periodo 1993-94 está previsto que ingresen 162 nuevos internos en el Curso de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 Años (la vía normal que se utiliza en prisiones para cursar posteriormente una carrera universitaria). Estos alumnos son una elite dentro de los presos, pues generalmente tienen más nivel cultural, una preparación superior en el mundo del trabajo y una situación mejor en cuanto a su procedencia social se refiere.

Para conseguir el derecho a la educación y el acceso a la cultura en los Centros Penitenciarios, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el Departamento de Justicia competente en materia penitenciaria y la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, han aportado los medios económicos para que sean efectivos. En este sentido, es palpable la conciencia de que el principio de la educación, constituye una de las "máximas universales de la buena condición penitenciaria... La educación del detenido es, por parte del poder público, una preocupación indispensable en interés de la sociedad a la vez que una obligación"¹² frente al mismo.

Terminaremos señalando que seguir la oferta de estudios del Programa universitario en prisiones, exige que los alumnos realicen un gran esfuerzo. Solamente su ilusión y su sacrificio pueden combatir las dificultades que todo aprendizaje conlleva, y sobre todo, si éste se efectúa entre los muros de un Centro Penitenciario.

M.^a Paz SAN SEGUNDO MANUEL
Jefe del Servicio de Centros Asociados de la UNED
(Programa de estudios en Centros Penitenciarios)

¹ ARENAL, Concepción. *El visitador del preso*. Madrid: Asociación de colaboradores con las presas, 1991; pág. 95.

² En la Universidad del País Vasco estudian 283 internos (de ellos 77 realizan el Curso de Acceso y 206 siguen carreras universitarias). Existe también algún caso de estudiantes de otras Universidades; son normalmente alumnos ya matriculados, que ingresan en prisión y su Universidad de origen realiza las gestiones oportunas para que no pierdan el curso. Lo normal es que estos alumnos trasladen en el curso siguiente su expediente al Programa de la UNED en Centros Penitenciarios.

³ Convenio firmado en Madrid el 30 de junio de 1983.

⁴ El subrayado es nuestro.

⁵ FARJAS, Antonio, y MADRIGAL, Carmen. *Sociología del Estudiantado y rendimientos académico*. UNED. Madrid, 1.^a edición, 1989; pág. 203.

⁶ *El visitador del preso*. Madrid: Asociación de Colaboradores con las presas, 1991; pág. 96.

⁷ MARTÍN DOCE, Javier. *Modelos de Educación en Centros Penitenciarios*, 1.^a edición 1989; pág. 72.

⁸ ARENAL, Concepción. *El visitador del preso*. Op. cit., pág. 94.

⁹ FRIEDRICH, Alex, «Universidad entre barrotes». Artículo publicado en la *Revista a Distancia*. Número extraordinario. Primavera 1993; pág. 55. El autor es alumno de segundo de Derecho, en el Centro Penitenciario "El Acebuche".

¹⁰ MASSÓ, Francisco. Declaraciones al periódico *El País*, martes 30 de junio de 1992.

¹¹ El material didáctico de las carreras universitarias es siempre propiedad del alumno.

¹² FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*, editorial Siglo XXI de España. Madrid. Decimoquinta edición 1988; pág. 275.

6. EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL EN CENTROS PENITENCIARIOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

La educación permanente es un principio inspirador de la actual reforma educativa, ya que la educación no debe limitarse ni al período ni a los espacios donde se imparte, sino que debe extenderse a todos los tiempos y lugares en que se desarrolla la vida de la persona; en consecuencia, los periodos de tiempo que el adulto permanece en situaciones especiales, pueden y deben ser momentos adecuados para posibilitar este perfeccionamiento personal.

Especialmente, hay que recordar, una vez más, que la persona que se encuentra privada de libertad conserva todos los derechos reconocidos a los ciudadanos por las normas jurídicas vigentes, con la excepción, naturalmente, de aquellos cuya privación o limitación constituya precisamente el contenido de la pena impuesta. El interno, como cualquier ciudadano en una situación especial en su vida, tiene el derecho a la educación y que ésta se le imparta metodológicamente de la misma forma que la recibe el resto de los ciudadanos.

Con la entrada en vigor de la Ley para la Educación de Adultos en Andalucía y la LOGSE, se consolida en nuestra Comunidad la concepción de Centro de Adultos, no sólo como un espacio físico, sino como una unidad organizativa y funcional para el desarrollo de los planes y acciones regulados en la referida Ley de Adultos, uno de cuyos objetivos es "fomentar el desarrollo de las capacidades instrumentales e intelectuales de los grupos más desfavorecidos", apostándose en ambas leyes por un proyecto educativo de centro, en el que tienen cabida diversas modalidades educativas, una de las cuales sería la Educación semipresencial, modalidad adoptada por la Comunidad Autónoma andaluza para aquellas personas privadas de libertad, que, dentro del medio carcelario, no puedan o no quieran asistir diariamente a las clases.

Para la Educación a distancia en prisiones, hemos optado, en principio, por el modelo semipresencial, en vez de una educación totalmente a distancia, para no desligar al interno del pilar básico de actuación en educación de adultos, el modelo presencial, que no podemos obviar por las siguientes razones:

- a) Los internos que optan por esta modalidad educativa pueden incorporar sus intereses y necesidades educativas, haciendo que los programas se adapten a sus situaciones concretas.
- b) Permite la participación de los alumnos en todo el proceso, siendo su actividad el eje central del mismo.
- c) Contempla la educación como una formación integral, conectando el proceso de enseñanza con el de aprendizaje. La cultura general no puede ser otra cosa que pasar de la "espontaneidad" al orden, es decir, adquirir una capacidad de ordenación.



A. NEIRA

- d) Utiliza la Metodología Interdisciplinar, que supone el tratamiento de un mismo tema desde distintas disciplinas, dando respuesta a la necesidad de análisis y conocimiento del alumno.

El único problema que se nos planteaba era la selección de centros de interés por parte del interno, relativamente sencillo en educación presencial, dada la autonomía y planificación del grupo concreto y las respuestas a los intereses mayoritarios del mismo; esto se complica considerablemente en el medio penitenciario, debido a lo cual se ha optado por elaborar unos Centros de Interés desde perspectivas más amplias -muestreo, entrevistas, medios de procedencia, rural o urbano...-, que se utilizan como una guía orientadora abierta a las necesidades del alumno.

Con estas premisas se han elaborado los siguientes núcleos temáticos:

Estos núcleos temáticos, que se encuentran en todas las prisiones andaluzas y del Estado, están secuenciados en cuanto a conocimientos, principalmente en las Áreas de Comunicación y Matemáticas, y homologados con el resto de las Comunidades Autónomas, de manera que la evaluación positiva de los cinco primeros supone la superación del Ciclo 2.º o

N.º	TÍTULO	CENTROS DE INTERÉS
0	EDUCACIÓN ADULTOS	Marco Teórico
1	TRABAJO / PARO	Trabajo y Salario Trabajo Autónomo Trabajo Cooperativo
2	LA SEXUALIDAD	Relación hombre-mujer Planificación familiar
3	LA VIVIENDA	El problema de la vivienda: Acceso y condición Aspectos administrativos relacionados con la vivienda y servicios que conllevan
4	LA DROGA	Drogas socialmente admitidas y no admitidas. Medicación y automedicación
5	LA JUVENTUD	Juventud y sociedad: Problemática Juventud, ocio y cultura
6	LA ALIMENTACIÓN	Alimentación y Nutrición Los alimentos
7	LA MUJER	Mujer y realidad social Mujer sujeto y objeto
8	LA PAZ	Derechos humanos Orden internacional
9	LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Los "Mass Media" La Publicidad Otros medios de comunicación
10	SERES VIVOS Y ENTORNO	El hombre: evolución biológica El hombre y el ecosistema El hombre: ser social

Pregraduado, y la de los cinco últimos, la obtención del Título de Graduado Escolar, cuya propuesta es realizada por el propio Centro de Educación de Adultos de la Prisión que corresponda o por el Centro al que se encuentra adscrito.

Actualmente, en Andalucía, los centros de adultos en prisiones funcionan y están organizados como cualquier otro centro público; el profesorado, ya pertenezca al Ministerio de Justicia o a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, constituye el Equipo Docente del Centro, que elabora los planes educativos, los análisis periódicos, evaluación y actualización, así como las memorias finales.

El Equipo Docente elige un profesor de entre ellos, que se encarga de esta modalidad educativa; éste tiene una tutoría semanal con los alumnos, dedicada a la aclaración de dudas, recogida y entrega de material, corrección de actividades y encargo de otras nuevas para la siguiente semana. Si el recluso no pudiera asistir alguna semana a esta tutoría, se realizará la misma por correspondencia interna, con lo que la fluidez entre profesor y alumno está garantizada.

También existen en algunos centros penitenciarios de nuestra Comunidad Autónoma, emisoras y proyectos, que, realizados por los propios internos, contribuyen al apoyo de programas educativos, para quienes por diversas causas no pudieran asistir a las clases presenciales y está previsto, a partir de enero de 1994 poner en funcionamiento una serie de emisoras municipales de radio, dispersas por la geografía autónoma andaluza, que diariamente emitirán programas, basados en los referidos Núcleos Temáticos, servirán de ayuda al alumno que sigue la enseñanza semipresencial y de captación de nuevos alumnos.

Juan A. NOGALES LÓPEZ
*Coordinador de Centros Penitenciarios.
Programa de Educación de Adultos.
Consejería de Educación y Ciencia.
Junta de Andalucía*

7. REFLEXIONES SOBRE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE LA COMUNIDAD DE GALICIA

Dos son los centros penitenciarios que en Galicia adquieren mayor importancia en relación con la enseñanza a distancia en el INGABAD. Se trata del centro penitenciario para jóvenes de 18 a 25 años de Monterroso y del Centro Penitenciario de Bonxe, ambos ubicados en las proximidades de Lugo, a 36 y 15 km, respectivamente, de la ciudad. No son éstos los únicos centros penitenciarios atendidos por el profesorado del INGABAD en la Comunidad Gallega, puesto que existen otros centros en Orense, Vigo y La Coruña, en los que suele haber, sin embargo, un reducido número de internos cursando estudios de enseñanza secundaria. Centraremos, pues, nuestra atención en los dos centros penitenciarios inicialmente nombrados.

Desde la creación del INGABAD en 1982, se ha venido prestando regularmente un servicio de orientación y tutoría a los internos de los centros penitenciarios que ha ido incrementándose en los últimos años. No obstante, hay que decir que, si bien se ha mejorado en aspectos como:

- frecuencia en la atención a los internos,
- incremento en el número de alumnos matriculados,
- mejora en la dotación utilizada por los internos,
- material y libros de consulta,

en contra están:

- los bajos rendimientos obtenidos en cuanto a número de alumnos aprobados,
- la falta de un lugar adecuado para que el interno estudie,
- incesantes idas y venidas de los internos de uno a otro centro penitenciario,
- falta de interés de los internos;

y año tras año se repiten las mismas situaciones en detrimento del estudio de los internos. En definitiva, mal ambiente para el estudio.

Desde hace algunos años, se aplica desde la sede central de INGABAD, sita en Lugo, un modo de actuación basado en la atención presencial de los internos por los profesores-tutores del INGABAD mediante tutorías orientativas y realización de exámenes.

Cada año, al comienzo de curso, una comisión, encabezada por el director del INGABAD, visita a los directores de los citados centros penitenciarios y, en presencia de los profesores de E.G.B., piezas fundamentales en este entramado de la asistencia a los internos, se lleva a cabo una puesta a punto del curso que comienza, analizando las necesidades de los internos en materia escolar, posibilidad de utilizar material no permitido para los internos (por ejemplo, en dibujo), libros de texto y de consulta para cada asignatura, matrícula de los internos, frecuencia de las tutorías, etc.



Con la matrícula, se les imparte una primera tutoría, la denominada tutoría cero, en donde detalladamente se informa acerca de las asignaturas que deben elegir, cómo deben estudiar, manejar los textos, qué actividades deben realizar, así como información de los trámites legales, documentación que debe aportar para la formación correcta de la matrícula, etc. Y aquí es cuando comienzan los problemas, ya que es frecuente que a los internos les falten documentos, o bien digan poseer estudios que posteriormente no pueden justificar. En resumen, un sinnúmero de conflictos demasiado habituales.

Como anécdota curiosa podríamos reseñar la "euforia" inicial de todos los internos que, por diversas razones (remisión de condena, curiosidad por los libros, tedio,...), acuden curso tras curso a matricularse, tal vez animados por sus compañeros o aconsejados por su monitores, pero sin estar "realmente" muy convencidos, por lo que son poco constantes, desistiendo al comprobar que hay que estudiar "duro" o que con otras tareas en el centro redimen la misma pena. Por ello, la matrícula inicial, a modo de preinscripción, es numerosa (entre 50 y 60 alumnos en los dos centros penitenciarios). Sin embargo, se reduce aproximadamente al 50% durante el primer trimestre al suprimir de la lista, en primer lugar, a aquellos internos que no han cumplido con los requerimientos legales de documentación necesarios para formalizar definitivamente su matrícula o también por las razones apuntadas anteriormente.

Durante el curso, todos los viernes se desplazan cuatro profesores-tutores en parejas (uno de Ciencias y otro de Letras) a los citados centros penitenciarios para resolver dudas y orientar a los internos. En la mayoría de los casos, la asistencia de los mismos a estas tutorías es reducida y son pocas o ninguna las dudas que le profesor-tutor debe resolver. La falta de estudio es la causa principal de que esto ocurra. Tras la primera evaluación, que es realizada personalmente por el grupo de profesores asignado a cada centro penitenciario, el abandono se hace notorio y continuo, hasta que al final de curso sólo un número reducido de internos, aproximadamente un 10%, se presenta a los exámenes de junio. En septiembre, la proporción es todavía menor. Atrás queda en el aire una labor sacrificada tanto por parte de los profesores tutores como de los maestros del centro penitenciario, punto clave en la coordinación de tutorías, recogida de actividades, exámenes e información a los internos.

Así pues, cada año la misma ilusión y la misma frustración. Por ello nos preguntamos a menudo: ¿por qué tan pocos frutos y tanto fracaso? Al principio, uno cree que va a descubrir un nuevo mundo y piensa que va a poder ayudar verdaderamente a estos muchachos. Sin embargo, poco a poco aparece el desengaño de que, en realidad, los internos pertenecen a un engranaje del que la mayoría no va a salir. Bien es cierto que es difícil estudiar en la enseñanza a distancia, ya que se requiere enorme fuerza de voluntad porque el ambiente en las cárceles no es propicio para el estudio. En la mayoría de los casos, casi no hay hábito de estudio porque pasó mucho tiempo desde la última vez que se estudió y, por otra parte, los continuos traslados de los internos de un centro penitenciario a otro no les ayuda. La conclusión es que la cárcel es un medio hostil para el estudio y que, tal y como están las cosas, poco puede hacerse para mejorarlo.

A pesar de todo lo expuesto, pensamos que, aunque el rendimiento sea bajo, bien vale la pena realizar algún esfuerzo más y apuntar soluciones, claras y viables, para corregir estos fracasos académicos y convertir, al mismo tiempo, a estos centros de enseñanza en oasis de cultura.

Por todo ello, y para finalizar, haremos las siguientes / sugerencias que nos parece pueden ayudar a la mejora de la educación de los internos de centros penitenciarios:

- 1) Hacer experiencias piloto en las que se concentre a los internos que deseen estudiar B.U.P., en lo que se podría llamar "aulas penitenciarias", sólo en algunos centros penitenciarios.
- 2) Mayor interrelación entre los Ministerios de Justicia y de Educación y Ciencia para tratar de mejorar la atención educativa a los internos.
- 3) Utilización de material exclusivo para los internos, que incluyera medios audiovisuales.
- 4) Dotación en los centros penitenciarios en donde hubiese "aulas penitenciarias" de un profesorado especializado con dedicación exclusiva.
- 5) Máxima remisión de pena, si aprueban sus estudios.

Como apoyo a lo aquí expuesto, véanse las tablas 1 y 2.

TABLA 1: PROMEDIO POR ALUMNO

		MD	I	SF	B	NT	SB
90 - 91	J	5,9	1,1	1,9	0,9	0,15	0,15
	S	6,0	1,2	1,8	0,8	0,07	0,13
91 - 92	J	7,2	0,7	1,1	0,3	0,6	0,1
	S	10	0	0	0	0	0
92 - 93	J	6,3	0,6	1,4	0,3	0,9	0,5

CLAVES: J: junio - S: septiembre - MD: muy deficiente - I: insuficiente - B: bien - SB: sobresaliente - SF: suficiente - NT: notable.

El cálculo se ha hecho suponiendo que cada alumno está matriculado en DIEZ asignaturas.

Ejemplo: En promedio, un alumno, matriculado en diez asignaturas en junio del curso 91/92, habría obtenido la calificación de MD en 7,2 de ellas.

TABLA 2: PRESENTADOS, NO PRESENTADOS, BAJAS Y EXENCIONES POR ALUMNO

		P	NP	EX	B
90 - 91	J	9,0		0,5	0,5
	S	6,1	3,2	0,3	0,4
91 - 92	J	8,1		0,7	1,2
	S	0,3	9,7	0	0
92 - 93	J	9,3		0,4	0,3

CLAVES: P: presentados - B: bajas - NP: no presentados - EX: exenciones

8. EL BACHILLERATO A DISTANCIA EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA. UNA OPCIÓN CON FUTURO

La sociedad moderna ha ido tomando conciencia del problema social que representan los Centros Penitenciarios. Ya no son los grandes desconocidos del sistema, sino más bien los protagonistas, desgraciadamente, de muchos artículos de prensa. Hay una idea común que aparece en los diferentes estamentos sociales: la reinserción del preso, el futuro de su vida social, laboral o familiar. En época electoral, los partidos políticos aprovechan todos estos elementos en sus campañas. Este es el hecho social.



A. NEIRA

Varios estamentos o ministerios oficiales se ocupan de las Prisiones: Ministerio de Justicia, de Educación y Ciencia, de Bienestar Social. Nuestro Instituto de Bachillerato a Distancia de la Comunidad Valenciana -IBAD-CV-, desde su función específica, colabora con dichos Ministerios para transmitir la cultura, la educación, y más concretamente el B.U.P., a partir de una óptica muy concreta: la de "aprender a aprender", para luego ser ciudadano de nuestra sociedad.

EL IBAD ha aportado su granito de arena y de experiencia. Es lo que quisiéramos reflejar de forma breve y, si es posible, clara. A principios de 1986 (DOGV. 17-2-86), se crea el Instituto de Bachillerato a Distancia, dentro de las competencias propias de nuestra Comunidad. Antes, la dependencia, las directrices y el espíritu venían marcados por el INBAD de Madrid. Hizo falta un período de adaptación a problemas concretos y específicos de nuestra Comunidad dentro de Educación y Ciencia. Los Centros Penitenciarios formaban parte de esos planes importantes y serios del Instituto, y con esta idea se incorporaban a la oferta educativa.

El curso escolar 90/91 es clave para comprender el proceso al que hoy, 1993, hemos llegado.

PUESTA EN MARCHA

Al inicio del curso 90/91, se creó en el IBAD un departamento específico para Centros Penitenciarios y por Correspondencia, formado por tres Profesores con dedicación total. Su misión era elaborar un proyecto didáctico que permitiera incorporar a los estudios de B.U.P. a un sector tan necesitado como es el de los reclusos. El primer objetivo fue salvar las posibles dificultades, tanto burocráticas como didácticas, que pudieran surgir a lo largo del curso y con ello lograr un potencial campo de datos.

Antes de entrar en la enseñanza del bachillerato en los Centros Penitenciarios, es conveniente hacer un análisis de las características del alumno recluso y del ambiente en el que se encuentra inmerso. Por brevedad, no podemos profundizar en dicho análisis. Enumero algunos de los rasgos más específicos, pues desempeñan un papel importante en el planteamiento

del aprendizaje y en la forma de lograr un mínimo de continuidad en los estudios

Los rasgos más significativos del recluso son: marginalidad y desconexión de la sociedad, carencia de hábitos de estudio -si alguna vez estudió-, falta de concentración, cierto ambiente de drogadicción, situación colectiva hostil, rechazo del sistema social propuesto, tendencia a la agresividad. Podemos añadir otros elementos, como falta de lugar para el estudio reposado, situaciones penitenciarias siempre en cambio, debido a juicios y traslados que modifican los planes de trabajo, difícil comunicación entre profesores tutores y reclusos.

Todo ello nos llevó a esta importante reflexión: "todo recluso es un alumno con problemas".

Pero nos pusimos en marcha. Dos profesores irían a los Centros Penitenciarios periódicamente. Uno impartiría el bloque de Ciencias y otro el bloque de Letras. Otro profesor se ocuparía de la parte burocrática desde el Instituto. La coordinación dependería de la Vicedirección del IBAD. Se visitarían los centros de Castellón, Liria y Valencia. Alicante -Fontcalent-, por su distancia geográfica, seguirá con la forma antigua de asistencia a Centros Penitenciarios, es decir, por correspondencia.

Un problema arduo fue la creación de una mínima infraestructura. Se fijó una entrevista con los directores de Castellón, Valencia y Liria; se realizaron varios encuentros con los maestros y animadores culturales de los Centros. En todos estos centros surgió un coordinador responsable. Todos los reclusos recibieron una carta informativa sobre nuestro proyecto. Reconocemos que la ayuda fundamental y eficaz provino de nuestros compañeros maestros que han añadido muchas horas a su ya cotidiano trabajo. Dicho cuerpo de maestros es la base de cualquier trabajo en el interior, ya sea el Graducado Escolar, ya el Bachillerato o bien estudios universitarios. Los alumnos reclusos de régimen abierto pasaron a ser alumnos normales de IBAD, como sucede con Liria.

El momento de la matrícula es fundamental. Siempre falta algún dato, o el DNI, o el Certificado de Graduado Escolar. Se entregó un sobre completo con material, indicaciones, forma de seguimiento de los estudios. La primera matrícula quedó fijada de la forma siguiente: Castellón, con 90 alumnos; cifra que sigue constante y en aumento en estos días. Valencia, con 12 alumnos y con los problemas específicos de ser reclusos preventivos que entran y salen habitualmente. Se ha llegado en cursos sucesivos a 20 alumnos. En Liria se matricularon 8 alumnos. Casi todos eran, y siguen siendo, alumnos de primer curso. Encontrarse con alumnos de 3.º de B.U.P. o de C.O.U. es un hecho singular.

Se proyectó una visita a los Centros cada 15 días. En aulas, en pasillos, por diferentes módulos. Se llevó a cabo un seguimiento directo de los estudios, de las situaciones individuales y de los problemas encontrados. Estas visitas son hoy en día semanales para impartir las clases. Se ha mejorado mucho el entorno y la ambientación. Se evita lo novedoso y se busca la eficacia. El trabajo se orienta a partir del seguimiento de los alumnos. Ya se dispone de aula en casi todos los Centros Penitenciarios.

FUNCIONAMIENTO A LO LARGO DE ESTOS AÑOS

Cada Centro Penitenciario es un mundo. Las posibilidades de estudio, de agrupación de los alumnos, de biblioteca, situación del recinto son diferentes. Todo ello dificulta la continuidad del estudio. Repito que la coordinación desde dentro del Centro Penitenciario por parte de los Maestros y del Profesorado del IBAD es indispensable. Las correcciones de ejercicios son precisas, claras y rápidas. Las entregas de ida y vuelta de material se mantiene en una cierta rigidez como requisito de eficacia. Las fechas de evaluaciones son las mismas que las normales del Instituto; ello permite la presentación de las actas y el trabajo de los ordenadores de forma global.

El material es transportado y entregado directamente por los Profesores en sus visitas. En caso de necesidad se dispone de una empresa privada para los envíos.

Últimamente se ha incorporado a nuestro sistema el Macrocentro Penitenciario de Picassent. A la vez que se ha cerrado la Cárcel Modelo de Valencia. En este Centro, al igual que en Castellón, se imparten clases tradicionales una vez por semana, tanto en la Sección de Preventivos, como de Penados. Dos profesores responden y atienden a los reclusos directamente con seguimiento de las asignaturas más conflictivas -Matemáticas, Idiomas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales-. Se estudian los problemas de aprendizajes y se insiste al alumno en la línea de "aprender a aprender". Se dispone de dos aulas y se reúne por asignaturas a todos los que estudian, mujeres y hombres juntos. Las clases las imparten los mismos profesores que comenzaron el proyecto y que contaban ya con experiencia bien consolidada.

VALORACIÓN

Es difícil realizar una evaluación objetiva de este tipo de trabajo. Los resultados académicos no suelen ser satisfactorios. El alumnado aumenta constantemente. La sociedad pide un esfuerzo y nosotros colaboramos en el mismo. Los cambios continuos de prisión tampoco ayudan a los internos. El material de trabajo no siempre es autosuficiente. Y otros muchos «peros».

No obstante, los resultados no deben ser vistos únicamente con visión académica. La ayuda moral, el diálogo, el estímulo al esfuerzo personal son elementos no cronometrados. Muchos reclusos han descubierto que el estudio, la lectura y la constancia son elementos valiosos para su futura reinserción.

Gracias a nuestra experiencia de aciertos y fracasos hemos ido mejorando el sistema y nos hemos atrevido a presentarlo a las autoridades competentes de nuestra Comunidad. Sería ideal, y luchamos por ello, poder formar Centros Penitenciarios con grupos definidos de Formación Profesional, de B.U.P., de Graduado Escolar. Ir a lo práctico; las teorías las dejamos para otros. Las clases presenciales son necesarias y estimulan al recluso de forma especial. El juicio de valores, la crítica constructiva, el descubrir la propia personalidad tan maltrecha por un cúmulo de circunstancias sociales y personales, todo ello debe aunarse con el estudio de las materias concretas. Es preciso que el recluso pueda estudiar en su celda con un mínimo de ambientación y silencio. El recluso debe tener clara la reducción de condena que lleva consigo el estudio. El curso académico en tiempo y cantidad debe ser adaptado a sus circunstancias. El recluso debe ser orientado a que se matricule de un número

reducido de asignaturas, y no de cursos completos. El sistema del IBAD se lo permite.

Hay que impedir el abultado fracaso escolar, ir poco a poco.

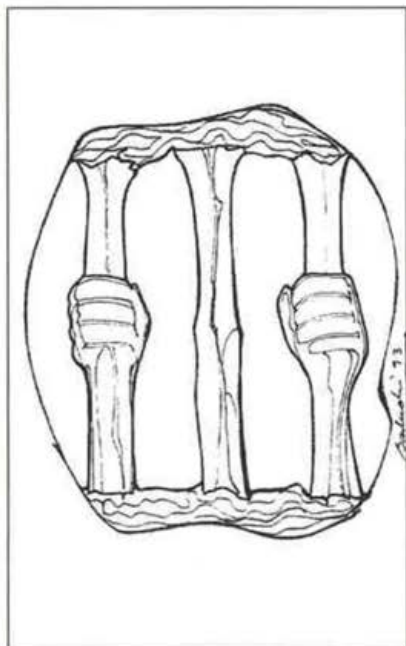
Muchas cosas más podríamos ir añadiendo. Todo es poco para que el recluso vuelva a la sociedad con un espíritu nuevo y auténtico, con estudios, con capacidades, con ilusión.

José M. ALONSO RUBIO
*Instituto de Bachillerato a Distancia
en la Comunidad Valenciana*

9. LA JERGA CARCELARIA

Cada filosofía esconde una filosofía, toda opinión es también un escondite, toda palabra, una máscara.

Friedrich NIETZSCHE



La breve exposición de campo que a continuación presentamos, pretende ser una pequeña aportación para los profesores que de alguna manera desarrollan su actividad profesional en centros penitenciarios en la modalidad de educación a distancia.

La reacción de la persona privada de libertad está en función de su propia subsistencia. Para sobrevivir se ve abocado a cumplir con las normas impuestas por el llamado "código del recluso", a la vez que asume las establecidas legalmente. Esto quiere decir que la persona privada de libertad en no pocas ocasiones, lejos de aprovechar su experiencia para reflexionar sobre el delito cometido y para hacer un replanteamiento de su vida de cara al futuro, lo que hace en realidad es interiorizar los valores de esa subcultura en la cual se halla inmerso. Uno de estos valores es la jerga carcelaria.

Por ello, consideramos importante, en la relación tutorial con el alumno recluso, tener un somero conocimiento de su jerga.

Conocer algo de su lenguaje es comunicarse mejor, y hablar de comunicación es al mismo tiempo hablar de relaciones humanas. La comunicación, además, implica una relación interpersonal, un acto de co-participación.

Según la profesora Luisa Martín Rojo, "los estudios tradicionales sobre las llamadas lenguas especiales, el argot juvenil, la jerga de los delincuentes, etc., siempre destacaron la presencia de dos fenómenos lingüísticos. Por un lado, la propensión a la deformación de la lengua común, es decir, el gusto por el cambio y la innovación, y por otro, la tendencia a la proliferación, a la sobrecarga".

Esta tendencia al cambio lleva a la creación de nuevas unidades léxicas o a diferentes modificaciones de muchas palabras de la lengua estándar.

Martín Rojo señala que entre los fenómenos causantes de las diferentes modificaciones figuran: metáforas y metonimias, alteraciones fonéticas y morfológicas, cambios semánticos y la creación de subcódigos crípticos.

Generalmente, el argot carcelario a menudo posee un valor de lengua secreta o críptica, debido al carácter secreto o marginal del grupo que lo usa.

Así, esta jerga surge con una finalidad críptica, para evitar que los demás les entiendan. Es decir, el argot sirve para identificarse, para no ser comprendidos por los de fuera; pero no surge como algo misterioso o esotérico, sino como algo necesario para defenderse y sobrevivir, aunque, a veces, no deja de haber una motivación de un cierto juego, del gusto de emplear palabras no conocidas e inventadas, lo que da placer y diversión. El argot carcelario es simplemente un habla de una comunidad restringida, marginal, utilizada con una finalidad críptica. Hay que tener en cuenta que muchos de

los vocablos de la jerga carcelaria proceden del caló, hecho perfectamente explicable si se tiene en cuenta la marginación de la población gitana.

Este tipo de habla está compuesto de formas eufemísticas o caprichosas de denominar a las actividades que practican los reclusos, así como a los objetos y circunstancias que concurren en las mismas.

Para Halliday, uno de los fenómenos más característicos de la jerga es la relexificación, que afecta a aquellas áreas que resultan esenciales para las actividades de la subcultura y que la separan de manera radical de la sociedad establecida. En una somera enumeración podemos referirnos a tipos de actos delictivos, especialidades dentro de la delincuencia, víctimas, herramientas, policías y otros representantes de la ley, acciones de represalia, como penas y cárceles, etc. Por ejemplo:

a) Representantes de la ley, de las instituciones:

el baranda, el doble: director de la cárcel;
boqueras, boquis: funcionario de prisiones. "Queo, queo, que vienen los boquis" (dar el queo es avisar de un peligro);
gestapo, pasma, maderos, madera, bofia, monos: policía;
picos, picoletos, chutes: guardias civiles.

b) Herramientas, armas:

pipa, fucsa, fusa: arma de fuego;
sirla: arma blanca (*sirlero*, el que roba con arma blanca);
brava: palanqueta (*bravero*, el que roba con brava);

c) Tipo de delincuencia especializada:

Además de los mencionados *sirlero, bravero*,
espadista: robar con espada, es decir, con llave maestra o ganzúa;
mechero: robar ropa.

Otra sección muy importante de la jerga carcelaria española hace referencia a los alimentos, la ropa y las partes del cuerpo.

a) Los alimentos:

garibolos: garbanzos;
piri taleguero: rancho.

b) La ropa:

pisantes: zapatos;
chupa: cazadora;
grilo: bolsillo;
gayumbos: calzoncillos;
picantes: calcetines.

c) Las partes del cuerpo:

bastas: manos;
bastos, dátiles: dedos;
cholla: cabeza;
clisos: ojos;
filo: cara;
pinreles: pies;

La aparición de esta función (la relexificación) se relaciona con la presencia en los hablantes de una actitud social defensiva (Martín Rojo, 1988): "Las unidades sociales básicas se ven protegidas, aisladas, reforzadas, por la tendencia a potenciar al máximo las posibilidades de intercomprensión e intercomunicación. Se consolida de esta manera lo particular y se fomenta la interacción, obstaculizándose, paralelamente, la comprensión desde el exterior".

La palabra estándar y la jergal no son sinónimas plenas. El significado denotativo puede ser el mismo, pero no el connotativo. Pie, por ejemplo, en la connotación que encierran los términos *buga* (*trincar un buga* = robar un coche) y *rodante* para coche; *rengue*, tren; *rajarse*, arrepentirse; *derrotarse*, confesar.

El fenómeno de la sinonimia es, quizá, uno de los más ricos en el corpus léxico carcelario. Un pertinente paradigma se observa en los vocablos para designar la cárcel: *talego*, *napo*, *trullo*, *saco*, *trompo*, *chirona*, *trena*, *maco*...

Martín Rojo (1992) señala que, en cuanto a los procedimientos de creación, no difieren de los empleados en la lengua común y, entre ellos, figuran:

- alteraciones morfológicas: *asinar* y *tenelar*, tener, (*¡vaya bello que asinas!* = ¡vaya cara que tienes!); *siñelar*, ser y tener (*siñela dabuten*, colega = está muy bien).
- transformaciones del significante: *torna*, destornillador.
- metáforas: *palomas*, sábanas; *bellotas*, balas.
- metonimias: *rodante*, coche.

Entre las alteraciones morfológicas son muy relevantes las creaciones léxicas formadas por adición de sufijos:

mostrinche: mostrador; *jambuna* (de *jamba*, mujer); *chorizo*, ladrón (de *chorar*, robar); *julandrón* (de *julai* = víctima propicia para el robo). (En *julandrón*, *julai* se da una curiosa variante semántica: homosexual); *mesuna* (de *mesa*), etc.

Junto a la sinonimia aparece también el fenómeno de la homonimia. Ya lo hemos visto en *julai*. Otros ejemplos: *chute*, *pico*, inyección de droga; *chutes*, *picos*, guardia civil; *pipa*, arma de fuego y *vigia* (de *pipear*, ver).

Un llamativo aspecto de la relexificación incide de manera notoria sobre la designación y distribución del espacio y de la propia vida carcelaria:

gobi, *chabolo*, celda;
calambuco, calabozo de comisaría;
kie, *quie*, cabecilla, "capo" (Este término viene de un famoso preso de la Provincia de Madrid, de apellido "Kie" y de nacionalidad norteamericana);
bragado, decidido, con cojones;
pringao, pobre hombre;
gualtrapa, persona de poca entidad;
mangui, mal compañero;
cedular, vehículo para trasladar presos;
ir de cunda, de conducción o traslado;
tíos legales, personas de fiar;
choro, chivato;
capullo (despectivamente, hombre);
sueco, listo, enterado (fale, sueco = vale, listo).

La finalidad crítica aparece no pocas veces en frases hechas, casi a modo de "verba omnibus":

pulir la pasta (en el juego); *hacer una guindada*, pintada; *diñar más cuartel*, dar más posibilidades; *colgar un marrón*, atribuir una culpabilidad, pagar por un delito no cometido. A veces, *marrón* = sumario, condena (*Me ha caído un marrón de dieciocho meses de trullo*); *junar nastis*, no ver nada.

Hay que señalar la incidencia de muchas creaciones jergales carcelarias en el habla juvenil urbano. Un pequeño ejemplo se constata en la denominación del dinero: *lúas*, pesetas; *guil*, duro; *talego*, billete de 1000; *libra*, moneda de 100. Sin embargo, en ocasiones, los préstamos jergales toman otro valor. Por ejemplo, *marrón*, sumario, condena, pasa a significar "faena o mala jugada".

En resumen, el argot carcelario, como un argot más, surge como un instrumento de comunicación común, con su vocabulario particular. Pero surge dentro del lenguaje. Es decir, que el vocabulario argótico, rico, como hemos visto, en muchos campos, es un vocabulario incompleto, limitado, donde sólo aparecen algunos lexemas nuevos para convertir la frase en algo incomprensible a los de fuera. Es, por tanto, un instrumento de comunicación secundario, que necesita siempre el soporte de una lengua común.

Jesús HERNANDO RÁBANOS
Departamento de Centros Penitenciarios del CIDEAD

BIBLIOGRAFÍA

Martín Rojo, Luisa, *Para una sociolingüística de la jerga delinciente*, Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. 1988.

Martín Rojo, Luisa, *De la excepción al paradigma. Análisis de los fenómenos lingüísticos presentes en la jerga de los delincuentes españoles*. CRIC, Universidad de Toulouse. Octubre 1992.

Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Hacia la profesionalización de la docencia a distancia: la Universidad de Deakin, un modelo actual

La ONU, en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, proclama en el artículo 26 el Derecho a la Educación en estos términos: "Toda persona tiene derecho a la Educación".

En un principio, este derecho se entiende como igualdad de acceso a la educación. Se trata de abrir, de alguna forma, el santuario educativo a todos, con la intención de aprovechar el progreso que cualquier talento pueda proporcionar a la sociedad, a la vez que se favorece el desarrollo personal, social y económico del individuo en función de sus capacidades.

El principio de igualdad de oportunidades fue el que inspiró la aparición de las universidades a distancia. En sus inicios, se concibieron como una ampliación de la oferta educativa existente, de modo que aquellos sujetos que por razones económicas, sociales o personales no pudieran ingresar en la modalidad de estudio tradicional, tuvieran la oportunidad de acceder a la educación. Esta orientación se perfila, entonces, como condición necesaria para disfrutar del ejercicio de otros derechos y libertades de carácter social, civil o político.

Es a partir de la creación de la Open University británica, entre 1969 y 1971, cuando se inauguran la mayoría de las actuales instituciones de enseñanza a distancia. Pese a la diferente denominación que en cada país reciben, todas coinciden en lo que Sarramona (1991:272) denomina metodología mediacional. La actividad docente queda dilatada en el tiempo y/o el espacio. Para salvar este escollo, los métodos y los medios no pueden ser los tradicionales, por lo que se ven obligadas, desde el primer momento, al uso intensivo de la tecnología. Con el paso del tiempo los cambios sociales y los avances tecnológicos van demandando de estas Universidades un nuevo enfoque. Durante estas dos décadas de existencia, se han ganado el respeto de los círculos educativos y la confianza de los ciudadanos. De ellas se espera que continúen siendo la avanzadilla de la modernidad dentro de cada Sistema Educativo, por lo que han de modificar su filosofía orientando su acción a lo que los nuevos tiempos demandan, pasando de ser el pilar del Principio de Igualdad de Oportunidades, a ser la base del Principio de Educación Permanente.

De entre los distintos elementos que componen el sistema de una Universidad a distancia vamos a centrar nuestra atención en dos de ellos: el tutor y el alumno. Se destacarán los aspectos más importantes de sus funciones con la intención de reflexionar sobre ellos. Después se presentará el resumen de una experiencia interesante en este sentido, la llevada a cabo por la Universidad de Deakin en el sureste australiano.

1. LA ACCIÓN TUTORIAL

Una universidad es un sistema complejo en el que interactúan numerosos elementos; tratar de simplificarlos sería un reduccionismo inútil y hasta descabellado, pero por razones de espacio vamos a centrarnos en tres aspectos, que quizá sean los que más preocupaciones provocan:

- la elevada ratio profesor/alumno, o proceso masivo, en palabras de Keagan;
- la organización sistemática;
- el uso cotidiano de la tecnología.

Estos condicionantes están afectando, por un lado, a las interacciones que se establecen entre alumnos y tutores, entre alumnos y profesores, así como entre compañeros. Esta comunicación puede ser presencial, por teléfono, correo, ordenador, fax o cualquier otro medio.

Por otro lado, condiciona la planificación, ya que el material, generalmente impreso, aunque complementado por la radio, el video, los discos o las prácticas de laboratorio, ha de ser previsto con anticipación suficiente para facilitar, tanto los estudios, como las tareas de distribución (Holmberg, 1992:50).

Los cursos a distancia se diseñan para miles de alumnos. La disponibilidad de los profesores de cada asignatura es muy limitada en el espacio y en el tiempo. La acción tutorial cobra importancia en tanto en cuanto que mediadora entre el profesor y el alumno, entre éste y la estructura de la asignatura.

Esta tarea se puede entender como ayuda que facilite al alumno la aprehensión de los objetivos planificados, como orientación individualizada o en pequeño grupo que favorezca una interacción positiva entre alumnos con determinadas carencias o que comparten intereses semejantes, o como iniciación y guía en el uso de los medios tecnológicos que esta modalidad requiere.

El tutor, en la enseñanza a distancia, es un elemento clave del proceso. No puede concebirse exclusivamente como mediador del aprendizaje en el sentido tradicional de la docencia cara a cara. Ha de ser animador del desarrollo personal del alumno, fomentando la participación y la autonomía del discente, pero, ante todo, tiene el inexcusable deber de mantener el nivel de sobremotivación inicial con el que comenzaron el curso sus tutorados (Corral y Cols., 1987).

Holmberg (1992: 56) resume todo esto en un solo concepto que él denomina amistad con el alumno. En él confluyen el consejo personal junto a servicios tutoriales de ayuda para alcanzar el éxito, tales como la transmisión de la estructura conceptual de la Ciencia (Pozo, 1987: 205), así como el contacto frecuente y fácil, ya sea a distancia o de forma presencial. Estudios realizados en la Fernuniversität, como el de Holmberg de 1987 o el de Willen de 1988, muestran coeficientes de correlación alta entre la empatía del tutor con el alumno y el éxito académico. Todas las variables mencionadas en el párrafo anterior tiene influencia benéfica en el logro final. Entre ellas, uno de los factores más importantes es la asignación de tareas por parte del tutor, entendidas como apoyo al aprendizaje, nunca como herramienta de evaluación.

La comunicación y la mediación a distancia también ha sido tema de investigación. En principio, los primeros estudios llevados a cabo por Baath y Rekkedal no hallaron correlación significativa entre la frecuencia de los contactos y el éxito. Posteriormente, los estudios se han dirigido hacia la constatación de la importancia y la influencia de la calidad de esta mediación en el logro de los objetivos marcados. Estos mismos autores, junto con Holmberg (1989), encontraron correlaciones significativas que vinieron a



BARLUCHI

confirmar la hipótesis de que la calidad de las comunicaciones es más importante y decisiva para el alumno que la frecuencia de las entrevistas con el tutor.

2. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

Tomando datos recogidos de numerosas universidades a distancia de todo el mundo (Marín Ibañez, 1992: 123-131), podemos establecer las características generales de su alumnado: la edad media es de 31 años; el 80% de ellos trabaja a tiempo completo; el 58% está casado; el 50% son mujeres.

Los datos referidos exclusivamente a España muestran el siguiente perfil: el 73% tienen más de 26 años; el 65% son trabajadores por cuenta ajena, el 65% pertenece al sector servicios; el 47% está casado, el 60% no tiene hijos, el 20% tiene dos o tres; el 44% son mujeres; el 58% vive en la capital, donde dispone de algún centro universitario, el 42% vive en la provincia, el 41% viven en la misma ciudad de su Centro Asociado, el 17% vive a una distancia del mismo de entre 50 y 100 km; en el 57% de los casos, la formación de los progenitores del alumno solamente alcanzó los estudios primarios.

A la luz de estos datos, podemos describir al alumno a distancia como un adulto con preocupaciones familiares, deberes laborales y obligaciones sociales, que estudia una vez que ha cumplido con los requerimientos de todos ellos. Esto supone que su horario y calendario de estudio han de estar supeditados a condicionamientos personales de toda índole.

Entre las características psíquicas imprescindibles, podemos señalar la capacidad de adaptación fácil a las circunstancias adversas. Si no fuera así, dejarse llevar por una flexibilidad condescendiente consigo mismo, podría ser un arma que se volviera contra él como instrumento de selección natural dentro del grupo que inicia sus estudios (Holmberg, 1992: 54).

Coldeway (1986: 89) lo expone claramente en estos términos: "Los alumnos están, probablemente, menos indecisos cuando la fecha tope está clara. Retrasarse en lo previsto hace, incluso más difícil, generar energía para continuar". Estamos hablando de un tipo de autonomía estudiantil, por la que el alumno, en función de su jornada laboral, de sus condiciones de salud, de sus obligaciones familiares, etc., ejecuta las tareas encomendadas por el profesorado. Es decir, decide cuándo, dónde, cómo, con qué frecuencia, a qué ritmo, o en qué condiciones estudiar. Sin embargo, con vistas a un futuro muy próximo, la autonomía debería incidir en la libertad de decidir qué estudiar y con qué metodología. Los sistemas modulares o de créditos son los que mejor favorecen este ejercicio de independencia. Son amplios programas de estudio en los que el alumno puede elegir el menú que más le convenga de acuerdo con sus intereses, motivaciones y circunstancias. En esta línea se manifiesta García Areitio (1992: 98 y s.) al defender que la autonomía del estudiante podría crecer en cuanto a la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje, los medios y métodos más adecuados a sus necesidades o estilo cognitivo, al establecimiento del currículo apropiado a los objetivos planteados, a la distribución del tiempo dedicado al estudio, así como a una mayor y más seria responsabilidad respecto a su propia evaluación.

Un paso más en la autonomía nos conduce a la tutoría individualizada, basada en el acuerdo de materias a estudiar establecido entre el profesor y el alumno. Tenemos ejemplos en el Contrato de Aprendizaje iniciado en Estados Unidos por el Empire State College, en el Instituto Politécnico del Noroeste de Londres, o en la Universidad de Murdock en Australia Occidental. En estos casos, el sujeto ejerce una fuerte influencia en la planificación de sus objetivos de estudio, en el tiempo, así como en los métodos más adecuados.

Llegados a este punto, cabría preguntarse cómo y qué mejorar en el funcionamiento de las tutorías. Si se va reducir a ser un remedio sustitutivo de la comunicación cara a cara, dentro de un currículo estrictamente prescrito, ¿qué margen de autonomía le va a quedar al alumno? ¿Qué puede ofrecer la Institución a quienes por su edad y circunstancias están demandando flexibilidad e independencia para aprender permanentemente? Los estudios mencionados en el apartado anterior realizados en la Fernuniversität alemana ponen de manifiesto la importancia de fomentar la autonomía. Es suficientemente clara e interesante la correspondencia entre las tasas de éxito y la autonomía estudiantil favorecida por la guía individualizada del tutor.

3. EL TUTOR Y SU FORMACIÓN: LA UNIVERSIDAD DE DEAKIN

Podemos convenir que la figura del tutor es de importancia capital en la enseñanza a distancia, y por tanto su misión no puede ser suplida por la información que proporcione una máquina. Muy al contrario, el tutor ha de mediar y facilitar el acercamiento a los nuevos recursos tecnológicos como primer paso para familiarizar al alumno con esta modalidad de enseñanza. Siendo su tarea tan importante, ¿cómo es posible que su formación inicial adolezca de tantas lagunas?

Otros países más conscientes de las peculiaridades de este trabajo prevén en sus planes de estudio la formación del profesor a distancia como una especialidad más dentro de las Ciencias de la Educación. Un claro exponente es la Universidad de Deakin en Australia. Deakin es una Institución de nuevo estilo en la enseñanza superior que emerge de la reestructuración que recientemente ha sufrido este sector educativo en Australia bajo el patrocinio del Gobierno Federal. Australia como país de la Commonwealth tiene un sistema educativo de estructura descentralizada, en el que los Gobiernos de cada uno de los siete Estados que forman la nación, junto con las autoridades locales, tienen la responsabilidad de la gestión educativa.

Deakin es una amplia y variada Institución con una gran oferta de cursos tanto en modalidad presencial como a distancia. La Universidad cuenta con una plantilla de 2.300 personas entre personal docente y administrativo, que atiende a más de 25.000 personas que estudian en cada uno de los cinco campus con que cuenta. Estos están situados en las ciudades de Geelong, Warrnambool, Burwood, Rusden y Toorak. Las tres últimas, en el área metropolitana de Melbourne.

Esta Universidad quiere ofrecer programas de licenciatura y posgrado que sean flexibles y que ayuden a los interesados a completar una carrera o culminar sus ambiciones personales. Esta flexibilidad es ya evidente en su política de admisión, que reconoce no sólo las titulaciones oficiales, sino también el trabajo, la experiencia y el compromiso de estudiar. También se tiene en cuenta que los alumnos han de planificar sus estudios con arreglo a su estilo de vida.

Las facultades con que cuenta son las siguientes: Artes; Educación; Salud y Ciencias de la Conducta; Gestión, Ciencias y Tecnología.

Enseñanzas a Distancia

Los estudios a distancia conforman un amplio programa desarrollado con gran variedad de materiales, como pueden ser guías de estudio, listados de lecturas, audio-casetes, videos, diapositivas, etc.

A todo alumno que inicia sus estudios no presenciales se le ofrece la posibilidad de orientación a cargo de personal especializado antes de formalizar su matrícula. Una vez que las solicitudes han sido aceptadas, los alumnos reciben una oferta de matriculación en un curso en particular o determinadas unidades de estudio. Cuando la oferta es aceptada y la matriculación se confirma, se envía a los estudiantes los materiales de estudio apropiados para las asignaturas en las que se matricularon. Los envíos postales se suelen hacer una vez por semestre, y normalmente van acompañados de un boletín informativo y/o cartas personales a cada alumno.

El curso académico comprende dos semestres, para los estudiantes a distancia comienza cuando reciben el primer envío de material. En cada unidad se establecen fechas para la realización de ejercicios y tareas, así como para los exámenes que se requieran. Estos son idénticos para los alumnos presenciales como para los distantes, y se celebran entre junio y julio para el primer semestre, y en noviembre para el segundo.

Servicio de biblioteca

La biblioteca cuenta con materiales que cubren todos los aspectos de la vida y estudios universitarios. Su colección incluye libros, mapas, vídeos, discos, diapositivas, microfilmes y microfichas, junto con el equipamiento necesario para su uso. Los fondos de la biblioteca alcanzan los 830.000 libros y casi 10.500 publicaciones periódicas diferentes.

Los alumnos a distancia pueden pedir en préstamo libros y otros recursos, que le son enviados desde la biblioteca por servicio de mensajería o correo urgente, con un sobre previamente franqueado para su devolución. Todos los alumnos reciben una guía en la que se les explica las formas en que se les puede prestar asistencia bibliotecaria.

Librería

Los libros de texto, así como cualquier material complementario, pueden ser adquiridos en la librería de la Universidad. A los alumnos se les hace entrega de un catálogo antes del comienzo de cada semestre. Un servicio de envío postal asegura una rápida respuesta a los encargos por correo.

Convenios de estudio

Grupos de estudio

En el cuestionario de matrícula se pregunta al interesado si desea que su nombre, dirección y teléfono queden a disposición de otros estudiantes. La lista de alumnos que han dado su aprobación se elabora según asignaturas y se envía junto con los materiales a todos los compañeros al principio de cada semestre; de este modo, los alumnos pueden establecer contactos entre ellos y fortalecer su aprendizaje.

Centros de estudio

Deakin ha establecido una red de centros de estudio en el Estado de Victoria donde los estudiantes pueden obtener información sobre el curso, unirse a un grupo de estudio, visualizar materiales y mantener encuentros informales. Acudir a ellos es opcional. La Universidad está trabajando con varias Instituciones educativas para establecer servicios semejantes en otros Estados.

Orientadores profesionales visitan cada uno de los centros durante el año para aconsejar a los alumnos en sus programas de estudio.

Grupos tutoriales

Las tutorías se realizan, normalmente, en Melbourne, Geelong y Warrnambool. Son grupos que trabajan con la tutela de un profesor tutor nombrado por la Universidad. La frecuencia de las reuniones varía según las asignaturas.

Aunque no son obligatorias, ofrecen al alumno la posibilidad de confrontar aspectos de estudio con los tutores y con los compañeros.

Escuelas de fin de semana

De todas las actividades de aprendizaje estas escuelas son, quizá, las más llamativas. Ofrecen la mejor oportunidad para que cada estudiante se encuentre con el personal docente y con los compañeros. Además de conferencias, debates y películas, se puede charlar con los tutores individualmente y participar en coloquios con el equipo de la asignatura.

Estos encuentros se suelen celebrar una vez al semestre y su duración es de dos días. La asistencia no es obligatoria, pero los alumnos pueden aclarar dudas en torno a las unidades que están trabajando.

4. EDUCACIÓN A DISTANCIA

Se ofrecen tres titulaciones que se pueden cursar «off-campus»:

- Certificado de Graduación en Educación a distancia.
- Diploma de Graduación en Educación a distancia.
- Licenciatura en Educación a distancia.

También se ofrece la posibilidad de conseguir el Título de Doctor en Educación a distancia cuyo reconocimiento es concedido por la Facultad de Educación.

Los requisitos de admisión para cada una de las titulaciones son las siguientes:

- Tanto para el certificado como para el Diploma de Graduado en Educación a distancia se requiere tener aprobados tres cursos de Educación Superior.

Para el título de Licenciado en Educación a distancia es preciso haber aprobado cuatro cursos.

Para el título de Doctor o Licenciado investigador en Educación a distancia es preciso poseer el título de Licenciado o haber aprobado el primer y/o el segundo cursos de doctorado.

El "Master" en Educación a distancia equivale a un año y medio de estudio a tiempo completo; el Diploma supone un año de estudios, y el Certificado seis meses.

Las titulaciones comparten un año de estudios comunes, que incluyen las siguientes asignaturas: Introducción a la Educación a distancia; Gestión en Educación a distancias; Enseñanza y aprendizaje a distancia nivel 1; Enseñanza y aprendizaje a distancia nivel 2.

El segundo curso de Diplomatura está formado por: Problemática fundamental de la Educación a distancia; Dos asignaturas optativas; Un proyecto final de estudios.

El segundo año para la obtención de la Licenciatura tiene la misma estructura que el anterior, con la salvedad de que dos optativas se eligen dentro de un grupo diferente al de las anteriores, y que el proyecto es sustituido por otra asignatura: Investigación en Educación a distancia.

El tercer curso de "Master" consiste en la memoria de licenciatura. La evaluación de cada uno de los tres módulos, Certificado, Diploma y Master se realiza de acuerdo con varios modos de evaluación continua. Además, los alumnos tienen que elaborar un proyecto final de estudios para conseguir el Diploma y una memoria de licenciatura para conseguir el Master o Licenciatura en Educación a distancia.

Ana María RAMÍREZ VILLAR
Centro Asociado UNED "Andrés de Vandelvira". Jaén-Ubeda

BIBLIOGRAFÍA

- COLDEWAY, D.O. (1986): *Learner Characteristics and Success*. In Mugridge, I and Kaufman, D. (eds), *Distance Education in Canada*. 81-93. London, Croom Helm.
- CORRAL ÍÑIGO, A y Cols. (1987): *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia*. UNED. Madrid.
- DEAKIN UNIVERSITY (1993): *Off Campus Studies. Handbook*. Geelong, Australia.
- GARCÍA ARETIO, L. (1992): "Hacia una teoría de la Educación a distancia", en AA.VV. *Cuestiones actuales sobre educación*. UNED. Madrid.
- HOLMBERG, B. (1992): "Comparing Distance Education Systems". En AA.VV.: *Reformas e Innovaciones Educativas en el Umbral del siglo XXI: Una perspectiva Comparada*. UNED. Madrid.
- (1987): "Student Autonomy in Theory and Praxis". *International Journal for Innovative Higher Education* 4, 1/2, 1987, 4-8.
- (1989b): *Mediated Communication as a component of Distance Education*. Hagen: Fernuniversität, ZIFF.
- MARTÍN IBÁÑEZ, R. (1992): "El derecho a la Educación en las Universidades a Distancia. Estudio Comparativo". AA.VV. *Reformas e Innovaciones Educativas en el Umbral del siglo XXI: Una perspectiva comparada*. UNED. Madrid.
- POZO, J.I. (1987): *Aprendizaje de la Ciencia y del pensamiento causal*. Aprendizaje. Visor. Madrid.
- (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- SARRAMONA, J. (1991): "La comunicación en la Enseñanza a Distancia". En AA.VV. *Homenaje a Marín*. UNED. Madrid.
- WILLEN, B. (1988): "What Happened to the Open University: Briefly". *Distance Education* 9, 1, 71-81.

Modelo de actuación para determinar la demanda de educación a distancia en Bachillerato

INTRODUCCIÓN

La Educación a distancia es un pieza cada vez más importante dentro del sistema educativo. Las autoridades están acometiendo su Reforma, en la que se quiere alcanzar un doble objetivo: ampliar la oferta educativa a distancia (idiomas y formación profesional) y mejorar su metodología.

El primer objetivo traerá consigo la creación de una nueva red de Centros que ofrezcan estas enseñanzas. Los Centros actuales del CENEBAD e INBAD desaparecerán, para dar pie a una nueva configuración de la enseñanza reglada obligatoria.

Esta nueva situación precisa disponer, en cada provincia o región autónoma, de datos sobre el número de alumnos, su distribución geográfica, la posible ubicación de Centros...

Con esta finalidad se elabora este documento, en el que se recogen y analizan datos extraídos de los años de funcionamiento (1989-93) de la Extensión del INBAD de Huesca, pensando que pueda ser útil, en la configuración de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la provincia. El método aplicado puede ser extrapolable, en la medida que pone de relieve el interés por los aspectos demográficos y su distribución dentro de un determinado territorio.

La técnica seguida quiere ser la más natural y simple posible. Se parte de la recogida de datos, sin demasiada proliferación, plasmándolos en unas sencillas representaciones gráficas y analizándolas desde la experiencia adquirida en estos años. Ofrecemos datos clasificados y ordenados de una manera fácil de leer y comprender, evitando la desorientación que puede producir la mera exposición de cifras.

En todo caso no es ningún modelo sofisticado ni ofrece variables prospectivas muy precisas. Sí, en cotrapartida, es una ayuda -altamente intuitiva- para discriminar el modo de organización de la enseñanza a distancia, adecuado a las peculiaridades demográficas y geográficas de un territorio.

1. NÚMERO DE ALUMNOS Y SU DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL

Crecimiento del número de alumnos

En la provincia de Huesca hay dos Centros que imparten el Bachillerato a distancia: un Centro Colaborador en Jaca, y una Extensión en Huesca.

El Centro Colaborador de Jaca cuenta con 107 alumnos matriculados y desarrolla su actividad, fundamentalmente, en la comarca de la Jacetania.

La Extensión de Huesca tiene en la actualidad 451 alumnos matriculados, repartidos por toda la provincia. El gráfico 1 nos indica cómo, en cuatro años, el alumnado se ha duplicado, manifestando la demanda social de este tipo de enseñanza.

CRECIMIENTO DEL NÚMERO DE ALUMNOS

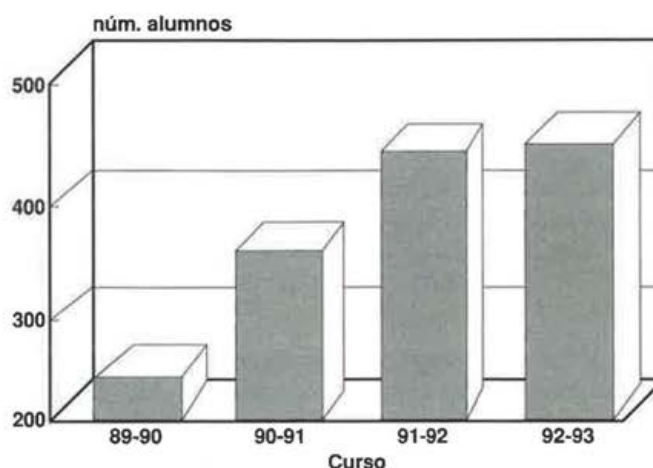


Gráfico 1

Puede apreciarse, sin embargo, que el ritmo de crecimiento fue rápido en los primeros años, disminuyendo sensiblemente -y siendo casi imperceptible- en la actualidad. Parece existir un cierto "techo" en torno a los quinientos alumnos, que, sumados a los del centro colaborador de Jaca, serían alrededor de setecientos en la provincia.

Hay que valorar convenientemente que tanto el Bachillerato como la E.S.O. son enseñanzas regladas, de organización compleja, que no permiten un crecimiento tan espectacular como puede darse, por ejemplo, en Idiomas o en el caso de Módulos Profesionales específicos. Esto, de alguna manera, debe reflejarse en la organización, evitando cualquier asimilación de tipo simplista. De hecho, la oferta de origen privado ha copado las enseñanzas no regladas, por resultar económicamente más rentables y de una gestión y aplicación más sencilla. La oferta educativa a distancia pública quiere abarcar este terreno.

Distribución: capital/provincia

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS CAPITAL/PROVINCIA

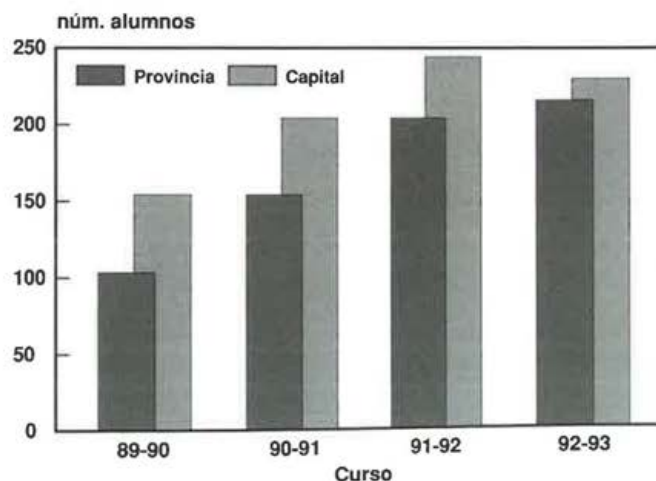
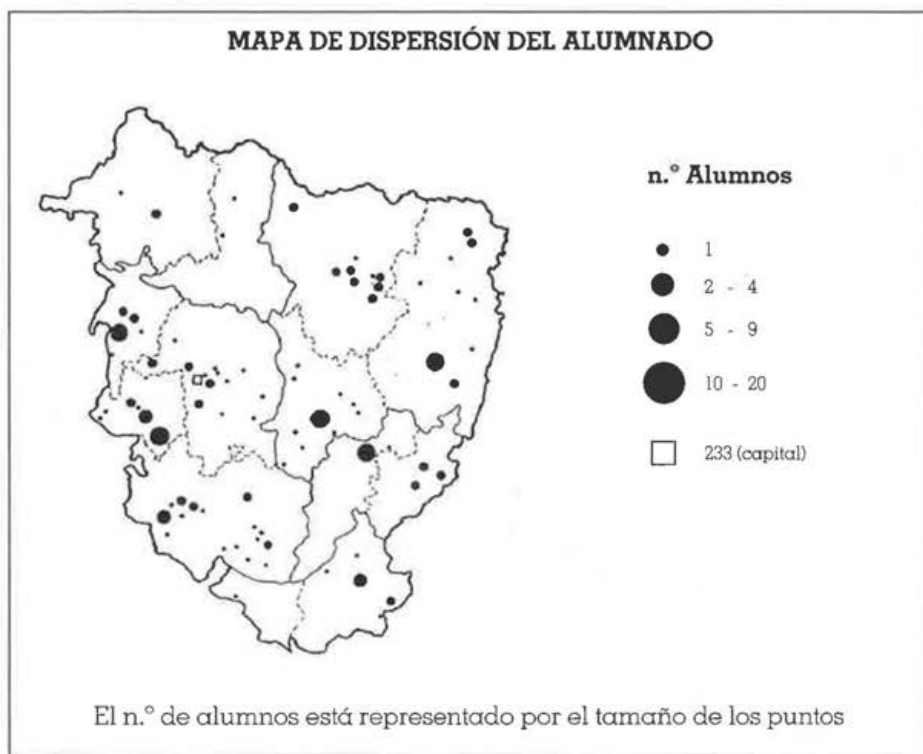


Gráfico 2

La ordenación del gráfico 2 manifiesta claramente dos hechos: primero, que el alumnado siempre ha sido más numeroso en la capital que en la provincia¹. Segundo, que después de tres años de continuo crecimiento se nota un claro estancamiento (incluso un ligero descenso) en la ciudad de Huesca. Por contraposición, el crecimiento en el resto de la provincia es sostenido aunque algo desacelerado en el curso 1992/92. Se puede prever, consecuentemente, que los mayores incrementos provengan de la provincia.

Concentración y dispersión geográfica

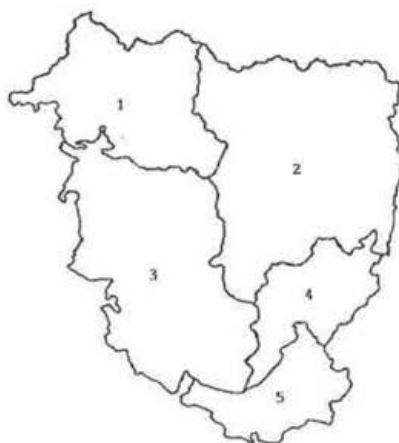
Otro aspecto de interés de la distribución de alumnos es su enorme dispersión². Los alumnos acuden de todos los rincones de la provincia (de un total de 82 pueblos). Algunos con un desplazamiento superior a cien kilómetros.



En el mapa de dispersión los puntos indican los centros urbanos de procedencia de los alumnos³. Esta dispersión geográfica se combina con otro peculiar rasgo: no hay ningún núcleo de la provincia con un número notable de alumnos, si exceptuamos la capital. Estos datos son claves para el diseño de la infraestructuras y los métodos de la enseñanza a distancia. Pensemos que el alumnado que recurre a esta modalidad de educación es muy sensible al abandono escolar.

En la búsqueda de una división más significativa para nuestros propósitos, ofrecemos el mapa de zonas educativas, que reagrupa a los alumnos dentro de la cinco zonas escolares que presumiblemente configuran el mapa escolar de esta provincia. De este modo podemos evaluar la demanda en estas áreas.

MAPA DE ZONAS EDUCATIVAS



n.º Alumnos por zona:

- ① 5 + 107 (Centro de Jaca)
- ② 69
- ③ 59 + 233 (capital)
- ④ 22
- ⑤ 15

De esta reordenación por zonas educativas vemos que sólo el área de la capital tiene suficiente número de alumnado y que ella sola garantizaría el mantenimiento de una infraestructura de atención educativa, independientemente del nivel que fuese: Bachillerato o Secundaria Obligatoria. En las demás zonas, la demanda en bachillerato -es claro- resultará débil y, al menos en el estado actual de las cosas, tendría que haber un reagrupamiento en las zonas 2, 4 y 5. Parece evidente que la nueva ordenación de la Educación a Distancia, uno de cuyos ejes es la multiplicación de Centros de atención al alumno, tendrá la siempre difícil tarea de la asignación y de la racionalidad de los recursos. En este sentido no es simplemente extrapolable el modelo de multiplicación de Centros, en lo que a enseñanza reglada se refiere, porque, como constatamos, tendrá una demanda limitada en el bachillerato (está por estimar el incremento que se puede producir con la ESO). Por otra parte, la dispersión del alumnado -que hemos mostrado anteriormente- siempre implicará que algunos alumnos tengan el Centro de atención tan solo unos kilómetros más cerca.

De estas consideraciones parece desprenderse que puede haber diferentes formas de atender la educación a distancia, reglada, aunque éstas solo implicasen pequeñas adaptaciones al modelo presentado por el Ministerio. Es obvio que entre dos instituciones igualmente justas, habría que escoger la menos costosa. Las autoridades educativas tendrán que establecer ciertos criterios y prioridades de elección, que medien entre las diferentes exigencias y valores de toda institución social, como son la eficacia, la racionalidad y economía de recursos, y la igualdad de oportunidades y formación -en este caso, de las personas adultas-.

2. ESBOZO DEL PERFIL DEL ALUMNO

Esta segunda parte, más cualitativa, ofrece algunos rasgos para alcanzar la idea del alumno tipo de la Extensión. Se ve, a pesar de lo que se intuye a primera vista, cómo el alumno del INBAD es muy heterogéneo, aunque se pueden determinar algunos patrones característicos, que curiosamente, son similares en todos los Centros.

Tramos de edades y estado civil

Advertimos, en el gráfico 3, que mayoritariamente los alumnos superan los veintidos años, excepto los alumnos de COU. Esto tiene su explicación en dos hechos: primero, el alumno de COU del INBAD, en muchos casos, procede de BUP de centros presenciales y todavía no ha salido del circuito escolar; segundo, la propia naturaleza de este curso, dedicado al paso a la universidad, que es la única vía posible de acceso para los alumnos menores de veinticinco años.

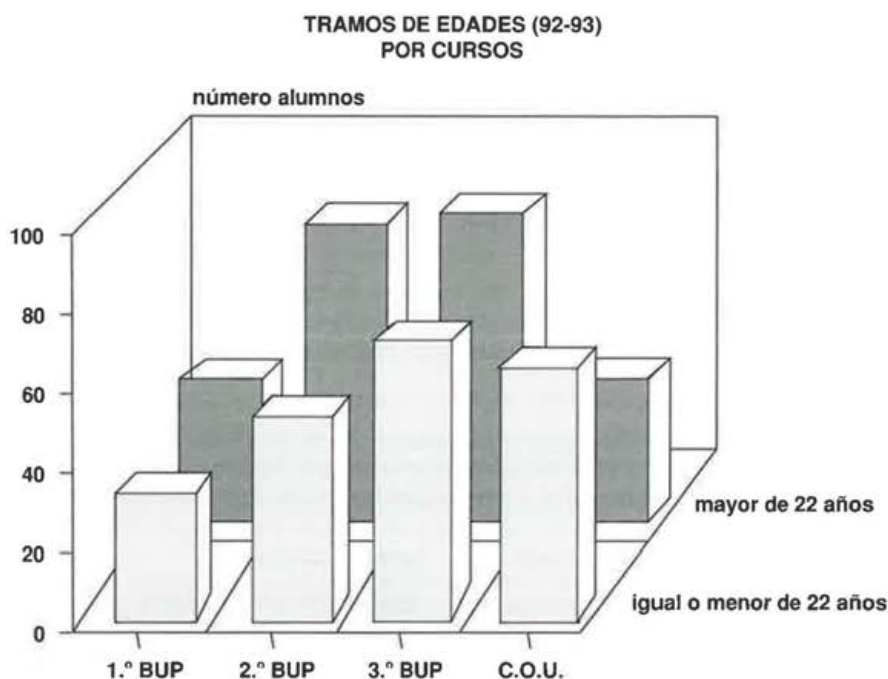


Gráfico 3

Los alumnos de los primeros cursos (1.º y 2.º) provienen, por el contrario, del mundo laboral y hace algunos años que abandonaron el escolar. Su aspiración es, en la mayor parte de los casos, poseer el título de Bachillerato.

Otro rasgo peculiar, gráfico 4, es que la mayoría son solteros, aunque no es desdeñable el porcentaje de casados. El asentamiento laboral y la disponibilidad de tiempo tienen relación con este hecho.

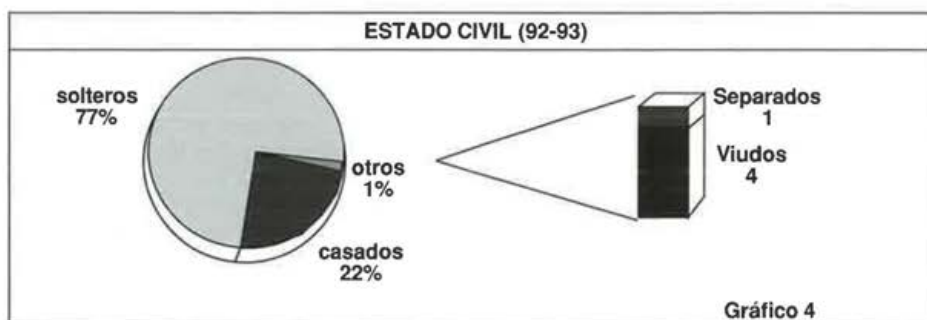


Gráfico 4

Datos de empleo

Las cifras para construir la gráfica 5 se han extraído de las fichas pre-matrícula (curso 92-93), que no rellenan todos los alumnos y algunos no lo

hacen completamente, por lo tanto son sesgadas. Igualmente, algunas son valoraciones subjetivas de cómo el alumno considera su situación⁴.

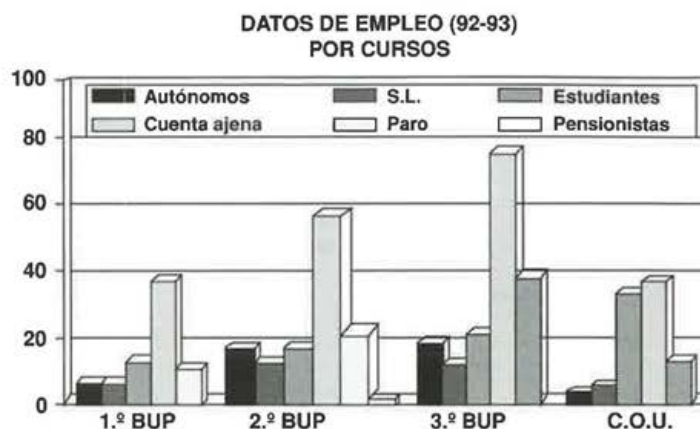


Gráfico 5

Hay un cierto paralelismo entre lo observable en esta gráfica y lo comentado anteriormente para las edades. Hay más alumnos con trabajo en BUP que en COU.

La distribución en los grupos considerados es muy similar para los cursos de BUP: predominan los empleados por cuenta ajena. Sin embargo, en COU crece el número relativo de alumnos que se consideran estudiantes y/o en paro.

Modalidad del alumnado: presencial / correspondencia

En el actual sistema de enseñanza a distancia existe la doble posibilidad de estudios presenciales y por correspondencia. También en esto, algo no común en otras extensiones, se da en la nuestra; los alumnos por correspondencia son más numerosos, y su porcentaje crece.

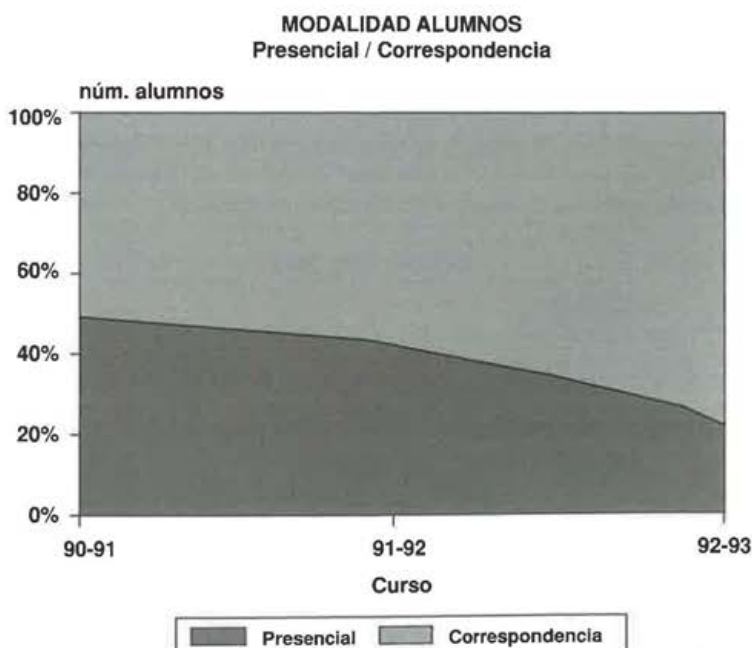


Gráfico 6

La nueva orientación que se intenta dar supone modificar y reducir la presencialidad del alumno en los Centros, buscando medios más adecuados para una enseñanza a distancia. Este giro de concepción supondrá cambios importantes en el diseño curricular, en la elaboración de materiales, en la preparación del profesorado... Es claro que, sin estas medidas pedagógicas y su sabia aplicación acorde a las circunstancias, la enseñanza a distancia poco ganará con el cambio. Este es el gran reto.

Javier AGUDO LANUZA
Miguel SOLDEVILLA LORENTE

-
- ¹ Huesca capital tiene la oferta de estudios nocturnos de Bachillerato en el I.B. "Ramón y Cajal".
 - ² Esta es una característica específica de la Extensión; en la mayor parte de los casos, los alumnos son de la propia ciudad de ubicación del Centro.
 - ³ En este mapa de dispersión no consideramos los alumnos atendidos por el Centro colaborador de Jaca, por no conocer su distribución geográfica.
 - ⁴ Así, se darán alumnos que se consideren estudiantes o dentro del grupo 'Sus Labores', estando en paro y no verse reflejados en las estadísticas como tales, y viceversa. Esto muestra la aleatoriedad de estos datos.

Estudio interdisciplinar: modelo de unidad didáctica aplicada a la enseñanza a distancia

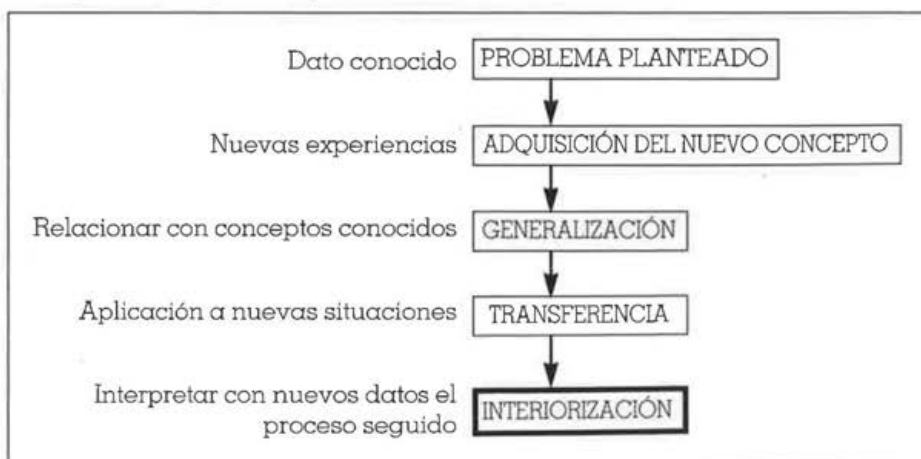
Arthur Kornberg y Severo Ochoa, aparte de compartir Nobel de Medicina de 1959, también coinciden en subrayar la importancia de la química para explicar los procesos biológicos. "No comprendo", afirmó ayer en Madrid Kornberg, "la mala prensa que muchos dan a la química, cuando hasta el amor y el egoísmo pueden explicarse por procesos químicos"... "La química y la biología son dos culturas confluyentes para las que no hay separación posible"
EL PAIS, jueves 18 de octubre de 1990

INTRODUCCIÓN

Partiendo de nuestra experiencia en la *Enseñanza a distancia* con adultos en el INBAD, presentamos un modelo de Unidad Didáctica, a partir de un análisis de variables contextuales y psicopedagógicas del grupo de incidencia, que nos llevó a la elección de un *Modelo Constructivista* de aprendizaje, como una unidad que tenga significado para el alumno.

Aplicamos el Método Científico como metodología en el aprendizaje a distancia, e implicamos al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. La investigación científica, a partir de un primer contacto con el tema, sigue la técnica de *Enfoque de Piaget* como motivación y orientación en su estudio personalizado. En la secuenciación de los contenidos se lleva al alumno a la observación o realización de *Experimentos Clave* para la comprensión y comprobación de los objetivos propuestos: a) descomposición del óxido de mercurio; b) experimento de Müller sobre el origen de la vida.

Con materiales y recursos sencillos, pueden realizarse actividades secuenciadas, que, usando estrategias y procedimientos en un contexto metodológico adecuado, le lleven a pequeñas investigaciones que respondan al *Esquema de Aprendizaje*:



La enseñanza a distancia presupone unas especiales *Características de los Alumnos*: adultos; con mayor o menor bagaje cultural; necesitan un material muy específico para su estudio personal; disponen de horas en las que el profesor tutor les atiende individualmente.

En nuestra Unidad Didáctica nos planteamos los siguiente *Objetivos*:

- Que se motiven con experiencias al empezar el Tema.
- Que trabajen sobre experiencias realizadas, conexiando su estudio con la realidad de los fenómenos materiales.
- Que la comprensión les sea más fácil.
- Que lleguen a la abstracción y a la interiorización de los conceptos después de la "lluvia de experimentos".

1. RAZONES QUE NOS HAN MOVIDO A LA ELECCIÓN DEL TEMA

En razón del tema

- Es un buen tema inicial.
- Se presta a la *Interdisciplinariedad* que buscamos.
- Se adapta bien a la Enseñanza a distancia.

Líneas de orientación general

- Interdisciplinar.
- Marcado interés para alumnos adultos.
- Enfoque eminentemente práctico; orientado fundamentalmente a la realización de actividades en casa.
- Promover actitudes positivas hacia la asignatura.
- Buscar una actitud globalizadora de la Ciencia.

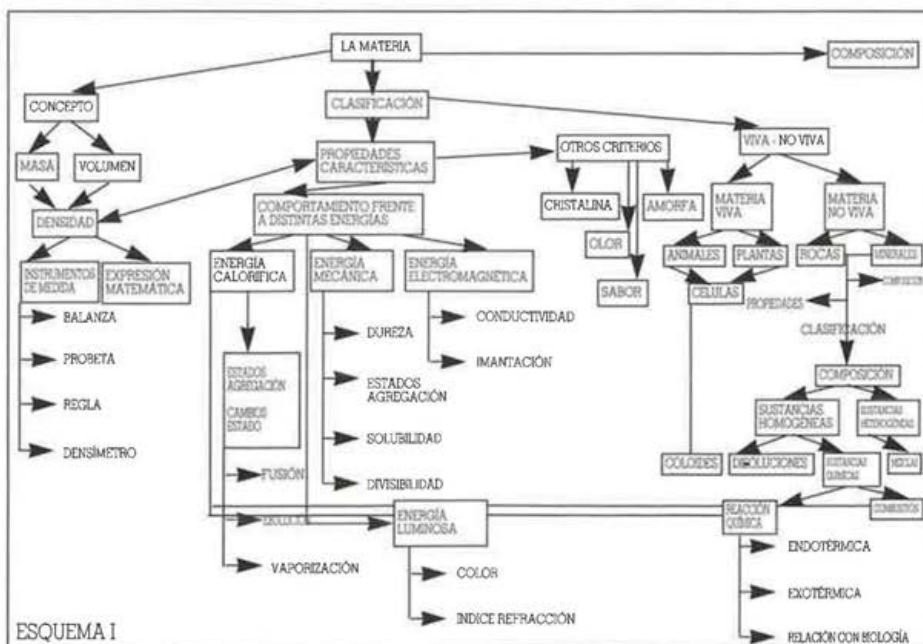
2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La materia

Concepto, composición, clasificación.

Contenidos conceptuales

Partimos de un esquema muy general de *La materia* del que se pueden seleccionar los conceptos más apropiados en cada caso concreto. Este mapa conceptual servirá de guía para estructurar la Unidad Didáctica.



BARLUCHI

Procedimientos

- Revisión bibliográfica (consulta de textos alternativos).
- Realización de experiencias programadas para casa.
- Observación de láminas.
- Observación y recogida de datos:
 - del bagaje cultural propio del alumno adulto;
 - de las experiencias en el domicilio.
- Elaboración de conclusiones.
- Puesta en común:
 - por parte de los alumnos en lo referente a su trabajo individual;
 - por parte del profesor para aclarar conceptos, corregir errores y elaborar conclusiones.

Actitudes generales

Promover en el alumno: curiosidad por conocer; actitud crítica; hábitos de trabajo intelectual; el entendimiento de las implicaciones sociales de la ciencia.

3. NUESTRAS INTENCIONES

"El origen y la evolución de la vida están relacionados, del modo más íntimo, con el origen y la evolución de la materia en las estrellas. La materia misma de la cual estamos compuestos, los átomos que hacen posible la vida, fueron generados hace mucho tiempo y muy lejos de nosotros, en las estrellas. La abundancia relativa de los elementos químicos que se encuentran en la tierra se corresponde con tanta exactitud con la abundancia relativa de átomos generados en las estrellas, que no es posible dudar mucho, que las estrellas son los hornos y los crisoles en los cuales se forjó la materia".

Carl Sagan, "COSMOS"

Objetivos

1. Que el alumno comprenda la unidad y la diversidad de la materia (desde el elemento químico al ser vivo).
2. Que el alumno se familiarice con los instrumentos y las destrezas básicas propias de la Unidad Didáctica.
3. Que el alumno valore la diversidad de los seres vivos a partir de su origen común.

Algunas dificultades que queremos superar

1. Abstracción del concepto de "densidad."
2. Interpretación de gráficas.
3. Comprensión de la uniformidad en la composición química de la materia viva.

Metodología: "Técnica de enfoque" ("Lluvia" de experimentos)

Observación de: granito; sulfato de cobre y sal; agua en un vaso; agua y arena en un vaso; aire en un frasco; un trozo de cobre; agua y tetracloruro de carbono en un vaso; disolución saturada de sal común; azufre; lámina de una infusión al microscopio; lámina de células de epidermis de cebolla al microscopio; electrólisis de agua pura, acidulada con sulfúrico; lámina de almidón de patata al microscopio.

A partir de la lluvia de experimentos, introducir: estados de agregación: sólido, líquido y gas; materia viva (organismo uni y pluricelulares); no viva (sustancias homogéneas y heterogéneas); intercambio energético.

Una vez realizada la experiencia, nos afianzamos en ella al encontrar la metodología en la llamada "Técnica de Enfoque", de K.D. George M.A. Dietz, E.C. Abraham, M.A. Nelson en "Ciencias Naturales; Fundamentos y Métodos", Aula XXI, E. Abierta Santillana 1977. Se hace referencia en ella a la afirmación de Piaget: "Recogiendo información y organizándola, para que construya el alumno su marco conceptual". Jhon H. Flavell, "The Developmental Psychology of Jean Piaget (Princeton, N. Jersey: Van Nestrland Co., 1963) pág. 367.

Orientación del trabajo del alumno

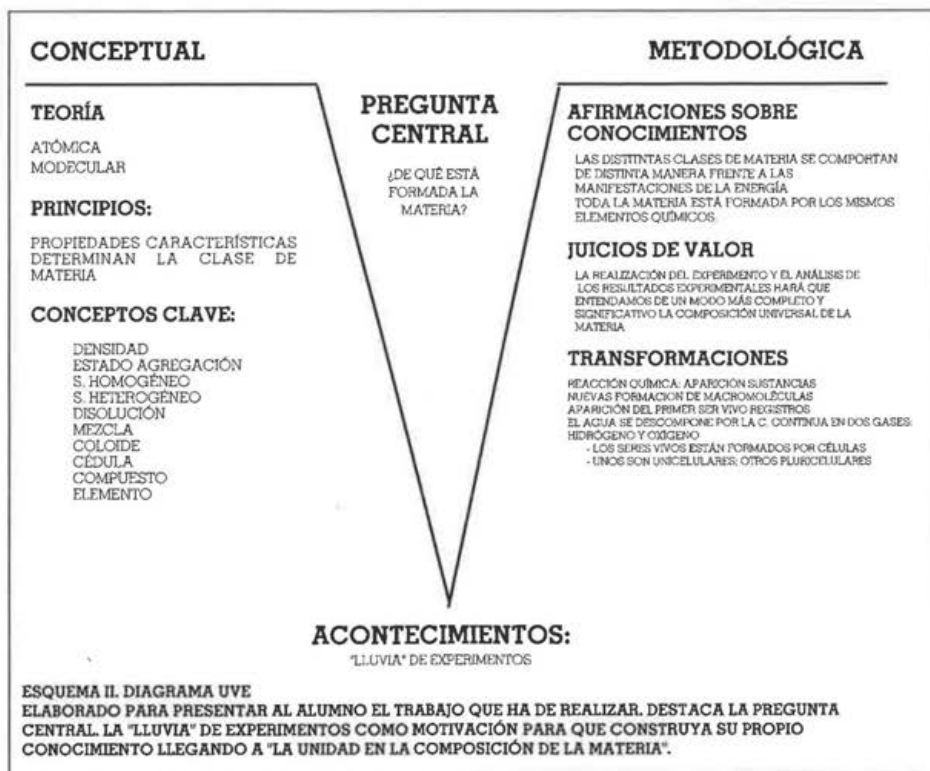
Aplicamos la técnica heurística siguiendo el esquema en v de Gowin, para ayudar a que el alumno "aprenda a aprender" ciencia. En el vértice de la v se sitúan los acontecimientos: "lluvia de experimentos" muy sencillos que el alumno realizará en su casa.

Este vértice de la v es el punto de partida para comenzar la Unidad Didáctica.

A la derecha se sitúan los registros para lo que se necesitan aspectos clave que figuran a la izquierda.

Acontecimientos, conceptos y registros están íntimamente relacionados y son los tres elementos clave.

Los elementos conceptuales de la parte izquierda de la v arrojan luz sobre las indagaciones que se están efectuando. Son concepciones que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Los elementos de la parte derecha se construyen en función de la investigación que se lleva a cabo en el momento.



5. PARA EVALUAR

Criterio

Pensamos que el más adecuado para la evaluación de nuestra Unidad Didáctica es el n.º 3 de los Criterios de Evaluación del Currículo oficial.

"Aplicar el conocimiento de la composición universal de la materia, para explicar hechos como la existencia de elementos químicos, tanto en sustancias inertes como en seres vivos y la diferencia entre elementos y compuestos".

Evalúamos

- Capacidades: cognitivas; de relación interpersonal; de inserción social.
- Contenidos: conceptuales (teoría atómica; teoría molecular; diversidad de la materia); procedimentales; actitudinales: desarrollo de la actitud positiva y globalizadora de la ciencia.
- Grado: el átomo como constituyente básico de la materia; concepto de elemento, molécula y célula; diferencias entre materia viva e inerte.
- Metodología: comprobar si el alumno ha conseguido el nivel expresado en el apartado anterior. Para ello utilizamos la prueba objetiva. Los aspectos positivos que encontramos en este tipo de prueba son los siguientes: la corrección es más fácil y se presta a una interpretación objetiva; se pueden poner gran cantidad de preguntas, permitiendo, por una parte, abarcar todos los contenidos y, por otra, considerar todos los objetivos propuestos; podemos saber más exactamente qué objetivos son más fáciles de conseguir y cuáles presentan una mayor dificultad.

A continuación detallamos ejemplos de ítems:

1. De entre las siguientes sustancias clasificar las que sean simples y compuestas:

Granito, hilo de cobre, agua, limaduras de hierro, azufre, arena de mar, célula, molécula.

simples	compuestas

2. Señala con una cruz en el lugar correspondiente, según consideres materia viva (mv) o materia inerte (mi);

				sal			
carbón	agua	protozoo	almidón	marina	imán	cebolla	
							mv
							mi

3. Indica las situaciones en las que se produzca desprendimiento apreciable de energía calorífica de entre las siguientes:

- a- combustión de carbón;
- b- mezcla en un recipiente de agua y aceite;
- c- cambio de una barra de tiza de un recipiente a otro.

4. Sobre una mesa de laboratorio podemos observar: bandejas, espátulas, vidrios de reloj, vasos de precipitado de distintos tamaños, embudos, varilla de vidrio, papel de filtro, imanes, una botella llena de agua, otra de ácido sulfúrico y una gradilla con 10 tubos de ensayo. Indica **dos procedimientos** para separar las limaduras de hierro mezcladas con polvo de azufre. **Explica** en cada uno de los casos el **material** y la **técnica** utilizados, y razona en qué **propiedades de la materia** te has basado.
5. Señala en el lugar correspondiente si es ser unicelular (u) o ser pluricelular (p): hongo del pan; mosquito; virus del sida; protozoo; levadura; helecho; caracol; encina; bacteria; champiñón.
6. Los descomponedores transforman la materia orgánica en inorgánica. En un paseo por el campo no ves los descomponedores:
 - a) no los hay por culpa de la contaminación;
 - b) no has utilizado las técnicas adecuadas para su estudio;
 - c) al pisar el terreno los hemos matado;
 - d) fueron devorados por los otros seres vivos.
7. La cantidad de CO₂ en la atmósfera ha aumentado de una forma alarmante. Señala la solución que te parece más correcta:
 - a) dejar de utilizar petróleo y usar sólo carbón;
 - b) limitar la utilización de carbón y petróleo y aumentar la repoblación forestal;
 - c) aumentar las zonas verdes y favorecer el consumo de leña como combustible;
 - d) aumentar las zonas verdes y favorecer el consumo de petróleo y derivados.

CONSIDERACIONES FINALES

Cada año, los profesores que impartimos Enseñanza a Distancia, encontramos serias dificultades ante la amplitud de los programas y la falta de motivación de nuestros alumnos.

Cada año criticamos a esos alumnos entre 18 y 50 años que nos llegan a las Extensiones del INBAD, que dedican un mínimo de 8 horas diarias a sus trabajos respectivos y acceden a clase desmotivados; pasivos; inseguros (buscando seguridad fuera de él, en el libro o en el profesor); sin un sistema lógico de pensamientos; sin inquietud de búsqueda; sin hábitos de trabajo, ni técnicas instrumentales para desarrollarlo; sin creatividad, totalmente memorizadores; motivados sólo por las calificaciones y en general descontentos de sí mismos y de la enseñanza que reciben.

¿Cuáles son las causas de esta situación?

Pensamos que gran parte de ellas están en la naturaleza misma de la enseñanza que impartimos.

La Enseñanza a Distancia está ahí, es necesaria y por tanto tenemos que contar con ella y cambiarla:

- no estando de espaldas a la realidad social;
- superando esos contenidos dogmáticos y cerrados;
- cambiando la metodología tradicional basada casi exclusivamente en clase magistral del profesor y la repetición memorística del alumno.

Desde hace tres años un grupo de profesores, trabajamos en buscar alternativas válidas para este tipo de enseñanza. Habría que suprimir las clases magistrales, dar predominio al aprendizaje de las técnicas, ampliar el número de libros de consulta, conseguir que los alumnos fueran adquiriendo la metodología científica y una visión globalizada de la ciencia.

Pero, sobre todo, pasar de la consideración del profesor como "aquel que enseña" a la de "aquel con quien se aprende".

La experimentación de esta Unidad Didáctica que ahora presentamos, interdisciplinar (Física y Química y Ciencias Naturales), nos ha permitido comprobar cómo un grupo de profesores puede trabajar en equipo de una manera creativa y hacer una contribución práctica a la enseñanza de la ciencia.

Esta Unidad Didáctica es un punto de partida para nuestros estudios, que vamos a seguir desarrollando, ampliando y completando en nuevos aspectos. Intentamos demostrar con ella que, incluso en la Educación a Distancia, se puede y debe practicar una enseñanza activa, en la que el alumno construya su propio conocimiento, ya que ésta es la única forma de aprender auténticamente.

M.^a Concepción PITA LISSARRAGUE
María Luz SEARA SOTO
Teresa VAQUERO DE LA HERA
Mar MERINO REDONDO
Extensiones I y II del INBAD (Madrid)

BIBLIOGRAFÍA

- Ayllón y otros: *Ciencias de la naturaleza*. Sexto EGB. Somosaguas, Ed. Narcea, 1979.
- Buiza C., y otros: *Estudio de ecosistemas*. Breviario de educación, MEC, 1985.
- Coll, César: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, 1991.
- Fernández López, y otros: *Proyecto CIB*. IEPS, 1979.
- INBAD, *Ciencias Naturales*. Libro de ejercicios.
- Martín-Montalvo, Jesús: *Apuntes sobre Unidades Didácticas*. Madrid, CEP Centro, marzo 1993.
- Nieda, Juana: *Apuntes sobre el currículo*. Madrid, CEP Centro, marzo 1993.
- Novak, J.D., y D.B. Gowin: *Aprendiendo a aprender*. Ed. Martínez Roca. 1988.
- Proyecto NÚFIELD. Ed. Reverté. 1982.
- Videos "Cosmos". Carl Sagan.

Pruebas objetivas en la enseñanza de la Física y Química a distancia

INTRODUCCIÓN

La expansión de la enseñanza de la informática, a partir de los años 80, hacía prever, junto a otras aplicaciones, la generalización de su uso en este campo de las pruebas objetivas (PO). Aunque tal desarrollo no se ha producido en el grado posible, esta generalización empieza a observarse en el uso que una parte apreciable del profesorado de distintos niveles (superior y secundaria, principalmente) suele hacer de las PO en las ineludibles tareas de elaboración y corrección de pruebas de evaluación (Marín M.L. et al., 1989). En otros casos se recurre al uso de pruebas objetivas como elemento inicial de cuantificación en el terreno de la investigación educativa aplicada a la enseñanza de la Física y Química (Vázquez Alonso A. 1992, Ortega Ruiz P. et al., 1992).

Entiendo, sin embargo, que las mayores ventajas que al alumno le puede reportar el uso de PO no está en la realización de exámenes o pruebas fácilmente corregibles, sino más bien en una fase previa de autoevaluación que, localizada temporalmente en un momento en que su uso pueda fomentar acciones de refuerzo o, en su caso, de autocorrección y replanteamiento, tratando en definitiva, de incorporar la utilización de PO a la acción docente cotidiana. El esfuerzo que la elaboración de este tipo de material requiere por parte del profesor no difiere apreciablemente del preciso para la elaboración de un banco de ítems con vistas exclusivamente a exámenes. Ya hay en la bibliografía específica de la asignatura alguna muestra valiosa de este tipo de uso (Peidró J., 1988).

El contenido de este trabajo refleja la experiencia personal del autor como usuario de PO en la enseñanza de Física y Química en la Extensión del INBAD de Murcia desde los cursos 85/86 al actual. Las pruebas elaboradas, con periodicidad quincenal, han sido utilizadas por una media de 40 alumnos por curso, con un total, entre todas las asignaturas del Seminario, de alrededor de 200 alumnos que, a lo largo de cada curso, las han incorporado de forma voluntaria a su tarea. La experiencia a lo largo de estos cursos ha ido determinando la forma concreta de implantación de este medio.

Los medios informáticos utilizados comprenden procesadores de texto de uso general (Works y PageSetter), programas específicos de enseñanza (Kruk, Z. y Day, S. 1986) y programas de estudio estadístico (Glen W.G. et al., 1989).

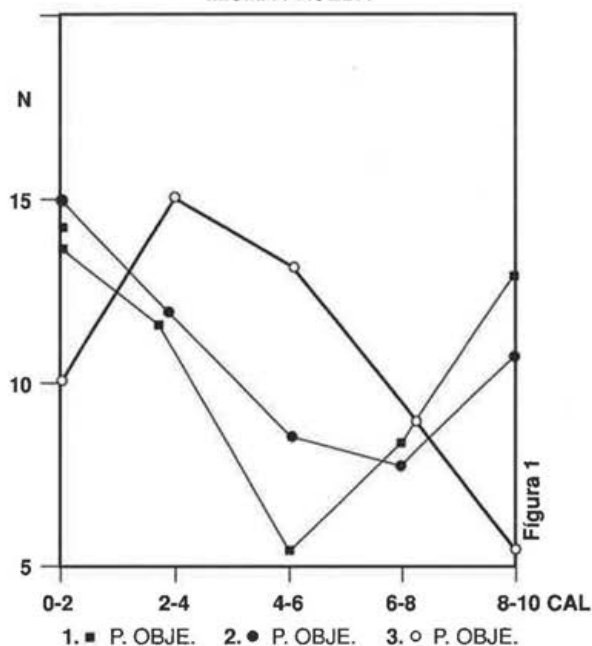
La figura 1 muestra la evolución del polígono de frecuencias de calificaciones obtenidas por un grupo de alumnos de tercero de BUP en los distintos apartados de una prueba correspondiente a la primera evaluación de la asignatura Física y Química del curso 92/93 en la Extensión del INBAD de Murcia.

La gráfica 1 de esta figura muestra el polígono de frecuencias de calificaciones obtenidas en el apartado de pruebas objetivas.

La gráfica 2 corresponde al polígono de frecuencias de calificaciones obtenidas en el apartado de problemas.

La gráfica 3 es el polígono de frecuencias correspondiente a las calificaciones de la prueba, obtenidas como media de los apartados de pruebas objetivas y problemas.

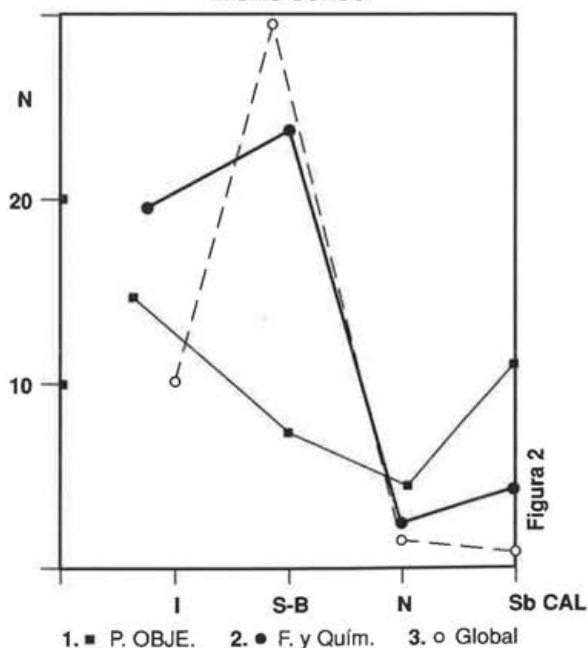
FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES
EN DISTINTOS APARTADOS DE UNA
MISMA PRUEBA



La figura 2 muestra de forma comparativa los polígonos de frecuencias de las calificaciones obtenidas por el mismo grupo de alumnos considerados en la figura 1 en

- * Pruebas Objetivas (gráfica 1),
- * Asignaturas (gráfica 2),
- * Media de asignaturas (gráfica 3).

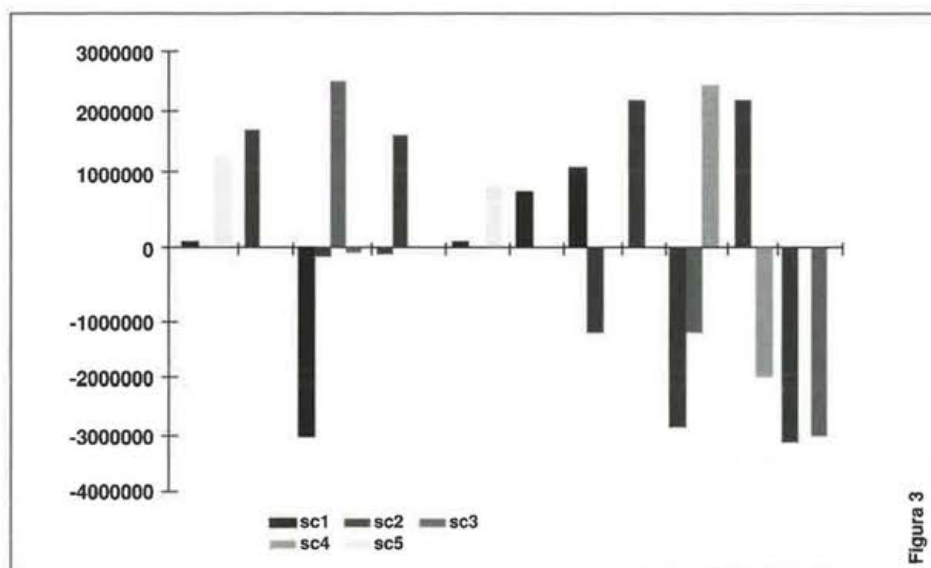
FRECUENCIAS DE CALIFICACIONES
EN DIFERENTES PRUEBAS DE UN
MISMO CURSO



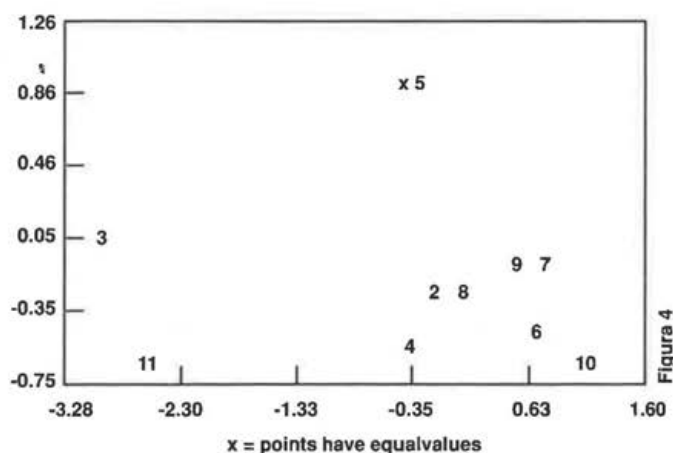
Los datos numéricos utilizados en las gráficas 1 y 2, idénticos a los de la gráfica 1, han sido adaptados a la forma de presentación de las actas de evaluación (Calificaciones insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente).

Las figuras 3, 4, 5 y 6 corresponden a datos obtenidos por aplicación del análisis de componente principales () a las respuestas de 11 alumnos de tercero de BUP, tomadas al azar, al ejercicio 3072, cuyo contenido se muestra, consistente en 20 preguntas de opción múltiple con 3 opciones a elegir una, correspondiente a la unidad HICROCARBUROS.

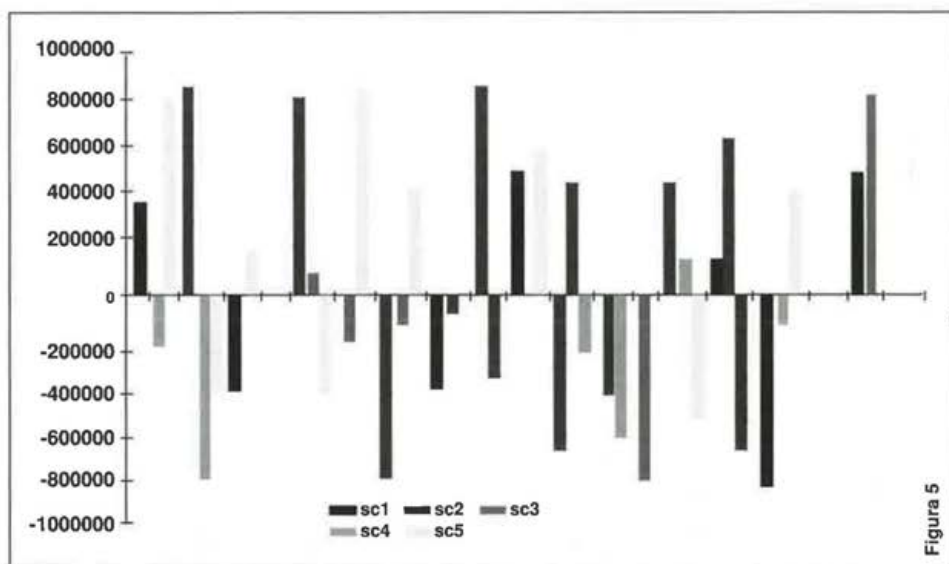
La figura 3 presenta las contribución de las respuesta de cada alumno sobre cada una de las 5 componentes tomadas.



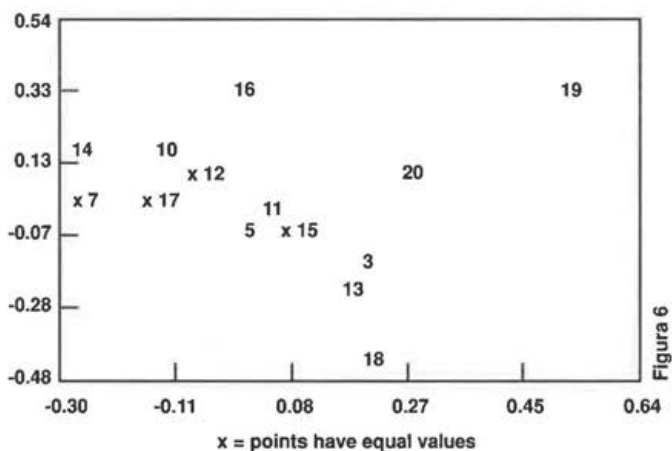
La figura 4 muestra de una forma más gráfica algunos de los datos contenidos en la figura 3. En ella se representa en abcisas los valores de la contribución de las respuestas de cada alumno a la componente principal 1 y, en ordenadas, el mismo tipo de respuesta correspondiente a la componente principal 5.



La figura 5 muestra las proyecciones sobre cada una de las componentes de la respuesta de cada pregunta.



La figura 6, de manera semejante a la figura 4, representa en abscisas los valores de las proyecciones sobre la componente principal 1 de la respuesta a cada pregunta y, en ordenadas, el mismo tipo de variable en relación con la componente principal 5.



DISCUSIÓN

Polígonos de frecuencia

La comparación de los polígonos de frecuencias de los resultados obtenidos por un mismo grupo de alumnos a una prueba objetiva, a una prueba de resolución de problemas y a la media de ambas correspondiente a un ejercicio de evaluación, representadas en la figura 1, permite ver que, aunque tanto los problemas como las pruebas objetivas dan lugar a un tipo de respuesta claramente discriminada (polígono de frecuencia bimodal con máximos en los extremos) y de aspecto semejante (gráficas 1 y 2 de la figura 1), el polígono de

frecuencias de la media de ambas calificaciones representado por la gráfica 3 de esa misma figura difiere notablemente de los anteriores (polígono monodal sesgado) lo que pone de manifiesto que las discriminaciones efectuadas por las pruebas objetivas y los problemas resultan ser complementarias, mostrando claramente la ventaja que ofrece una prueba que contenga estos dos apartados frente a uno solo de ellos.

La comparación de los polígonos de frecuencias de los resultados obtenidos por un mismo grupo de alumnos a una prueba objetiva, a la media entre problemas y prueba objetiva, y a la calificación media de todas las asignaturas excepto F. y Química que muestra la figura 2 pone de manifiesto cómo la media de problemas y pruebas objetivas (gráfica 2) proporciona un polígono de frecuencias con cierta semejanza al correspondiente a calificaciones medias (gráfica 3) y que difiere notablemente del polígono de frecuencias correspondiente a las pruebas objetivas exclusivamente (gráfica 1). Este tipo de comparación vuelve a mostrar la mayor validez como prueba calificadoria de la media entre prueba objetiva y problemas que cualquiera de ellas por separado.

Análisis de componente principal

La aplicación del análisis de componente principal a los resultados obtenidos por un grupo de 11 alumnos tomados al azar de un grupo de 40 al ejercicio de pruebas objetivas 3072 muestra en la figura 4 cómo las respuestas de los alumnos responden a un cierto agrupamiento estadístico del que se apartan los alumnos 1, 3, 5 y 11. En algunos casos estas desviaciones pueden explicarse o relacionarse con otros datos. Así el punto 3 de esta figura corresponde a un alumno de muy bajo rendimiento escolar general mientras que la anomalía del punto 11 se originó por una falta de respuestas a las últimas preguntas, motivado probablemente sólo por falta de tiempo, lo que sin duda puede explicar la desviación observada. Este punto corresponde, contrariamente al punto 3, a un alumno de muy buen rendimiento escolar general.

La figura 6 muestra, por otra parte, cómo las respuestas a los distintos ítems también se agrupan de forma estadística de forma más o menos general a excepción de los ítems 16, 18, 19 y 20. También en este caso parte de estas divergencias pueden relacionarse con algunas particularidades detectadas. Así, el ítem 16 en la forma en que fue presentado al grupo presentaba un error de redacción que no aparece en el contenido del ejercicio. El ítem 19 corresponde a un contenido que, por no estar explícitamente contenido en el libro de texto utilizado por el alumno, ofreció una especial dificultad. La observación de la figura 5 permitió comprobar cómo los ítems que obtienen contribuciones negativas a las distintas componentes se corresponden con contenidos de aplicación o comprensión (ítems 13, 14 y 16) mientras que los ítems con respuestas netamente positivas se corresponden con contenidos de conocimiento (ítems 1, 2, 6, 7 y 11).

1) El uso de pruebas objetivas limitadas a un nivel bajo de dificultad y relacionada con el uso de textos constituye una ayuda eficaz para alumnos y profesores en la enseñanza de la Física y Química a distancia.

2) La utilización de pruebas objetivas, en las condiciones indicadas anteriormente, para la elaboración de exámenes y pruebas de evaluación muestra cómo este tipo de pruebas discrimina a los alumnos en forma diferente a como lo hace una prueba de resolución de problemas, lo que sugiere la conveniencia de combinar ambos apartados en pruebas de evaluación.

3) El análisis de componente principal se revela como un medio eficaz de detección de anomalías estadísticas en la respuesta de los alumnos a una prueba objetiva dada.

4) Del mismo modo el análisis de componente principal permite detectar anomalías estadísticas en la respuesta a cada ítem de una prueba objetiva dada por un conjunto de alumnos.

5) El tipo de análisis estadísticos realizado en este trabajo puede ser utilizado para la valoración, mediante una batería de pruebas objetivas debidamente elaborada, de materiales didácticos para uso en la enseñanza a distancia.

A. QUIRANTE CANDEL
INBAD de Murcia

BIBLIOGRAFÍA

Glen W.G. et al., 1989, «Principal Components Analysis and partial Least Squares Regression», *Tetrahedron Computer Methodology* 2(6) 1989, pp. 349-76

Kruk Z. y Day S., 1986, *Multi-Q. A general purpose multiple-choice question generation and presentation system for IBM-PCX and Apple II*. El sevier Science Publishers. Amsterdam.

Marín M.L., et al., 1989, *Cuestiones de respuesta múltiple de Física*. Diego Marín Editor, Murcia.

Ortega Ruiz P. et al., 1992, «Diseño y aplicación de una escala de actitudes hacia el estudio de las Ciencias experimentales». *Enseñanza de las Ciencias* 10 (3), pp. 295-303.

Peidro J. 1988, *Química General en cuestiones con respuestas múltiples*. Alhambra Universidad, Madrid.

Vazquez Alonso A. 1992, "Calificaciones, pruebas objetivas y aprendizaje significativo en Química y Física de COU", *Enseñanza de las Ciencias* 10 (3), pp. 275-83.

«That's English!»: Una experiencia de diseño curricular en enseñanza a distancia

En este artículo vamos a presentar una experiencia de planificación y diseño curricular de un curso de inglés a distancia. Este proyecto está realizado por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), con la colaboración de British Broadcasting Corporation (BBC) y Televisión Española (TVE) en lo que se refiere a la elaboración de materiales y emisión de programas televisivos, y del BEX para la financiación del mismo.

El punto de partida del proyecto es el convencimiento, por parte del Ministerio de Educación, de que el conocimiento del inglés ha dejado de ser un instrumento de trabajo restringido a un sector minoritario y especializado del mundo laboral, o un bien de consumo cultural de lujo identificable con elites sociales o intelectuales. En una palabra, el inglés debe dejar de ser cosa de minorías en España. La demanda social es masiva, y está orientada hacia el uso práctico y efectivo del inglés, ya sea en el puesto de trabajo o para el ocio. Es decir, aquello de "no hablo el inglés pero lo entiendo", "sé cuatro palabras para manejarme", etc., ya no es considerado suficiente para un número muy significativo de españoles.

En el ámbito escolar, se puede constatar una importante mejora de la enseñanza del inglés en los últimos años. Esto da pie al optimismo para las generaciones futuras, pero no resuelve el problema de los adultos que están ya fuera del sistema educativo. Estos adultos recurren a las academias de idiomas, que están cumpliendo una función valiosa pero que supone un esfuerzo económico considerable para muchos ciudadanos, y a las Escuelas Oficiales de Idiomas, que ya son más de 80 sólo en el ámbito territorial de competencias del MEC, pero que, hoy por hoy, todavía no pueden absorber toda la demanda educativa.

A esto hay que añadir la limitación en la disponibilidad de tiempo por parte de muchos alumnos potenciales y la frustración creada en no pocos al no poder mantener la debida constancia en los estudios. Un cambio de horario en el trabajo, o de lugar de residencia, un puesto de trabajo de horario irregular o que conlleva viajes frecuentes, todos estos son factores que pueden llevar a un alumno a interrumpir su aprendizaje, o peor, a desanimarlo para siempre.

A la vista de todas estas circunstancias, después de debatirse este tema en el seno de las Escuelas Oficiales de Idiomas durante algunos años, se realizó una experiencia piloto, y en 1991 el MEC aborda de forma definitiva la planificación de una oferta de inglés a distancia que debía seguir las líneas generales siguientes:

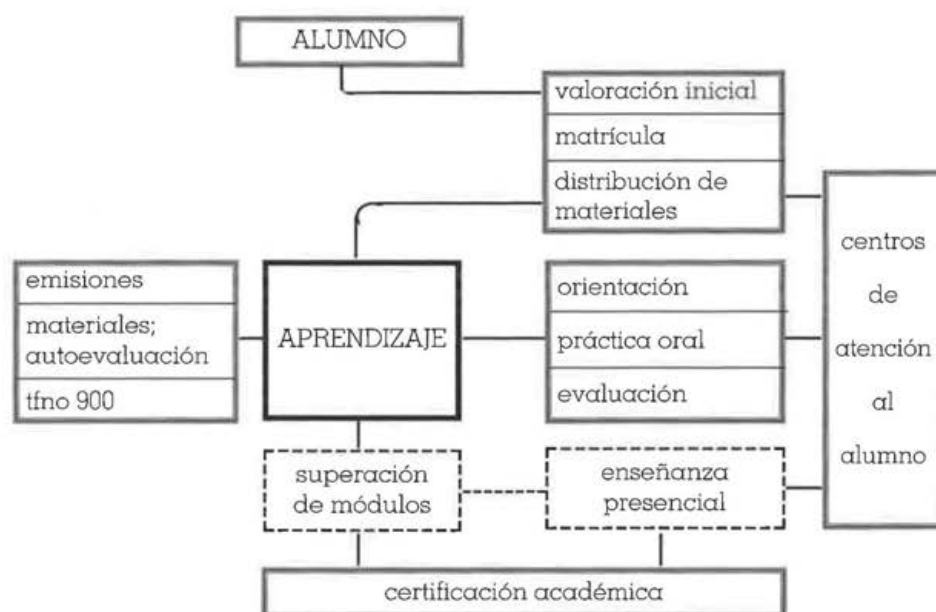
- dirigida fundamentalmente a cubrir las necesidades de los adultos, de lo que se desprenden en gran medida los demás requisitos:
- abierta y flexible, para dar oportunidades a alumnos con dificultades para el desplazamiento, horarios irregulares o limitaciones de tiempo disponible para el estudio.



- conducente a una titulación oficial, de Escuelas Oficiales de Idiomas, de modo que el alumno pueda acreditar los conocimientos adquiridos en el ámbito laboral o educativo;
- de implantación extensa e intensa, de manera que esta oferta no se limite a los grandes núcleos de población, sino que llegue a todos los ciudadanos, y que suponga un incremento significativo en el número de alumnos;
- relativamente ambiciosa en cuanto a los objetivos, para llevar al alumno más allá del nivel umbral, hasta el del Ciclo Elemental de EEOOI, de 360 horas;
- no limitada a responder de forma pasiva a una demanda ya existente, sino que motive al adulto para empezar o continuar el aprendizaje del inglés. Debe ser, por ello, una oferta de calidad, tanto en los materiales didácticos como en los medios humanos y materiales empleados, para responder de forma satisfactoria a las exigencias actuales.

A la vista de estos requisitos se optó por un modelo de enseñanza abierta o a distancia que estuviera articulada a través de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas, y por el uso de materiales *multimedia* creados específicamente para esta oferta, lo que requería una adaptación curricular para esta modalidad.

En este proyecto deberían interactuar una serie de componentes para articular el proceso de aprendizaje del alumno/a, que se recogen de forma esquemática en el siguiente cuadro:



Como se puede apreciar, en la fase previa al proceso de aprendizaje, habría que realizar una valoración inicial del alumno/a, antes de la matriculación en el centro de atención correspondiente donde se le entregarían los materiales. En la fase de aprendizaje propiamente dicha, el alumno/a dispone de unos materiales multimedia para el autoaprendizaje y la autoevaluación, que consta de programa televisivos, materiales escritos y cintas audio. Asimismo, dispone de un apoyo tutorial consistente en el acceso gratuito a un teléfono 900, para la resolución de dudas puntuales, así como de unas sesiones presenciales de práctica oral. El profesor tutor al que esté asignado en cada Centro de atención tendrá a su cargo también la orientación y evaluación del alumnado. Este curso tiene una estructura

modular. La superación de cada módulo se acredita mediante una certificación académica.

APLICACIÓN DE UN ENFOQUE POR TAREAS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En los últimos años se ha venido constatando en la enseñanza de idiomas la preocupación por diseñar unos programas que reflejen adecuadamente una concepción de la lengua como comunicación: La función de un programa es la de facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades. Como señala Breen (1990), los programas basados en *tareas* organizan estos conocimientos y capacidades en términos de cómo un alumno/a utiliza su competencia comunicativa cuando realiza una tarea. Se trata, pues, de establecer el cómo aprender a través de cómo comunicar. La participación en la comunicación contribuye a desarrollar las capacidades del alumno/a como comunicador, ya que la capacidad de negociar significados es la que subyace a las destrezas de comprensión y expresión de los mismos.

El modelo *funcional-nocional* (Van Ek, 1975; Wilkins, 1976) suponía ya un rechazo de los modelos estructurales y un intento de captar la dimensión sociolingüística del uso de la lengua, incluyendo componentes de descripción tales como funciones, nociones, situaciones, roles sociales, etc. Este modelo estaba basado en gran medida en la teoría de *actos de habla*. El análisis de los actos de habla ha aportado una contribución importante al estudio de las funciones de la lengua y la conexión entre función y forma gramatical. Sin embargo, existen una serie de problemas en su aplicación al análisis de la lengua y a la enseñanza (Hatch, 1992):

- No existe una relación biunívoca un exponente-una función, lo que supone un problema para una taxonomía de funciones. Un exponente puede corresponder a distintas funciones, según el contexto, y una misma función se puede realizar con diversos exponentes. Lo esencial, por otro lado, no es asignar una función a un exponente, sino interpretar la intención del hablante en una situación de comunicación concreta ("speaker meaning").
- Si el análisis se realiza al nivel del enunciado, ¿cómo nos puede ayudar a comprender la estructura del discurso? Se trata de ver cómo se combinan los actos de habla en la estructura de la conversación. Para ello tendremos que hacer algo más que identificar y etiquetar cada acto de habla o cada función.
- No está claro cómo se relacionan las subcategorías de funciones entre sí: ¿Cuál es la utilidad de una taxonomía para la teoría o para la enseñanza, si acaba convirtiéndose en unos meros listados de funciones que no están organizados de ninguna forma?

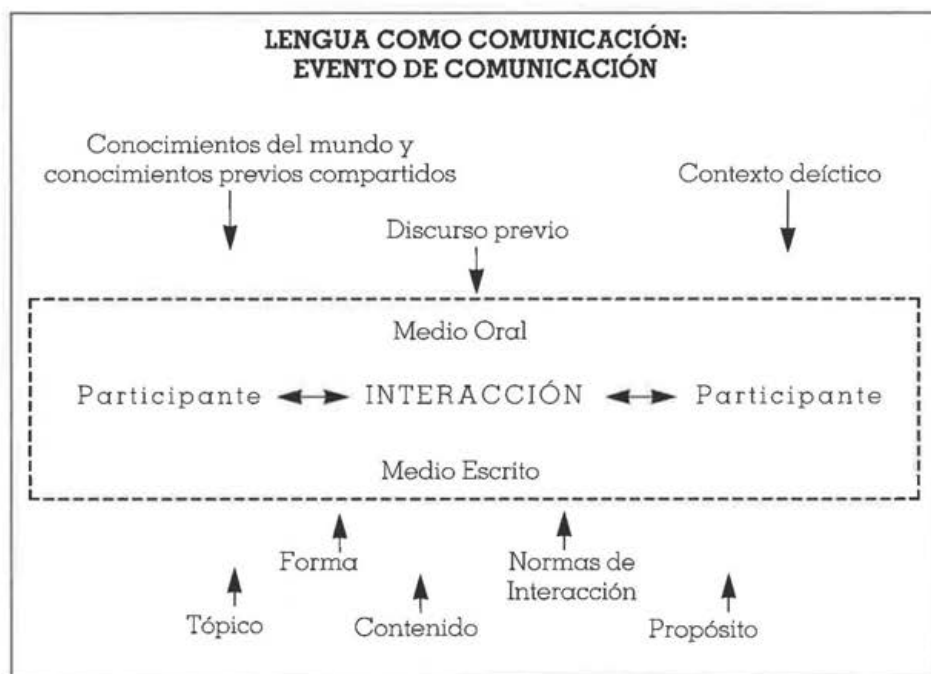
Estos problemas han llevado, por un lado, a plantear el análisis de los actos de habla desde la perspectiva del '**Evento de Comunicación**' (Hymes, 1972), o del **Contexto Específico** en el que tiene lugar la comunicación (los "language-games", de Wittgenstein).

Por '**Evento de Comunicación**' entendemos cualquier actividad culturalmente reconocida en el que la lengua desempeña un papel específico, y a menudo especializado (ejemplo, la interacción de una clase, participar en un servicio religioso, etc.) (Levinson, 1983).

Cada evento de comunicación determina el uso de la lengua, de tal forma que parece que existen unas determinadas inferencias específicas de la actividad, que operan para asignar funciones a los enunciados de acuerdo con la situación social específica en que se realice la comunicación.

Ejemplo. Al comienzo de una reunión:
 "Bueno, parece que estamos todos".
 (Indicación para iniciar).

Esta asignación de funciones a cada enunciado se realiza a partir de la estructura de expectativas que se genera acerca de la naturaleza del evento de comunicación en el que se participa, que es función del propósito de la interacción, de las normas de interacción, los roles sociales de los participantes, los conocimientos previos que se comparten, etc. En la producción y comprensión de un enunciado concreto se evocará, por tanto, todo un cuerpo de conocimiento o esquema inferencial.



Por otro lado, las funciones que realizan los enunciados se deben, en gran parte, al lugar que ocupan dentro de una secuencia conversacional o interaccional específica. Se plantea, pues, la necesidad de estudiar la **estructura global** de la interacción comunicativa; es decir, de toda la secuencia de actos de habla y de contextos y su relación con la estructura del discurso. Así, vemos que la secuencia de una serie de actos de habla **globalmente** puede tener la función de una orden, un consejo, etc.; es decir, se subsume bajo un acto de habla global o marco-acto de habla (van Dijk, 1977).

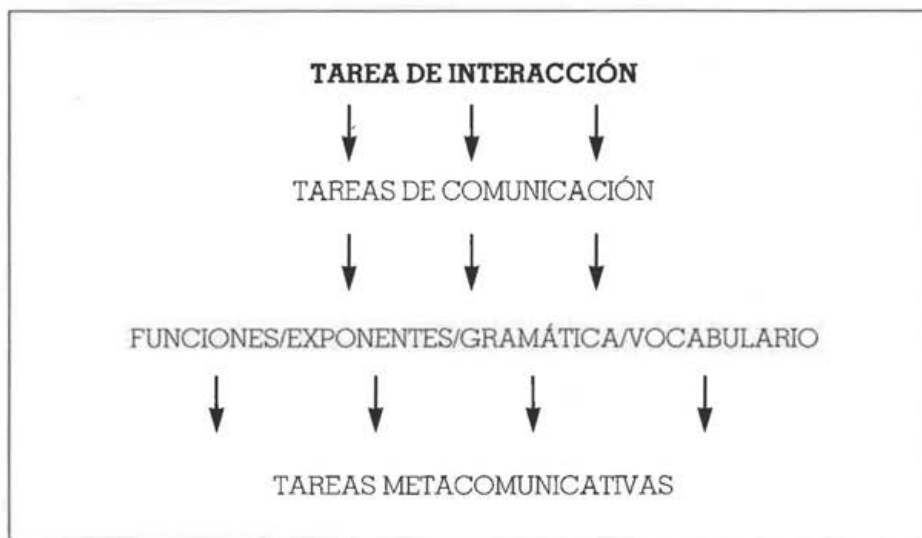
Estas razones, entre otras, apuntan a la adopción de un **enfoque por tareas** en la enseñanza de idiomas. Como indican Estaire & Zanón (1990), los programas basados en tareas se centran en los conocimientos, destrezas, estrategias y comportamiento interpersonal que forma parte integral de un evento de comunicación. No se priman, pues, aspectos parciales de la comunicación, como pueden ser los contenidos funcionales o lingüísticos, sino que se contempla la competencia comunicativa como un **sistema unificado de código, significado y conducta**.

Al hablar **hacemos** algo, realizamos un acto. El uso de la lengua es una parte integral de la interacción social. Los conceptos de tarea que hemos

adoptado, por tanto, se inspira en ciertas nociones de la Teoría de Acción que recoge van Dijk (1977). Las acciones, al igual que los significados, se combinan con otras acciones para formar acciones complejas y secuencias de acciones. Con objeto de llevar a cabo estas secuencias complejas, necesitamos planes de acción o macro-estructuras de acción; es decir, una estructura jerárquica para la organización global de la secuencia de subacciones. Por ejemplo, una macro-acción, como "Ir a París", determinará una secuencia de acciones concretas. Asociada a una macro-acción, habrá un macro-propósito "Ir a París para visitar Disneyland". Una vez establecido este plan de acción, podemos distinguir una serie de subacciones concretas. Habrá unas:

- acciones preparatorias: comprar billete, reservar asiento en el tren, etc.;
- acciones auxiliares: coger un taxi para ir a la estación, etc.;
- acciones componentes (obligatorias u optativas): entrar en el vagón del tren, leer una revista, etc.

De forma similar, en el uso de la lengua para cada interacción comunicativa global, podemos también distinguir una serie de subacciones de comunicación que la componen. Asimismo, en una situación de aprendizaje de una lengua podemos distinguir unas acciones metacomunicativas o posibilitadoras de las subacciones de comunicación.



De esta forma, en nuestro programa, para cada unidad de aprendizaje distinguimos los siguientes tipos de tareas:

Tarea de Interacción: Cada unidad de aprendizaje o unidad didáctica está centrada en una tarea de interacción. Esta tarea global de la unidad vendrá formulada en términos extralingüísticos, como una acción social que se realiza en un contexto de comunicación específico.

e.g.: Comprar un billete de tren.

Comprar en un restaurante.

Tareas de Comunicación: Para cada tarea de interacción se distinguen las subacciones que la compone, que representan las tareas de comunicación concretas que hay que realizar para llevar a cabo la tarea de interacción.

e.g.: Leer un menú y escoger la comida.

Entablar un intercambio oral con el/la camarero/a para encargar la comida.

Pedir la cuenta.

Funciones/Nociones, Gramática y Vocabulario: De las tareas de comunicación concretas se derivan los contenidos nocio-funcionales, los exponentes, la gramática y el vocabulario que el alumno/a necesitará para realizar la tarea.

Tareas Metacomunicativas: Son tareas posibilitadoras orientadas a aprender a comunicar, cuyo objetivo es el de desarrollar de forma progresiva los conocimientos y destrezas necesarios para llevar a cabo las tareas de comunicación. Se incluyen aquí actividades de 'aprender a aprender', que estimulen y desarrollen la capacidad de autoaprendizaje del alumno/a.

En la aplicación de esta modelo a EAD indudablemente nos encontramos con una serie de problemas. Aunque es de esperar que en un futuro próximo se puedan desarrollar las condiciones necesarias para la creación de una auténtica aula virtual, en la EAD la comunicación y el aprendizaje no se encuentran situados socialmente dentro del grupo de la clase. Esto supone que, entre otras cosas, existe:

- una ausencia del elemento de negociación en el proceso de aprendizaje;
- una carencia de retroinformación inmediata entre alumno/a y tutor/a;
- en el caso específico de idiomas, existe el problema del desarrollo de la destreza de expresión oral/hablada.

Estos problemas condicionan, sin duda, una serie de decisiones sobre el currículo.

– Hemos tenido que prescindir del elemento de negociación de los objetivos/contenidos/materiales, etc., dado que la programación de las unidades de aprendizaje y la elaboración de materiales se han tenido que realizar con anterioridad al comienzo de la oferta.

– Hemos tomado, por tanto, una serie de decisiones *a priori*, que afectan tanto a la selección de las tareas de interacción como a la secuenciación de las unidades de aprendizaje. Se ha llevado a cabo la:

- selección de las tareas de interacción a partir de los contextos específicos de comunicación más comunes en los que puede encontrarse un alumno/a adulto/a en su vida cotidiana, y la identificación de las necesidades de comunicación más relevantes;
- secuenciación de las unidades de aprendizaje atendiendo a la complejidad de la tarea de interacción que debe llevar a cabo, de las tareas de comunicación en las que debe intervenir, y de la lengua que necesita para realizar cada tarea de comunicación.

A continuación, se describe el proyecto más en detalle y se hace referencia a otro tipo de decisiones y/o soluciones referidas a la comunicación alumno/a-tutor y a la enseñanza de la expresión oral.

PROCESO DE DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A DISTANCIA

Una vez definido el enfoque metodológico de nuestro proyecto, empezamos a plantearnos el problema de cómo plasmarlo en un currículo que respondiera tanto a las necesidades de nuestros alumnos como a las disposiciones vigentes para las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.).

Nuestros alumnos son adultos motivados por razones prácticas, casi siempre de carácter profesional, pero con poco tiempo para dedicar al estudio y a menudo con dificultades para acceder a una Escuela de Idiomas. La mayor parte de ellos están interesados en una validación oficial de sus estudios.

Las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas están reguladas por dos Reales Decretos: el primero de 1988 por el que se establecen unos objetivos específicos de cada Ciclo, así como los contenidos mínimos de los mismos. Asimismo, es necesario tener en cuenta la LOGSE, en la que figuran artículos dedicados a la educación de las personas adultas, a la educación a distancia y a la enseñanza de idiomas.

Nuestro currículo, por tanto, debía ser relevante para las personas adultas, adecuado para la educación a distancia y equiparable en cuanto a objetivos y contenidos a la modalidad de enseñanza presencial, puesto que debía capacitar a nuestros alumnos para la obtención de una certificación idéntica.

Para dotarlo de mayor flexibilidad decidimos articularlo en 9 módulos secuenciados, cada uno de los cuales corresponde a un nivel distinto en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y cuenta con un sistema de retroalimentación y de evaluación propios.



Cada tres módulos constituyen un curso de la enseñanza presencial; por tanto, el paso de una modalidad a otra sólo podrá efectuarse después de superar los módulos 3, 6 y 9. Pero si el alumno se viera forzado a interrumpir sus estudios, caso frecuente en los adultos, al reincorporarse al sistema no tendrá necesariamente que iniciar de nuevo un curso, sino que se incorporará el módulo inmediatamente posterior al último superado.

Cada módulo consta de ocho unidades didácticas, siete de las cuales se corresponden con distintas tareas de interacción, y la octava es de revisión y consolidación. Para determinar las tareas de interacción se seleccionaron cinco áreas temáticas directamente relacionadas con la experiencia y los intereses del alumno adulto.

- 1) relaciones personales,
- 2) ámbito profesional,
- 3) bienestar,
- 4) medio físico en que se mueve y
- 5) tiempo libre (ocio).

Para delimitar más los campos, subdividimos cada una de estas áreas en dos subáreas relacionadas.



Así, la 1 se subdividió en: a) familia y b) amistades; la 2, en a) estudios y b) trabajo; la 3, en a) salud y b) otras prestaciones sociales; la 4, en a) la casa y b) la ciudad, y por último, la 5, en a) viajes y b) otras actividades de esparcimiento.

Para cada una de estas áreas se elaboró una lista de posibles tareas de interacción y se seleccionaron aquellas que consideramos más relevantes para las necesidades de comunicación del alumno: relacionarse socialmente, preguntar direcciones, sacar un billete de tren, buscar trabajo, matricularse en un curso, ir al médico, etc.

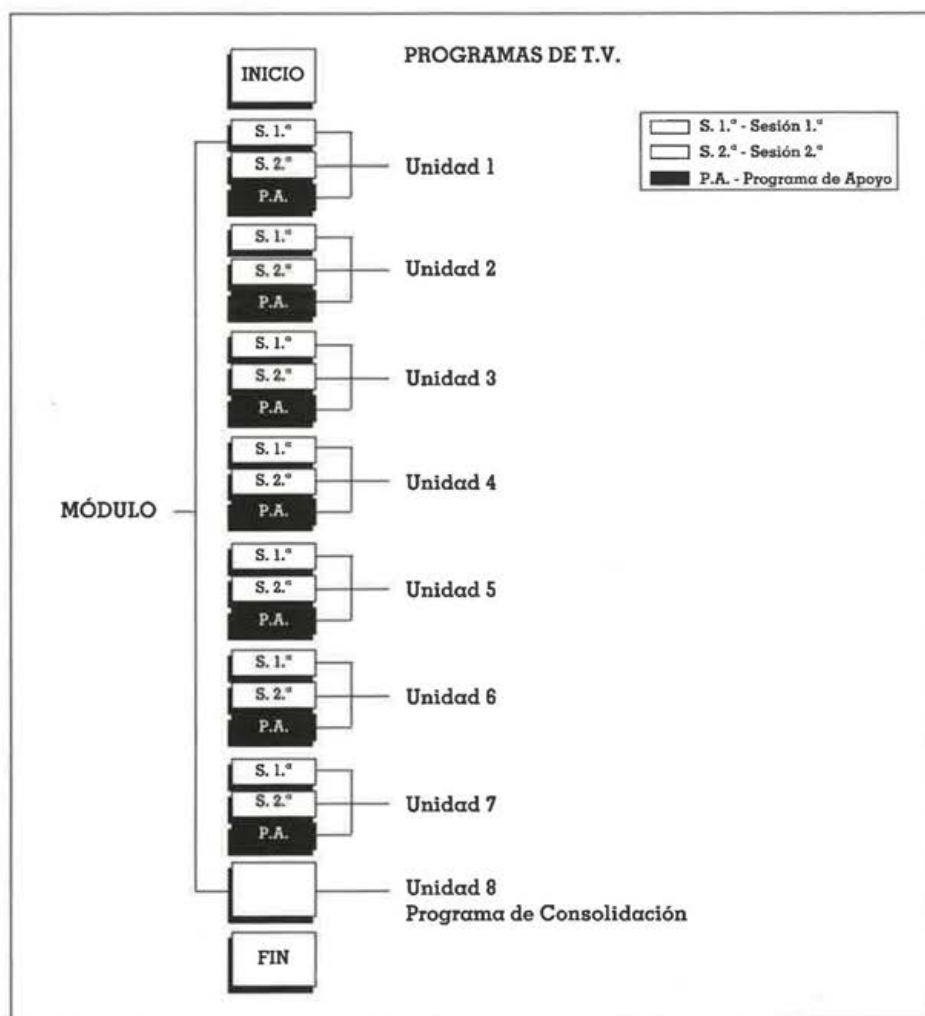
Para facilitar el aprendizaje, cada unidad didáctica se segmentó en sesiones de trabajo significativas de modo que cada una consta de dos sesiones en las que se presentan contenidos comunicativos, léxicos y gramaticales nuevos y una tercera sesión de consolidación en la que se integran los contenidos de las dos sesiones anteriores mediante actividades que, a su vez, desarrollan las destrezas comunicativas del alumno.

Todos los materiales didácticos diseñados para este proyecto se ciñen a este esquema de unidad, y cada uno de ellos satisface necesidades concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *el material escrito* proporciona una especie de columna vertebral a todo el sistema, aportando además actividades de práctica de la comprensión y expresión escrita con posibilidad de autoevaluación; las *cintas de audio* son especialmente aptas para

desarrollar la comprensión oral y sobre todo para prácticas de pronunciación, y por último, el uso de la *imagen* asociada a la palabra es el medio idóneo para la presentación de contenidos nuevos ya que posee un potencial para reflejar los aspectos de la comunicación relacionados con el contexto situacional, tanto los que se refieren al lugar y al tiempo en que se produce el evento de comunicación como los que nos proporcionan información sobre los participantes en el mismo y su intencionalidad, difícil de igualar por otros medios.

Para el tipo de oferta ante la que nos encontrábamos, se eligió la *televisión* dado el inigualable potencial de motivación y difusión que este medio proporciona. Se diseñaron dos tipos de programas, unos fundamentalmente de presentación de contenidos, de los cuales habría dos para cada unidad didáctica, y otros de revisión de contenidos y apoyo al aprendizaje, que sería uno por unidad. Habría también un programa de revisión y consolidación de los contenidos del módulo. Asimismo, para cada módulo, se consideró importante realizar un programa de presentación y de final de módulo, este último orientado hacia la preparación de la prueba final. En este programa de final de módulo se previó reforzar el apoyo tutorial mediante un segmento de orientación y retroinformación en el cual se atendería a las principales dudas y dificultades previamente recogidas entre el alumnado a lo largo del módulo.

Estos programas de televisión, por tanto, integrados dentro de un paquete educativo *multimedia*, se distribuirían del modo siguiente:



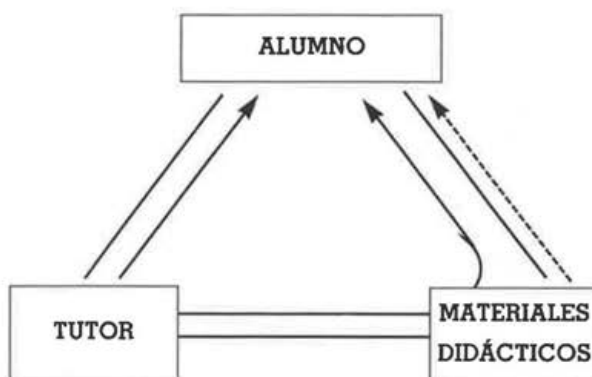
Con objeto de paliar en lo posible algunas desventajas que pudiera tener el medio televisivo: su carácter efímero, lineal, carente de posibilidades de adaptación a distintos ritmos de aprendizaje, etc., se ha previsto hacer en el futuro una edición de los programas de contenidos en videocasete y distribuir copias de los mismos a los centros de atención al alumnado, de manera que éstos puedan acceder a ellos a efectos de repaso y consolidación o incluso de un primer visionado.

EL APOYO TUTORIAL EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Hay rasgos del apoyo tutorial que son comunes a casi cualquier tipo de enseñanza abierta o a distancia. Estos los trataremos lo más brevemente posible, para detenernos más en aquellas funciones de la tutoría que más importancia tienen de forma específica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De modo general, puede decirse que el concepto de enseñanza abierta no supone en sí mismo un rechazo del contacto alumno-profesor/tutor, sino el reconocimiento de que, en un proceso de aprendizaje, tal contacto no tiene por qué ser continuo y permanente, ni sujetarse necesariamente a un horario denso e inflexible. Si aceptamos que el alumno, y especialmente el alumno adulto, es capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y desempeñar en él un papel activo, entonces debemos aceptar también la validez de un modelo educativo basado en el autoaprendizaje. En este modelo no se trata de "enseñar" al alumno, y convertirlo en un receptor pasivo de un proceso de **enseñanza**, sino de brindar al alumno las oportunidades y la motivación necesaria para que este lleve a cabo un proceso de **aprendizaje**.

INTERACCIÓN ALUMNO - MATERIALES - TUTOR



En este proceso interactivo, el apoyo tutorial cumple unas funciones muy importantes, como son:

- la orientación: sobre el uso de los materiales, sobre técnicas de trabajo, etc.;
- la comunicación instructiva;
- la retroinformación;
- la evaluación.

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua como el inglés, vemos que las funciones de la tutoría que acabamos de señalar cobran una relevancia especial:

– En el propio proceso interactivo alumno -materiales pueden surgir dudas de vocabulario, uso de la lengua, fonología, etc. Es decir, que por mucho que se cuide la redacción de estos materiales, el hecho incuestionable es que, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no está utilizando el código lingüístico para acceder a unos conocimientos (como quien lee un libro de historia en su lengua materna), sino que es el propio código lingüístico el objeto del aprendizaje.

– Los contenidos son acumulativos. Las dudas o dificultades surgidas en un punto determinado del proceso afectarán casi con toda seguridad los pasos siguientes. Por lo tanto, las dudas deben solucionarse mediante una vía ágil y rápida. Este es el cometido más importante del teléfono de consulta.

– La autoevaluación que lleva a cabo el alumno apoyado en solucionarios incorporados en los materiales no puede abarcar todos los aspectos del aprendizaje de una lengua. El tutor debe intervenir en la evaluación de las actividades más creativas, especialmente las basadas en las destrezas activas (hablar y escribir).

– El desarrollo adecuado de las destrezas orales exige un alto nivel de integración de las destrezas de hablar y de escuchar. El alumno, en situación de aislamiento, o de estudio individual, por utilizar un término menos negativo, puede realizar actividades destinadas a desarrollar estas destrezas, pero por separado. Dificilmente podrá tomar parte en una auténtica interacción oral con un audiocasete o un videocasete. Será el tutor, por lo tanto, quien tenga que brindar al alumno las oportunidades necesarias para comunicarse oralmente, bien sea con el propio tutor o con otros alumnos.

Según lo expuesto, lo idóneo para garantizar una adecuada atención tutorial sería disponer de tres tipos fundamentales de tutorías:

- *Tutoría didáctica*: que sería presencial y colectiva, en la que se puedan realizar las necesarias actividades de práctica oral y de integración de destrezas.
- *Tutoría telefónica*: para consultas de dudas puntuales, que así se pueden resolver de forma ágil.
- *Tutoría de orientación*: claramente diferenciada de la tutoría didáctica, esta sería individual, presencial o por correspondencia, y en ella el alumno podría comunicarse con su tutor con menos limitaciones de tiempo y este podría concentrar su atención en el progreso de cada alumno. La relación personal y la atención individualizada son los más valiosos rasgos de este tipo de tutoría.

En el proyecto para el que hemos diseñado el currículo, ha habido que tener en cuenta el carácter previsiblemente masivo de la demanda y nos hemos encontrado con dificultades, de momento insuperables, para garantizar la tutoría individual. Las razones no sólo de costo sino incluso de disponibilidad de profesorado se hacen evidentes cuando pensamos en una oferta destinada inicialmente a unos cien mil alumnos. La solución más probable es que la orientación se lleve a cabo en las tutorías presenciales colectivas, de forma consecutiva, es decir, procurando mantener claramente delimitadas las dos funciones aunque por razones operativas tengan lugar la una inmediatamente después de la otra.

Por último, mencionar brevemente, a propósito del apoyo tutorial, que existen posibilidades interesantísimas en el uso de nuevas tecnologías de comunicación, como es el caso de la *tutoría telemática*. Hemos analizado la viabilidad de esta tecnología y hemos estudiado la larga experiencia del

CNED francés en el uso del Minitel, que responde básicamente a las mismas características, y la conclusión a la que hemos llegado es que falta todavía tiempo para que se puedan aplicar estas tecnologías a proyectos educativos de gran envergadura. Falta tiempo para que acabe de implantarse definitivamente la llamada "cultura" de la informática y falta tiempo para que aparezcan productos en el mercado que tengan un precio realmente asequible.

SEGUIMIENTO TÉCNICO DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES

El proceso de seguimiento técnico de la elaboración de los materiales de este curso ha necesitado de una infraestructura con medios tecnológicos para la información y la comunicación. Para el intercambio de grandes cantidades de información entre la sede de la BBC en Londres y el equipo de diseño y seguimiento de este proyecto en Madrid, e incluso con TVE, se ha estado empleando la comunicación vía *módem* de ordenador a ordenador, a través de la línea telefónica, y, para informaciones más concisas, el teléfono y el fax.

Este equipo ha utilizado una serie de medios tecnológicos, no excesivamente complicados. Uno de los elementos tecnológicos clave ha sido el *módem*, que ha permitido recibir los ficheros informáticos que contenían los textos de los libros, guiones de los programas de televisión, y otros materiales, desde el equipo de Londres y poder, desde el ordenador, modificar y anotar sobre estos textos aquellos aspectos que debían corregirse. Una vez realizado este trabajo de seguimiento, se devolvían los ficheros informáticos vía *módem*, con el consiguiente ahorro de tiempo, trabajo y medios, y aportando una mayor claridad.

Los programas informáticos de aplicación que se han usado principalmente han sido un procesador de texto, un gestor de bases de datos y un programa de comunicaciones vía *módem*.

La facilidad de modificar instantáneamente el contenido de un texto, su edición, copia de fragmentos, etc., son ventajas claras de todo procesador de textos, herramienta prácticamente indispensable para las personas que tienen que redactar y corregir documentos.

El gestor de bases de datos ha permitido llevar la relación y el seguimiento de los contenidos del diseño curricular del curso en los programas de televisión, en los libros y cintas de audio.

El programa de comunicaciones ha facilitado el proceso de enviar o recibir ficheros informáticos a través de la línea telefónica normal entre los distantes equipos. Comunicar tal cantidad de información escrita en tan poco tiempo y con la facilidad de modificarla es una utilidad inestimable.

El documento en papel también ha sido, por supuesto, un material ampliamente utilizado. La transcripción a papel de los documentos en soporte informático que han interesado se ha realizado gracias a impresoras matriciales o de tecnología láser.

La comunicación telefónica hablada o por fax con los equipos ha facilitado el envío y recepción de mensajes puntuales e inmediatos, así como matizaciones y aclaraciones diversas.

Los documentos audiovisuales recibidos han sido pasados en un puesto de visionado compuesto por un aparato de vídeo y un televisor de color, así como, en el caso de cintas de audio, en un radiomagnetófono.

Francisco BAZAGA CALDERÓN
Rosa BERNEDO ESTEVE
Ricardo FERNÁNDEZ VIANA
Fernando MARÍN ARRESE
Juana I. MARÍN ARRESE
Elena RODRÍGUEZ HALFTER
Departamento de Idiomas del CIDEAD

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, M. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas; *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 7-8.
- Van Ek, J.A. & L.G. Alexander, (1975): *Threshold Level English*. Oxford, Pergamon Press.
- Van Dijk, T. (1977): *Text and Context*. London: Longman.
- Estaire, S. & J. Zanón (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 7-8.
- Hatch, E. (1992): *Discourse and Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972): "Toward Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events". En: P.P. Giglioli (ed.) *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford: O.U.P.

Educación vía satélite en América Latina: un balance de veinticinco años

Hace más de dos décadas, el mundo de la educación comenzó a descubrir las posibilidades de los satélites de comunicación que, a pesar de contar con varios años de existencia, aún no habían favorecido a ese sector de la sociedad. Era el final de los 60, principio de los 70, y la educación, que había considerado la tecnología como una gran maraña de cables, proyectores de cuerpos opacos, pantallas, transparencias, retroproyectores y diapositivas, vislumbra un nuevo camino.

Mucho antes, al finalizar la segunda Guerra Mundial y en el comienzo de lo que sería una larga guerra fría, los Estados Unidos y la Unión Soviética habían iniciado el desarrollo espacial. Sin embargo, su origen, evolución y sobre todo sus aplicaciones continuaban al servicio de objetivos militares y estratégicos.

Fue apenas en la mitad de los 60 cuando se comenzó a pensar en utilizar las ventajas de los satélites de comunicación para otros sectores sociales. Recordemos que por entonces se integra INTELSAT (Organización Internacional de Telecomunicaciones por Satélite) como una cooperativa sin fines de lucro, de la cual son dueños los países miembros y cuyo propósito es brindar servicios de comunicación nacional o internacional a través de una amplia red de satélites.

Desde el inicio de la educación vía satélite han transcurrido más de veinte años. En este tiempo no sólo evolucionó la tecnología, también se ampliaron los servicios que ofrecen los satélites, su organización y formas de financiamiento. La educación, por su parte, ha reflexionado sobre su uso, planteando algunas conclusiones y recomendaciones.

Desde esta perspectiva histórica y con los cambios operados, podemos ver hoy tres períodos en la educación vía satélite de América Latina. El primero, de conjunción de esfuerzos, se ubica en la década de los 70; el segundo, ubicado en los 80, se caracteriza por el desarrollo de programas en el interior de las naciones; y el tercero, el de los 90, es el que estamos viviendo, un período caracterizado por la capitalización de las enseñanzas que han dejado los casi treinta años de teleeducación.

LOS COMIENZOS: UNA PERSPECTIVA REGIONAL

Los 60 fueron los años del mito del desarrollo, una especie de varita mágica gracias a la cual se podían resolver progresivamente los problemas sociales y humanos acumulados a lo largo de la historia. Edgar Morin, en un tono entre crítico y sarcástico, ha dicho de ese período: "El desarrollo socioeconómico, sostenido por el desarrollo científico-técnico, asegura por sí mismo expansión y progreso de las virtudes humanas, de las libertades y de los poderes del hombre". Así (...), la "noción de desarrollo socioeconómico tiende por completo hacia la construcción de un futuro inédito".

Con estas premisas no fue difícil girar la mirada hacia los satélites y descubrirlos como un poderoso instrumento que podía servir al desarrollo, a través de la educación. América Latina, entonces como ahora, necesitaba dar respuestas a las carencias crónicas de ese sector: analfabetismo, ausentismo, deserción, capacitación y actualización de maestros, rezago escolar. Fue así como, al vislumbrar las posibilidades educativas de los satélites de

comunicación, no tardaría en analizar las cualidades de esta fascinante tecnología aplicada a programas regionales.

El primer intento de usar satélites en la educación en la región fue el proyecto SERLA: Sistema de Educación Regional Latinoamericano, desarrollado entre 1970 y 1974, y el cual, lamentablemente, no pasó de ser un conjunto muy bien intencionado de esfuerzos compartidos en materia educativa.

SERLA nace como respuesta a CAVISAT, Centro Internacional Audiovisual Vía Satélite, proyecto que había sido presentado en Chile en 1969 con financiamiento de la empresa estadounidense COMSAT (Communications Satellite Corporation) y el auspicio de otras empresas de ese país entre las que estaba General Electric. El objetivo de CAVISAT era elaborar programas educativos para todos los niveles de enseñanza, dirigidos a estudiantes latinoamericanos, los cuales serían realizados por un equipo integrado por diez universidades de Estados Unidos y diez de América Latina ligadas a fundaciones estadounidenses.

CAVISAT provocó el rechazo de los gobiernos de los países latinoamericanos por considerarlo una interferencia en la autodeterminación de las naciones en materia de educación y cultura.

Como producto de ello, un año después los ministros de educación de los países andinos firman en Bogotá el convenio "Andrés Bello" de integración educativa, científica y cultural que reafirmaba "el derecho de cada país a determinar soberanamente su sistema educativo que es inalienable y rechazar cualquier intervención de gobiernos o entidades extranjeras mediante emisión vía satélite hecha sin el consentimiento previo y expreso de cada uno de los países destinatarios". En la ocasión, los ministros de educación de la región resolvieron solicitar al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y a la UNESCO que, en colaboración con la Unión Internacional de Telecomunicaciones, se efectuara un estudio de factibilidad de un sistema de satélites para comunicación y desarrollo de la región andina, solicitud que originó el proyecto SERLA.

El estudio para el proyecto SERLA se llevó a cabo entre 1971 y 1974 y contó con la participación de nueve países de la región: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Su propósito fue estudiar la viabilidad, planeamiento y preinversión requeridos por un sistema regional de teleducación para América del Sur.

La diversidad de criterios de los países participantes acerca de la aplicación conjunta de los programas educativos, impidió que SERLA se materializara. No obstante, como producto de numerosas reuniones de trabajo, se presentó en 1973 un documento final en el que se precisaban los objetivos y características que debería tener un sistema de educación vía satélite para el área, (3). El documento, aunque acusa el paso de los años, sobre todo en lo que se refiere a la enorme penetración que hoy en día tienen las grandes cadenas de televisión comercial en América Latina, plantea algunos postulados de trabajo y sobre responsabilidades compartidas que aún son vigentes.

Aunque después de SERLA hubo algunos intentos regionales de trabajo conjunto (proyecto Cóndor, la Organización Andina de Telecomunicaciones por Satélites, etc.), no se referían específicamente la educación sino a las telecomunicaciones, y tampoco llegaron a concretarse.



A. NEIRA

En esta época (1967-1974), se desarrolla también otro proyecto, de carácter nacional, que, aunque no llegó a usar el satélite como medio para el traslado de señales, fue concebido para ello. Nos referimos al proyecto brasileño Sistema Avanzado de Comunicaciones Interdisciplinarias, SACI, cuyos objetivos centrales fueron la capacitación de maestros y enseñanza a estudiantes, objetivos que se fueron precisando y variando según sus fases de desarrollo. El SACI, pionero en educación vía satélite a nivel mundial, coincidió con lo que se conoce como "el milagro brasileño", por lo que puede ser entendido como un gran ensayo en torno a las posibilidades de la tecnología satelital aplicada a la educación en América Latina.

Así, luego de un encendida defensa de la identidad latinoamericana frente a la amenaza de programas extranjeros de educación vía satélite, América Latina entró en un período de indiferencia, tanto en lo que se refiere a programas conjuntos como locales o nacionales.

LOS PROGRAMAS PASAN AL ÁMBITO NACIONAL

La indiferencia duró hasta bien entrada la década de los 80, y aquel impulso inicial de trabajar en conjunto, defendiendo la soberanía cultural de la región, se diluyó en programas de corte nacional (por ejemplo, los de Argentina, Chile, Perú y México)⁴.

Lo curioso de estos programas es que, en general, no responden a propuestas nacionales, ni aglutinan las recomendaciones efectuadas por los gobiernos o por especialistas en educación. Mucho menos responden a las prioridades de cada país en materia educativa. En general, se originan en el trabajo de grupos aislados, cuentan con presupuestos escasos y con una gran fuerza que proviene del entusiasmo depositado por sus promotores en las bondades de la tecnología satelital aplicada a la educación.

Por otra parte, durante los 80 las telecomunicaciones se convierten en el signo visible de progreso y modernidad. Dos países de área, Brasil y México, pusieron en órbita sus propios sistemas domésticos de satélites, y una a una las naciones latinoamericanas que aún no lo habían hecho, empezaron a rentar sus servicios de comunicación vía satélite. Tal fue el auge de las comunicaciones vía satélite que, a mediados de 1988, se rompe el monopolio que hasta entonces ejercía INTELSAT en materia de servicios comerciales entre Estados Unidos, América Latina y Europa, con el inicio de operaciones del sistema PANAMSAT, Pan American Satellite, propiedad de la empresa Alpha Lyra.

Sin embargo, el florecimiento de las telecomunicaciones vivido en otros sectores de la sociedad (finanzas, comercio, banca, TV privada), no se trasladó a la esfera educativa. Si en los comienzos de los 70 no hubo acuerdo para instrumentar el SERLA, en los 80, dadas las circunstancias históricas, el trabajo conjunto parecía menos factible. No olvidemos que en esos años se dieron varias transiciones hacia la democracia, lo cual, si bien iba allanando el camino hacia una labor conjunta, suponía a la vez un período de ajustes en el que encarar programas educativos conjuntos resultaba poco menos que inimaginable.

Así, contando con el imprescindible apoyo político, los países que tuvieron recursos, los que siguieron el impulso de esos grupos entusiastas o aquellos en los que la tecnología estuvo al alcance de la mano, desarrollaron sus propios programas, algunos con acuerdos de carácter internacional en materia de coproducciones, repetición de señales, intercambio de materiales o de especialistas, etc.

La experiencia demostró (y esto es válido no sólo para América Latina) que programas de este tipo son vulnerables y tienden a perderse o debilitarse por falta de presupuesto, por desintegración de los grupos impulsores, por cambios políticos coyunturales, o simplemente porque no se pueden sostener tras una evaluación sólida. La experiencia indica también que todo proyecto de educación vía satélite debe partir de un estudio de factibilidad, contar con una sólida planificación educativa, tecnológica y económica, incorporando un proceso de evaluación permanente que retroalimente y enriquezca los programas.

EL PANORAMA DE LOS 90

En lo regional, no hubo acuerdo; los proyectos nacionales son costosos y vulnerables, ¿entonces qué hacer? Esta es la pregunta de los 90.

Las circunstancias son muy distintas a las de las décadas pasadas. Hoy estamos hablando de globalización e internacionalización como premisas de nuestro tiempo y esto hace posible los acuerdos que antes fueron imposibles.

Por otra parte, la creciente internacionalización de las producciones de las grandes cadenas televisivas (sobre todo, norteamericanas); los intentos de empresas como TELEvisa de México o TV Globo de Brasil por vender sus programas al resto de Latinoamérica, internacionalizando también ellos su producción; así como una actitud más positiva y colaboradora por parte de los países del área para trabajar en conjunto, brindan antecedentes y abren las puertas a nuevas propuestas sobre educación regional a través de satélites.

Lo más importante será ahora capitalizar la experiencia acumulada en más de dos décadas. Si bien, como decíamos, las circunstancias favorecen la realización de acciones educativas conjuntas, no debemos olvidar que el adelgazamiento del Estado benefactor incide directamente en las nuevas propuestas. Antes, con diferencias y dificultades, fueron los gobiernos latinoamericanos quienes impulsaron, aprobaron o rechazaron los programas regionales o locales. Ahora, además de lograr consenso para un trabajo común, hay que buscar nuevas formas de financiamiento. Será también indispensable recuperar lo ya hecho, tanto en aciertos como errores, para que los nuevos trabajos sean más viables.

A partir de estas nuevas circunstancias, ya se están llevando a cabo intentos por desarrollar nuevos proyectos educativos con empleo de satélites de comunicación. Ejemplo de ello es el acuerdo "Comunicación para la cooperación", suscrito en octubre de 1991 por Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y España. El proyecto cuenta con apoyo de UNESCO y tendrá como soporte tecnológico al satélite español HISPASAT, a través del cual se transmitirá, a partir de mediados de 1993, una programación cultural para Hispanoamérica.

El Programa Iberoamericano Comunicación para la Cooperación, como se lo conoce, tiene como objetivo cubrir con su señal, desde Nueva York a Tierra del Fuego, transmitiendo "imágenes, sonidos, textos y datos con la eventual posibilidad de interactividad". Para ello, entre otras acciones, se constituyó una asociación de usuarios de países latinoamericanos que será el órgano de gestión; se está diseñando una programación provisional con miras a

emisiones pilotos de tres horas diarias durante cinco días de la semana y se gestiona el equipamiento para la recepción y distribución de la señal donde sea necesario hacerlo.

Las universidades e instituciones de educación de los diferentes países, integrantes de la asociación de usuarios, desempeñan un papel fundamental en este proyecto, ya que están aportando sus producciones televisivas para conformar la programación inicial, a la vez de participar en otro tipo de trabajos que son necesarios para concretar la iniciativa.

Las áreas de interés temático enfatizadas hasta ahora son: educación para la salud y el medio ambiente, educación de adultos, enseñanza de idiomas y complementos para la enseñanza de las ciencias.

Aunque aún no podemos saber cuál será el resultado de esta experiencia iberoamericana, no obstante, plantea una limitación de origen: la señal sólo podrá emitirse desde España, lo cual convierte a América Latina en proveedora de los programas del nuevo canal, pero sin posibilidades de incidir directamente en su emisión. Según afirman sus promotores, se buscará eliminar tal limitación y la asociación de usuarios participará en la elaboración de la programación lo cual salvaría, en parte, el problema de emisiones no sólo centralizadas sino realizadas desde España.

Como comentario general y de manera apriorística, es importante destacar dos aspectos:

a) Son las instituciones latinoamericanas quienes están aportando una parte muy importante y costosa del nuevo canal: las producciones televisivas, por lo que se debe preservar un nivel de decisión acorde con las aportaciones que se realizan, tanto en la programación como en las emisiones.

b) Por sus características, esta experiencia sólo puede definirse como de difusión cultural, científica o tecnológica. Un verdadero canal educativo debería haber realizado una investigación previa para detectar necesidades, dándoles respuesta a través de un proyecto pedagógico e identificando a sus receptores a fin de evaluar los objetivos educativos propuestos.

El Programa Iberoamericano Cooperación para la Comunicación será sin duda un verdadero laboratorio de participación política entre los países, del cual será posible rescatar la rica experiencia del intercambio de ideas, objetivos, mecanismos políticos, administrativos, compromisos de participación, entre otros aspectos.

Al margen de este programa, América Latina debe realizar sus propias propuestas educativas, en las que esté presente la participación que hoy en día permiten las nuevas tecnologías de comunicación y donde se responda a las verdaderas necesidades educacionales de la región.

La excesiva comercialización que experimenta la televisión como producto del libre comercio está dejando cada vez menos espacio a las producciones de difusión cultural o educativas. Entre los desafíos de los 90, los latinoamericanos debemos afrontar la búsqueda de espacios en las grandes cadenas de la TV o fuera de ellas, para poder seguir desarrollando nuestros programas educativos.

Estudios previos sobre la factibilidad de las propuestas; planeación educativa, tecnológica y económica, así como evaluación permanente, siguen siendo requisitos indispensables para que, a través de un trabajo profesional, se asegure la continuidad y el fortalecimiento de los programas de teleducación en la región.

No importa cuáles sean los caminos que recorramos ahora para mejorar, modificar o replantear la educación vía satélite; los desafíos de los 90 son múltiples, pero están ligados a una sola premisa básica: preservar la identidad cultural latinoamericana.

Delia CROVI DRUETTA
*Docente e Investigadora de la Facultad de
Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México*

BIBLIOGRAFÍA

- ¹ MORIN, Edgar: "El desarrollo de la crisis del desarrollo", en Attali et al., *El mito del desarrollo*, Ed. Kairós, Barcelona, España, 1979.
- ² Citado por Héctor Schmucler en "25 Años de Satélites Artificiales", *Rev. Comunicación y Cultura*, n.º 9, UAM-X, México, 1983.
- ³ Para más información sobre el proyecto SERLA, ver "Diseño y metodología del estudio de viabilidad de un Sistema Regional de Teleducación para los países de América del Sur", *Rev. Comunicación y Cultura*, n.º 3, Buenos Aires, Argentina, 1973.
- ⁴ Para ampliar información sobre proyectos de educación vía satélite, ver Delia Covi Druetta "Educación vía satélite o Aquiles y la tortuga", tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM, México, 1991.
- ⁵ "Programa Iberoamericano Comunicación para la Cooperación", Presentación general, documento editado por Hispasat, Ministerio de Educación y Ciencia de España y Fundación para el Quinto Centenario, Madrid, junio de 1991.

Experiencia de telemática en Gatecom

INTRODUCCIÓN

En el mes de Enero de 1992, el Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación (GATE), de la Universidad Politécnica de Madrid, instaló un Servicio de Conferencia Electrónica basado en el software Porta COM, con el fin de poner en marcha experiencias de uso dentro del ámbito universitario. Durante este período, el Programa de Telemática Educativa del GATE ha realizado algunos cursos piloto, foros de discusión sobre diferentes temas, experimentos de interconexión y gestión académica, etc. Asimismo, se ha conseguido una masa crítica de usuarios, habiéndose dado de alta más de 300. Por último, se han realizado diferentes acciones de difusión del servicio a diferentes colectivos (demostraciones individuales, sesiones de formación en el uso del sistema a grupos, publicación de artículos, etc.).

Una de estas actividades ha sido el curso experimental sobre "Introducción a la Telemática Educativa" (CITE), durante el curso 1992-93. Dicho curso se ha enmarcado en el Programa de Actividades de Perfeccionamiento del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la UPM.

El objetivo fundamental de dicho curso ha sido familiarizar a los profesores interesados con esta nueva herramienta para la enseñanza, que ofrece un gran potencial de cara a la puesta en marcha de acciones formativas a distancia, especialmente en el ámbito del Posgrado universitario.

A continuación se especifican los contenidos y rasgos de diseño más importantes del curso CITE.

DISEÑO DEL CURSO

• Los alumnos:

El colectivo de potenciales alumnos tenía las siguientes características:

- Profesores de Universidad, sin disponibilidad de tiempo para realizar cursos largos o desplazarse frecuentemente.
- En general, debíamos esperar que muchos de ellos no dispusieran de la infraestructura adecuada para las conexiones, o que no supieran qué se requería, ya que pensábamos encuadrar el curso en las actividades del ICE, con lo cual ampliábamos el conjunto de los usuarios actuales de Gate COM.
- Los alumnos podían resultar muy heterogéneos en sus conocimientos técnicos, ya que provendrían tanto de Escuelas de Telecomunicación e Informática como de otras que no cubren este tipo de campos. Concretamente, los alumnos que inicialmente se matricularon en este curso (y asistieron a la primera sesión presencial) tenían una edad comprendida entre 26 y 50 años, 10 mujeres y 17 varones, que trabajan y que proceden de diversos centros de la UPM (18) y de otras instituciones (9). Las vías de conexión a Gate COM fueron diversas como se muestra en la Tabla I.

RTC vía módem	60%
Red local	20%
Red local conexión rectorado UPM a través de Internet (TELNET)	20%

Tabla I

- *Los objetivos de CITE*

Los objetivos principales de este curso eran los siguientes:

- Adquirir un criterio propio sobre las ventajas e inconvenientes del uso desoportos telemáticos como un medio de enseñanza-aprendizaje.
- Experimentar con estas posibilidades para aplicarlas en sus propios entornos educativos y académicos.
- Formarse una opinión contrastada para evaluar las posibilidades de la Telemática Educativa como solución efectiva para todos o algunos de los escenarios educativos en los que actualmente trabajan, en sus instituciones.

- *Temporalización y duración del curso*

El curso se diseñó pensando en una duración estimada de dos meses comenzando el 4 de marzo y finalizando el 29 de abril de 1993.

Durante el curso se celebraron un total de 4 sesiones presenciales; la primera y la última de ellas marcaban el comienzo y final del curso, respectivamente.

Dado que se trataba de un curso introductorio y que los alumnos iban a ser profesionales con escasa disponibilidad de tiempo, se estimó una dedicación de 25 horas en total.

- *La selección de contenidos*

El curso se estructuró en cuatro módulos:

Módulo 0. Qué es GateCOM y cómo se usa. Dedicado especialmente a familiarizarse con el uso del sistema GateCOM.

Módulo 1. Conocimientos técnicos básicos para usuarios.

Enfocado a trabajar los conceptos generales relacionados con el uso de la telemática y los sistemas de comunicación mediada por ordenador en general.

Módulo 2. Escenarios de aplicación de Telemática Educativa. Orientado fundamentalmente a la utilización efectiva de la telemática en distintos escenarios educativos en el ámbito de formación universitaria y de posgrado.

Módulo 3. Mantenimiento de conferencias. Estrategias de actuación del tutor como moderador. Dirigido especialmente a tratar sobre gestión y moderación de conferencias a la vez que se practicaba el diseño de experiencias en GateCOM.

Cada módulo tuvo una duración aproximada de 10 días.

- *Estructura de conferencias¹*

Para llevar a cabo este curso en GateCOM, las conferencias se organizaron de la siguiente manera:

CITE Noticias. Conferencia de sólo lectura, en la que se iría notificando a los alumnos todas las novedades relacionadas con el curso.

CITE Pasillo. Donde los alumnos accederían inicialmente, dejando sus mensajes de prueba y en la que se iba a producir el contacto "informal" entre los participante (a modo de cafetería).

Conocer GateCOM. Conferencia guiada y autoinstructiva en la que se realizarían las prácticas de manejo del sistema en el uso de los comandos básicos.



D. Audiovisuales de la SGE

CITE M0, CITE M1, CITE M2, CITE M3.- Conferencias en las que se iban a impartir los contenidos y discusiones correspondientes a los distintos módulos.

Conferencias para discusión de estudios de casos en grupos pequeños:

CITE GT1. Conferencia de discusión del grupo 1. Experiencia Open University.

CITE GT2. Conferencia de discusión del grupo 2. Experiencia Birbeck College.

CITE GT3. Conferencia de discusión del grupo 3. Experiencia Univ. Lancaster.

CITE OFF-LINE. Conferencia para hacer prácticas de envío de mensajes escritos localmente y "volcados" después en GateCOM por medio del programa de comunicaciones.

Inicialmente se abrieron sólo CITE Noticias, CITE M0 y Conocer GateCOM; y a medida que se iba comenzando cada módulo, se abrían las correspondientes conferencias.

Estas quedaban abiertas para que cualquier alumno tuviera la posibilidad de finalizar sus tareas de forma flexible.

• *Diseño de las actividades*

Inicialmente se plantearon dos actividades a realizar por cada alumno en cada módulo, procurando que la primera no requiriese un estudio previo de la documentación, e hiciese referencia a experiencias personales, con el fin de fomentar la discusión y la participación de los alumnos desde los primeros días; por ejemplo, indicar qué tipo de ordenador y conexión está empleando cada uno.

La segunda actividad debía ser algo más elaborada, y basarse en los documentos de cada módulo. Se solía indicar la estimación de tiempo que podía requerir hacerla.

• *Estructura de las sesiones presenciales*

La razón de incluir sesiones presenciales era mantener un contacto "cara a cara" con los alumnos, de forma que pudiéramos hacer un seguimiento cercano de sus reacciones frente a la tecnología y la novedosa modalidad de formación a distancia en un curso de estas características.

Asimismo, el objetivo de estas sesiones estaba centrado en la presentación y discusión en grupo de los diferentes módulos, así como la entrega de materiales y la revisión del desarrollo del curso hasta el momento.

En las distintas reuniones se siguió regularmente este esquema de trabajo:

- Presentar el módulo que se iniciaba.
- Resolver dudas sobre uso del sistema y tratar problemas de conexión.
- Hacer demostraciones de uso de otros sistemas telemáticos, y de «software» educativo relacionado con el curso.
- Obtener información "en vivo" de los alumnos sobre la marcha del curso, contrastando opiniones, aplicando cuestionarios y discutiendo cuestiones relacionadas con el curso.
- Hacer revisiones periódicas a modo de "disciplina" para mantener el ritmo de trabajo de los alumnos.

• *Metodología de trabajo propuesta*

Se recomendaba una dedicación al curso que no supusiera más de una media hora diaria (entre conexiones y lectura de mensajes) y media hora para las tareas del curso. (Todo eso tendría que reducirse en la medida en que fueran incorporando las técnicas de captura rápida de mensajes y lectura y trabajo posterior Off-line.)

Las actividades a realizar a lo largo del curso consistían en:

- asistir a las sesiones presenciales;
- leer mensajes en las conferencias;
- contribuir con mensajes (notas y comentarios) a la discusión general de cada módulo;
- leer la documentación escrita para comentar sobre ella;
- resolver las actividades planteadas.

• *Dinámica de trabajo de los tutores*

El planteamiento de trabajo durante el curso se ha llevado a cabo principalmente por los 3 tutores del mismo, que, aparte de su trabajo de tutoría en su correspondiente módulo, han llevado a cabo las siguientes tareas: preparación y elaboración, traducción de materiales escritos, preparación de las sesiones presenciales (materiales, "software" para demostración, equipamiento técnico necesario, etc.), asistencia técnica a usuarios y la gestión de las propias conferencias y el mantenimiento del sistema en sí, para asegurar su funcionamiento.

Cada tutor debía ocuparse de preparar una serie de mensajes previos (entre 15 y 20) que tuvieran una continuidad en su planteamiento. Dicha secuencia de mensajes sería la que determinaría el comienzo de cada conferencia y, a medida que se fueran produciendo mensajes de los alumnos o comentarios a mensajes del tutor, la sucesión de mensajes se replantearía según la marcha de cada conferencia y se evitaba la situación de tener que improvisar cada día nuevos mensajes para alimentar la conferencia.

DESARROLLO DEL CURSO / ANÁLISIS DE PARTICIPACIÓN

En líneas generales, el curso ha transcurrido normalmente a través de los distintos módulos que componían su estructura y se ha cumplido el calendario previsto para el mismo.

De los treinta y seis alumnos que inicialmente se matricularon en el curso, nueve fueron considerados como bajas (no asistieron a ninguna sesión presencial y nunca accedieron a las conferencias). De este modo el número de alumnos del curso se quedó reducido a veintisiete. Sobre esta cifra se analizará la participación en distintos aspectos. La tabla II recoge las estadísticas de participación global de los alumnos a lo largo de los módulos, en el sistema GateCOM, así como en las sesiones presenciales.

	M0	M1	M2	M3	OFF-LINE	NOTICIAS	PASILLO
n.º alumnos que participan	27	23	23	19	21	24	25
n.º mensajes	82	81	68	99	22	11	86
n.º mensajes del tutor	31	28	14	39	3	11	18
n.º mensajes de los alumnos	51	53	54	60	19		68

Asistencia	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Sesiones Presenciales	24	20	19	24

Tabla II. Participación en conferencias y sesiones presenciales

A nivel general del curso, cabe destacar que ha habido un grupo de alumnos (19) que han leído regularmente todos los mensajes de las conferencias de los distintos módulos. Aunque ha habido alumnos que tenían mensajes pendientes por leer, este grupo representa un 30% del total y han leído al menos un 80% de los mensajes en las principales conferencias.

Por otra parte y como resultado de la participación de los alumnos en las conferencias y la realización de las actividades propuestas, han acabado el curso 19 alumnos de los 27 que lo iniciaron, lo que representa un 70% del total.

Aunque sólo 8 alumnos han cumplimentado la totalidad de las actividades propuestas en los 4 módulos, los alumnos que acabaron el curso han participado activamente en las conferencias y han realizado un número suficiente de actividades que evidencia su aprovechamiento en el mismo.

	M0	M1	M2	M3
Inician el módulo	27	23	23	19
Leen todos los mensajes	21	16	17	11
Leen más del 80% de los mensajes	2	4	3	5
Contribuyen con 1 mensaje al menos	14	16	22	14
Resuelven todas las actividades del módulo	19	10	16	15
Abandonan el módulo	4	4	4	3

Tabla III. Participación en el curso

En relación con la flexibilidad inicial, es importante señalar que, durante el desarrollo del curso, se modificaron las actividades relacionadas con la discusión en grupos de trabajo correspondiente al módulo 2, y con respecto a las actividades que inicialmente habían sido propuestas.

La actividad en las conferencias destinadas a los grupos de trabajo se suspendió. Las causas que lo motivaron fueron las siguientes:

- La saturación de trabajo que se había producido en el curso en este momento ya que la mayoría de los alumnos tenían tareas por resolver.
- Se trataba de una tarea menos estructurada y menos dirigida, ya que los propios alumnos debían conducir la conversación en cada grupo de trabajo.
- Se requería manejar los documentos que previamente se habían entregado, para discutir sobre ellos, y esta fue otra de las causas, ya que los documentos eran bastante extensos.

Por estas razones, se decidió no seguir adelante con la discusión en estos subgrupos y no tener en cuenta el desarrollo de estas conferencias para la valoración de la experiencia.

De igual modo, se decidió reducir las actividades a una para cada uno de los dos últimos módulos y dejarlas opcionales para los más interesados.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

Se han aplicado 3 cuestionarios en distintas sesiones presenciales:

- Cuestionario de equipamiento disponible para conexión a GateCOM.
- Cuestionario inicial de expectativas sobre el uso de GateCOM para el curso.
- Cuestionario final de evaluación sobre el uso de GateCOM y del curso en sí.

Además, se ha celebrado una reunión final de Grupo durante la última sesión presencial del curso, así como un análisis de participación en las conferencias.

Algunos de los principales resultados que se pueden extraer de estos instrumentos, indican que se ha alcanzado en un alto grado "la familiarización con el uso de GateCOM" y "la adquisición de conceptos básicos sobre telemática educativa", en un grado medio "la definición, análisis y valoración de escenarios educativos para la introducción del soporte educativo" y "la adquisición de habilidades de moderación y tutoría en una conferencia electrónica".

Con la realización de este curso se ha puesto de manifiesto la comparación entre un curso de modalidad presencial como otros muchos que se han celebrado en el ICE y este curso que se ha impartido en modalidad mixta (sesiones presenciales y uso de conferencia electrónica). En este sentido, pueden destacarse algunos aspectos:

- Los alumnos han manifestado, en su mayor parte, que el sistema ha contribuido a aumentar su integración en la dinámica del curso, que ha mejorado sustancialmente el sistema de tutoría con los profesores, frente a las consultas presenciales, y en menor medida, ha aumentado la interacción con los compañeros del grupo.
- El grado de satisfacción ha sido muy alto para la mayoría de los alumnos, que, en el contexto de las conferencias y en las sesiones de grupo, han manifestado su interés por este tipo de curso, en el que han aprendido a trabajar en el modalidad a distancia; y en algunos casos, estarían dispuestos a llevar a cabo iniciativas parecidas en sus centros o participar en otros cursos similares.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se pueden extraer de esta experiencia son las siguientes:

• Accesos e Infraestructura

- No hay homogeneidad en la modalidad de conexión de los usuarios.
- Si bien la mayoría se conectan a través de la línea telefónica, el equipamiento de cada uno varía muchos. Esto supone una labor previa de información en las características propias de cada usuario, así como apoyo técnicos individualizado durante el curso.

En este sentido, el registro previo del tipo de equipamiento con el que cuenta cada usuario resulta de gran ayuda para organizar la orientación y ayuda técnica necesaria.

• Metodología del curso

- Los grupos de trabajo más organizados y con tareas específicas pueden resultar más efectivos. Si bien debe evitarse que el trabajo de los subgrupos de trabajo se solape con el de otras conferencias.
- Las actividades "semioobligatorias" ayudan a participar en la conferencia, deben ser sencillas, de inmediata resolución, que no impliquen lectura previa, que no requieran mucho tiempo e indicando el tiempo estimado para realizarlas.
- La preparación detallada de las sesiones presenciales, retomando en cada nueva sesión los progresos y experiencias desde la sesión anterior, es un requisito imprescindible para el éxito en el curso.
- El margen de flexibilidad desde el comienzo del curso es un buen criterio para organizarlo y llevarlo a cabo.
- La técnica de captura rápida de mensajes *On-line*, para después revisar y elaborar todos los mensajes que se van depositar *Off-line*, se ha comprobado

que es sumamente útil y provechosa y supone un ahorro de tiempo y de esfuerzo para el trabajo del tutor.

– Tal y como recomiendan autores como Madge Grant, A. Kaye, etc. (ver bibliografía recomendada), es sumamente útil tener todos los mensajes de "teoría" del tutor elaborados de forma secuencial y que en conjunto supongan, de forma aproximada, lo que va a impartir a los alumnos. En la medida en que la conferencia está activa y los alumnos están interactuando mucho entre ellos y con el tutor, estos mensajes no se utilizan; pero en el momento en que los temas se van agotando, el tutor no tiene más que ir depositando estos mensajes para crear nuevos temas de discusión.

– Aunque inicialmente se fijó el n.º de alumnos en 20, se decidió aceptar un grupo de 36; de éstos, 25 han participado activamente. Esto supone una tasa de abandono del 30%, que es un margen con el que conviene contar con vistas a conseguir una masa crítica para el mantenimiento activo de las conferencias.

En opinión de los alumnos:

– El curso resulta ser un poco corto, dada la necesidad de emplear más tiempo para realizar las tareas y profundizar más en los temas de discusión de las conferencias. En este sentido sería necesario ampliar un poco más el tiempo de duración del curso, sin aumentar los contenidos.

– El curso exige mayor participación individual que en otros cursos. Esto se debe a su diseño y la estructura así como al propio medio telemático que obliga a participar de forma más activa.

– Ha habido mucha sobrecarga de trabajo en la última parte del curso, que, en parte, podría haberse suavizado planteando más actividades para enviar al tutor como carta personal, con el fin de no recargar de mensajes las conferencias.

Dada la experiencia realizada y el interés mostrado por los participantes, se prevé la realización de otro curso similar para el año próximo, para la difusión y progresiva implantación de cursos de estas características en distintos escenarios educativos de la Universidad.

Cristina SIMÓN

Pablo MARTÍN

*Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación (GATE).
Universidad Politécnica de Madrid*

BIBLIOGRAFÍA

BALLATINE, M. y BARRY, D. (1990): "Network Learning at Birbeck College: The use of computer conferencing in a complex group learning environment. Paper given at the 8th Conference and development in Organisations". Lancaster University, CSML, Sept. 1990 (U.K.)

GRANT, M y CARLSON, L. (1989): "Moderating Conferences", X-ON Software Ltd., London, (U.K.)

HARDY, G et al (1991): "Computer Mediated Communication for Management Training and Development. A Research Report, Centre for the Study of Management Learning", Lancaster University, UK. HARASIM, L. et al. (1990): ONLINE Education. Perspectives on a New Environment. Praeger Publishers, New York (USA).

HILTZ, Starr R. y KERR, Elaine B. (1982): Computer. Mediated Communications Systems Academic Press, Inc. London (U.K.)

MARSON, R. y KAYE, A. (1989): Mindweave. Communication, Computers and Distance Education. Pergamon Press, Oxford (U.K.)

WELLS, R. (1992): Computer-Mediated Communication for Distance Education: An International Review of Design, teaching, and Institutional Issues. The American Center for the Study of Distance Education, College of Education, The Pennsylvania State University (USA).

Guía de "software" para la enseñanza de la electrónica

En este artículo se presenta de forma resumida una parte importante de los diferentes desarrollos "software" que en la actualidad se oferta para el estudio de las distintas partes de la Electrónica. La presentación se realiza introduciendo criterios de clasificación y ciertas valoraciones elementales que puedan servir de ayuda en la elección del programa educativo más adecuado para unas necesidades concretas.

El pasado mes de mayo se presentó ante un grupo de profesores de diferentes departamentos un informe de evaluación de "software" para la enseñanza de la Electrónica, cuya elaboración ha estado promovida por el Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación (GATE) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

Este estudio, que en ningún caso pretende ser exhaustivo, está basado en la consulta de 23 catálogos cuya relación se detalla en la tabla 1. Somos conscientes que en la relación anterior puede haber ausencias significativas o que incluso, en algún caso, el catálogo consultado no fuera el más actual. Ello limita, sin duda, el alcance y la validez de este estudio. Sin embargo, también creemos que es justo señalar que el actual estado de dispersión de información sobre "software" educativo que existe en nuestro país, particularmente a nivel universitario, y que junto con la continua y rápida evolución de las nuevas tecnologías, hace casi imposible realizar un análisis exhaustivo de la oferta de dicho "software".

A través de los 23 catálogos, se seleccionaron inicialmente 66 programas con el criterio de que su contenido tuviera alguna relación con la Electrónica. El resultado fue, sin embargo, que la dispersión de contenidos, enfoques, calidades, precio..., de estos programas eran tan importante que se hizo necesario acotar el objeto del estudio introduciendo algunos criterios de selección.

Relación de catálogos consultados

- * 1989 Educational Nriptal
- * Applied Learning Course Catalogue
- * Business and Statical Soft 1992
- * Courseware Catalogue Skill Change 1991
- * Compton's Newmedia 1992
- * Computer Software. Reasonable Solutions 1992
- * Conduit Educational Software 1991
- * CTI Center for Computing Software Catalogue 1992
- * CTI Software for Engineering Education 1992
- * CTI Life Sciences Educational Computig 1992
- * Educational Images 1992
- * Educational Resources the University of Texas at Austin Catalogue 92-93
- * Educorp 1991
- * Guía del comprador del Software. Soft Mail 1992
- * Impact Educational Software Company 1991-92
- * JCCBI. The Courseware Catalogue 1990
- * Physics Courseware Catalogue 1992
- * QUEUE the Best Educational Software for Science
- * Students with Special Needs. Aquarius 1992
- * The Big Black Catalogue AVP 1991
- * The Chest Software Directory. Hewlett Packard 1991-92
- * The latest and best of Tess. The Educational Soft Selector 1991-92
- * Wings for Learning Sunburst 1992

Tabla I

Un primer criterio de selección surgió de la definición de unos contenidos genéricos que consideramos son los más comunes en las enseñanzas de Formación Profesional II y en los primeros cursos universitarios. Se agrupan en cuatro módulos:

a) Circuitos Eléctricos

- Teoremas básicos: corriente continua
corriente alterna
- Circuitos magnéticos. Transformadores
- Análisis transitorio

b) Electrónica Analógica:

- Dispositivos activos: modelos
- Amplificadores: configuraciones básicas
amplificadores de potencia
amplificador operacional
- Respuesta en frecuencia
- Realimentación y oscilación
- Fuentes de alimentación: filtros y reguladores.

c) Electrónica Digital:

- Álgebra de Boole. Códigos. Sistemas de numeración
- Puerta Lógicas. Circuitos combinacionales
- Circuitos Secuenciales: Registros de desplazamiento
Contadores
- Memorias

d) Microprocesadores:

- Arquitectura interna
- Programación de bajo nivel
- Interrupciones
- Periféricos. Entrada / Salida

Un segundo criterio de selección se formó sobre la base de definir el entorno de posible aplicación de dicho "software". Así por ejemplo, se han descartado aquellos programas que requerían un "hardware" específico (se ha supuesto que el equipamiento más habitual en los diferentes centros educativos se basa en PC-EGA/VGA con MS-DOS), o que utilizaban un idioma extranjero distinto del inglés, o tenían un coste excesivo, o simplemente no cubrían los mínimos de calidad y nivel en el tratamiento de los temas. En esta selección no se han tenido en cuenta aspectos relativos a la "Interface con el usuario" ya que se considera que los alumnos que estudian electrónica están generalmente más familiarizados con la utilización del ordenador que otro tipo de alumnos, y por lo tanto, cubren los mínimos conocimientos de sistema operativo, manejo del ratón, desplazamiento por menús, etc.

En tercer lugar, se ha producido un proceso de selección un tanto aleatoria, originado por las diferentes respuestas obtenidas de las casas distribuidoras de "software" que, por no contestar a nuestras peticiones o por no disponer de una versión "demo" de sus productos, no ha permitido realizar un estudio más detallado de algunos programas que inicialmente parecían ser interesantes.

Como consecuencia de este proceso de selección, se ha centrado la

atención en el estudio de los 23 programas cuyo nombre, distribuidor y dirección se recoge en la tabla II.

Programa	Distribuidor	Programa	Distribuidor
TINA (D)	Prodel S.A. Comand. Zorita, 32 28020 Madrid Tfno: 553.32.34	Simlog (C)	Oxford University Press Walton Steet Oxford OX2 6DP Tfno: 865.567.67
CASCAD (D)	Prodel S.A. Comand. Zorita, 32 28020 Madrid Tfno: 553.32.38	Digital Electronics (D)	Megacycal Soft. Limited Trefaes, Y Maes, Criccieth Gwynedd LL52 OAE Tfno: 0766 523.204
Introducción a la electrónica digital (C)	Courseware Edumatica Capitán Haya, 50 28020 Madrid Tfno: 572.08.65	MSX 88 (C)	Rubén de Diego E.U.I.T. Telecomun. Ctra. de Valencia Km.7 28031 Madrid Tfno: 336.78.02
Introducción a los microordenadores (C)	Courseware Edumatica Capitán Haya, 50 28020 Madrid Tfno: 572.08.65	HYPO (C)	Rich Software 10 Lower Road Fetchman Surrey KT22 9EJ
Electrónica elemental (D)	Prodel S.A. Comand. Zorita, 32 28020 Madrid Tfno: 553.32.34	Pecads (C)	Edibon S.A. San José, 11 28921 Alcorcón Tfno: 619.86.83
Micro Cap IV (E)	Spectrum Software 1021 South Wolfe Road Sunnyvale, CA 94086 Tfno: (408) 738.43.87 Fax: (408) 738.47.023	Electricity & Electronics (C)	Impact Educational S.C. PO Box 9536 O'Fallon, Missouri 63366-1332 Tfno: 0920 469131
PSPICE 5.0 (E)	Next For S.A. Doce de Octubre, 38 28009 Madrid Tfno: 504.02.01	EE Designer (D)	Betronex Ltd. 1 Wells Yard High Street Ware, Hertfordshire Tfno: 0920 469131
ECA 2S (D)	Next For S.A. Doce de Octubre, 38 28009 Madrid Tfno: 504.02.01	Orcad (C)	Next For S.A. Doce de Octubre, 38 28009 Madrid Tfno: 504.02.01
EWB (Banco de trabajo de Electrónica (C)	Prodel S.A. Comand. Zorita, 32 28020 Madrid Tfno: 553.32.34	Introduction to Semiconductors (C)	Skillchange Limited Ardent House Gates Way Stevenage Hertfordshire
Logic 1 (D) y Logic 2 (D)	Rede S.A. Ecuador, 91 08029 Barcelona Tfno: 410.30.97	CC (D)	Indust. System & Control 50 George St. Glasgow Scotland Tfno: 041 553 1111
ACE (D)	Rede S.A. Ecuador, 91 28029 Barcelona Tfno: 410.30.97	Electrónica (C)	Soft Mail ACU Informática S.A. Muntaner, 44 08011 Barcelona

Tabla II

Conviene destacar que el estudio realizado sobre estos programas ha sido desigual, ya que solo de 11 se ha dispuesto de la versión completa (C); de otros 10, de una versión de demostración (D), y de los dos restantes de una versión de Evaluación (E). (Nos referimos como versión de evaluación a aquellas versiones que tienen disponibles prácticamente las mismas utilidades que la versión completa pero que limita la complejidad del circuito con la que se puede trabajar.)

La información resultante del estudio de estos programas es muy abundante por lo que resulta imposible reproducirla, aunque solo fuera en los casos más representativos. Hemos creído más conveniente presentar una referencia rápida de todos ellos a pesar de que la excesiva simplicidad, sin duda, introduce una cierta distorsión y deformación de la realidad. En este sentido ofrecemos los siguientes cuadros en los que se valoran los programas conforme a cuatro criterios:

- a) Contenido
- b) Orientación
- c) Utilidades
- d) Interface

El cuadro A resume los contenidos básicos de cada programa atendiendo a la clasificación realizada anteriormente. La cobertura y profundidad con la que se cubren los diferentes temas es indicada mediante "estrellas" de forma que la ausencia de las mismas indica que no trata sobre dichos temas, mientras que tres estrellas significa que tiene una cobertura completa a un nivel adecuado.

El cuadro B valora los programas seleccionados atendiendo a la orientación con la cual fueron inicialmente desarrollados. En el caso de la Electrónica hay dos referencias claramente diferenciadas: aquellos programas concebidos como programas educativos con un objetivo inicial de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y aquellos otros programas educativos con un objetivo inicial de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y aquellos otros programas cuya principal función es la de servir como simuladores de circuitos electrónicos y que en la actualidad se están "reutilizando" como recurso didáctico. Sobre un máximo de ocho estrellas, cada programa se valora con un número determinado de estas, ubicadas según la orientación del mismo.

El cuadro C incluye la valoración de los autores sobre las utilidades y el interface de usuario de los programas. En el apartado de Utilidades se ha valorado sobre la base de dos aspectos: utilidad como recurso didáctico (tanto para el profesor en el aula como para el estudio del alumno) y como medio de evaluación o autoevaluación. En este apartado se ha valorado como en el caso anterior sobre un máximo de ocho estrellas donde la posición indica la utilidad relativa que el programa puede tener respecto a estos dos aspectos. En el apartado de "Interface de usuario" se ha valorado tanto la facilidad que tiene el alumno de "hacerse con el programa" (documentación, "tutoriales", ayudas "on line",...) como la navegación y la calidad del entorno gráfico. La valoración se ha realizado asignando un máximo de cuatro estrellas para aquellos programas valorados más positivamente. Cuando no se ha dispuesto de la información suficiente se ha señalado con unos guiones (---).

**CUADRO A:
CONTENIDOS**

	Circuitos Eléctricos	Electrónica Analógica	Electrónica Digital	Micropro- cesadores	Otros
TINA (D)	*	**			
CASCAD (D)			**	*	
Introducción a la elec. digital			**		
Introd. a los Microordenadores				**	
Electrónica elemental (D)	**	**	*		
Micro Cap IV (E)	**	***			
PSPICE 5.0 (E)	***	***	**		
ECA 2S (D)	*	***			
EWB (Banco de trabajo)	*	**	*		
Logic 1 (D)			**		
Logic 2 (D)					A/D - D/A
ACE (D)	*	*			
Simlog			**		
Digital electronics (D)			**		
MSX88				***	
HYPO				**	
Pecads					Convertor Energía
Electricity & Electronics	**				
EE Designer (D)	*	**	**		PCB
Orcad			***		PCB
Introduction to Semiconductors		*			
CC (D)					Sistemas de Control
Electrónica	*	*			

**CUADRO B:
ORIENTACIÓN**

	Exposición de conceptos teóricos	Simulación Profesional
TINA (D)	***	
CASCAD (D)	***	
Introducción a la electrónica digital	***	
Introducción a los Microordenadores	***	
Electrónica elemental (D)	****	
Micro Cap IV (E)		****
PSPICE 5.0 (E)		****
ECA 2S (D)		**
EWB (Banco de trabajo)	***	
Logic 1 (D)	***	
Logic 2 (D)	***	
ACE (D)	**	
Simlog	***	
Digital electronics (D)	**	
MSX88	****	
HYPO	***	
Pecads	***	
Electricity & Electronics	**	
EE Designer (D)		***
Orcad		****
Introduction to Semiconductors	**	
CC (D)		**
Electrónica	*	

**CUADRO C:
UTILIDADES E INTERFACE**

	Utilidades		Interface	Usuario
	Recurso	Evaluación	Documentación/ Ayudas	Entorno
TINA (D)	***		***	****
CASCAD (D)	***			****
Introducción a la electrónica digital		*****	**	****
Introducción a los Microordenadores		*****	**	****
Electrónica elemental (D)		*****		***
Micro Cap IV (E)	***		***	****
PSPICE 5.0 (E)	***		***	****
ECA 2S (D)	**			**
EWB (Banco de trabajo)	***		****	***
Logic 1 (D)		*****		**
Logic 2 (D)	***			***
ACE (D)	**			***
Simlog	***		***	****
Digital electronics (D)	**		**	**
MSX88	****		***	***
HYPO	**		***	**
Pecads	****		***	**
Electricity & Electronics	***		*	**
EE Designer (D)	****			**
Orcad	***		***	****
Introduction to Semiconductors		****		**
CC (D)	****			**
Electrónica	*		*	*

CONCLUSIONES

Como resumen de esta breve presentación, se pueden realizar algunos comentarios de tipo general que definen el estado global del desarrollo del "software" para la enseñanza de la Electrónica:

1. En primer lugar, cabe destacar la amplia oferta. Esta oferta es variada en cuanto a orientación, contenido, profundidad, precio, recursos utilizados, utilidades del profesor y alumno,... de tal forma que las posibilidades de elección son múltiples.

2. La mayoría de estos programas están desarrollados fuera de España, por lo que su idioma (normalmente el inglés) puede constituir una dificultad añadida para el alumno. Afortunadamente, no suelen abusar de los textos y generalmente estos son bastante técnicos, por lo que un alumno con algunos conocimientos de inglés puede estar en condiciones de superarlos sin grandes dificultades.

3. Donde posiblemente haya un problema mayor es en la falta de documentación y "tutoriales" adecuados que favorezcan la utilización de los programas por el alumno de forma sencilla y sin requerimientos especiales de idiomas o de manejo de ordenador. Este problema puede ser debido tanto a que la documentación está en inglés o incluso a que el programa informático estuvo inicialmente concebido como una herramienta exclusiva de trabajo profesional y solo se dispone de unos manuales con muy escasa orientación didáctica.

4. Los requerimientos "hardware" necesarios para la mayoría de los programas son similares, lo que supone una evidente ventaja puesto que facilita que en un único ordenador sea posible disponer de varios programas.

5. La mayoría de los programas se han desarrollado básicamente como un recurso didáctico que facilita al alumno comprender con más claridad, menos esfuerzo y mayor comodidad una serie de conceptos. Sin embargo, solo unos pocos, como pone de manifiesto el Cuadro C, han incluido algunos mecanismos o facilidades para la evaluación o autoevaluación de conocimientos. Más extraño aún resulta encontrar programas que sean capaces de evaluar alguna otra capacidad del alumno. En este sentido, el programa "Electrónica Elemental" constituye una notable excepción y un camino interesante a explorar en un futuro.

6. Paralelamente al desarrollo de programas específicos, se han creado diferentes "Lenguajes de Autor" cada vez más potentes y fáciles de manejar que suponen ante el futuro una alternativa interesante para que un profesor o grupo de profesores pueda producir "software" adaptado a sus necesidades específicas.

7. Como resultado de la presentación del informe, y teniendo en cuenta las enormes posibilidades tanto presentes como futuras de estas tecnologías, se ha creado un grupo de trabajo formado por profesores de Electrónica pertenecientes a diversas escuelas y departamentos de la Universidad Politécnica de Madrid. Este grupo está trabajando dentro del proyecto GRADIENTE (Grupos para la Aplicación, Experimentación de las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza) cuyo fin es el de potenciar la utilización y desarrollo de estos recursos educativos.

Jesús ARRIAGA

Fernando PESCADOR

Departamento de sistemas electrónicos y de control. E.U.I.T. de Telecomunicación (UPM)

Raquel PORTAENCASA

Gabinete para la aplicación de las tecnologías a la educación (UPM)

I Congreso Internacional de Educación de Adultos

El pasado mes de junio, durante los días 2, 3 y 4, se celebró en Granada el Primer Congreso Internacional de Educación de Adultos organizado por la Fundación "Educación y Futuro" conjuntamente con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, la Universidad de Granada y la Sociedad Española de Pedagogía Comparada.

Al Congreso asistieron más de setecientos especialistas del campo de la educación de las personas adultas entre los que se encontraban representantes de diversos países europeos, africanos y americanos.

Durante tres jornadas se debatieron cuestiones relacionadas con las necesidades y la nueva organización del Sistema Educativo en el tema de la educación de adultos, con los siguientes objetivos:

- Intercambiar experiencias significativas de educación de adultos entre los distintos países participantes.
- Establecer la relación existente entre educación de adultos, Sistema Educativo y desarrollo de la comunidad.
- Divulgar técnicas actualizadas de evaluación de políticas y programas desde la perspectiva de la educación permanente.
- Diseñar el perfil del profesor-educador de adultos, así como el contenido de los programas de formación del mismo.
- Extender, consolidar y mejorar en nuestro país los programas de educación de adultos en el actual contexto democrático.

Relacionados con estos objetivos, se presentaron noventa y nueve comunicaciones de profesionales de diferentes países y las cinco ponencias siguientes:

Educación de Adultos y Sistema educativo, a cargo del doctor Wolfgang Seitter, profesor de Pedagogía Comparada de la universidad de Frankfurt; *Educación de Adultos y Desarrollo en América Latina*, del doctor Jorge D. García, director del programa Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA; *Experiencias de Educación de Adultos*, que desarrolló el profesor José M.^a Quintana Cabanas, catedrático de Pedagogía Social de la UNED; *El perfil profesional del Educador de Adultos*, del catedrático emérito de la UNED y Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, Ricardo Marín Ibáñez, y por último, la ponencia *Agencias y Agentes de la Educación de Adultos* a cargo del doctor Isidoro Alonso Hinojal, catedrático de Sociología y Secretario Ejecutivo de la Comisión Española de la UNESCO.

Durante el Congreso se desarrolló también un panel de políticas educativas con representantes de diferentes Comunidades Autónomas en el que tuvo una activa participación Mariano Jabonero, Subdirector General de Educación Permanente, que señaló las prioridades en la educación de las personas adultas respecto a sectores sociales, contenidos y recursos. Señaló, entre otras cosas, la necesidad de utilizar tanto la modalidad presencial como la de distancia para poder atender al mayor número posible de personas.

Clausuró el Congreso el director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, que señaló la necesidad de organizar conjuntamente las iniciativas

de los diferentes países para la alfabetización y formación permanente de las personas adultas para conseguir una mayor eficacia.

México será la sede del próximo Congreso internacional de adultos.

○ **Diálogo sobre alfabetización**

La Red de Apoyo a la Acción Alfabetizadora de Brasil (RAAAB) llevó a cabo, del 14 al 17 de julio de 1993, la "II Feria Latinoamericana de Alfabetización". Concurrieron a ella más de 600 participantes; se contó con la representación de redes de: Bolivia, Perú, Colombia, Uruguay, Argentina, Honduras, del Comité Ejecutivo de CEAAL y del Servicio Internacional de Apoyo a la Alfabetización (ILSS) asistiendo su Coordinador Interregional, proveniente de Santa Lucía.

Cerca de 30 experiencias fueron expuestas en diferentes *stands*, con materiales educativos, fotos, plegables y afiches que hacían referencia al desarrollo de las diferentes propuestas de alfabetización. La exposición fue una de las oportunidades que tuvieron los participantes de intercambiar ideas y materiales sobre sus propias experiencias educativas.

Mediante talleres simultáneos, los participantes en la II Feria profundizaron en algunas experiencias y temas de interés como: alfabetización y creatividad, elaboración de textos, alfabetización en relación al propio cuerpo, alfabetización de jóvenes y mujeres, matemática para adultos y alfabetización y movimiento popular.

Dos debates centrales ocuparon la atención de los participantes: el diálogo entre las propuestas alfabetizadoras de Freire y Ferreiro y el papel, sentido y articulación de las redes. Estas discusiones, más que brindar respuestas acabadas, indicaron puntos desafiantes que deberán ser asumidos, práctica y teóricamente, por las personas vinculadas a propuestas alfabetizadoras populares y a las diferentes redes de alfabetización.

Fuente: "La carta", año 15, n.º 150, pág. 11

○ **Jornada sobre educación a distancia**

El día 31 de agosto se celebró en París, en la Maison de la Chimie, una "Journée sur l'enseignement et la formation à distance", organizada por la Association des Attachés linguistiques.

Los temas tratados en las distintas ponencias, comunicaciones, mesas redondas y talleres fueron los siguientes:

- Historia, definiciones y conceptos; problemáticas, ventajas e inconvenientes de la enseñanza/formación a distancia.
- Organismos/programas-recursos. Campos de experiencias de la cooperación lingüística educativa.
- Formación Profesional.
- Gestión educativa a distancia.
- Formaciones lingüísticas y selección de tecnologías.

- Nuevas tecnologías, ¿claves de la enseñanza a distancia?
- Programas europeos, francófonos e internacionales (COMETT, LINGUA, DELTA, etc.).

El objetivo de las jornadas era informar e introducir a los agregados lingüísticos franceses, repartidos por los cinco continentes, en el mundo de la educación a distancia, sus características, sus posibilidades y los distintos modelos existentes.

Ente los participantes franceses cabe destacar el Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance (FIED) y Radio France Internationale.

A partir de los distintos representantes de las diversas instituciones, se pudo observar que en Francia hay una gran cantidad de organismos y centros de carácter público que ofrecen educación a distancia, ya sea de forma exclusiva, como el CNED, ya sea como una modalidad más, como es el caso de varias universidades. En concreto, la formación profesional a distancia está muy desarrollada, y es atendida por múltiples instituciones francesas y centros de variado tipo, en los campos de administración y contabilidad, informática, gestión de empresas, etc.

Dado el gran número de participantes como ponentes, y la escasez de tiempo, hubo una gran cantidad de datos, de informaciones, pero se pudo profundizar muy poco en metodologías, medios, recursos, etc.

Especialmente interesante fue la intervención del director del Departamento de investigación e innovación del CNED, Jacques Perriault, que habló sobre los nuevos soportes de la comunicación y la información, y su incidencia en nuevas pedagogías/andragogías, y sobre los alumnos, a quienes calificó de "clientes" a los que hay que atender y satisfacer sus necesidades formativas adecuadamente.

Las instituciones y organismos extranjeros invitados a las jornadas para exponer sus experiencias en educación a distancia fueron el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) y Universidad de Educación a Distancia (UNED), por parte de España, la Universidade Aberta, por parte de Portugal, y la Open University, del Reino Unido.

El CIDEAD participó con una ponencia en la que se habló de las características de la reforma de la educación a distancia que está llevando a cabo en la actualidad el Ministerio de Educación y Ciencia, de las nuevas ofertas formativas, y de los principios conceptuales y metodológicos que sustentan el proceso de renovación que se está realizando en la educación a distancia de carácter público en los niveles no universitarios.

Como conclusiones de la jornada, se puede destacar la gran ebullición que existe actualmente en la educación a distancia en Europa, que es un tipo de enseñanza-aprendizaje de importantes realidades y de gran futuro, con grandes expectativas, y que, tras los años setenta y ochenta, pródigos en la creación de múltiples centros y modelos de educación a distancia en cada país, se impone, en los noventa, el establecimiento de redes transnacionales y el intercambio de metodologías, medios y recursos.

○ **Diseño curricular para personas adultas**

El Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Valenciano y País Vasco, han definido los elementos comunes a todo el Estado que deberán ser tenidos en cuenta en los respectivos diseños curriculares para la educación de las personas adultas. Este compromiso alcanzado en Canarias garantizará la equivalencia de las distintas enseñanzas, su continuidad y su progresividad para cualquier persona adulta, sea cual sea el lugar en el que realice su formación.

○ **Objetivos de la política comunitaria de formación profesional para los años 90**

Las circunstancias económicas de los años 90 y la realización del mercado único marcan nuevos desafíos para la política comunitaria en materia de formación profesional. Esta debe desarrollarse con arreglo a los objetivos que se aplicarán a los ámbitos de actividad determinados por el informe sobre la racionalización de los programas de acción adoptado por la Comisión en agosto de 1990. Los objetivos centrales de la política comunitaria de formación pueden expresarse con tres ideas claves: **invertir, mejorar, hacer transparente.**

Mejorar la inversión en la formación: los Estados miembros y la Comunidad deben incrementar su esfuerzo en materia de formación profesional para ser capaces de hacer frente a los cambios económicos, tecnológicos y sociales de los años 90 y reducir las disparidades regionales. Es necesario facilitar el acceso y la participación en la formación profesional apropiada. Este objetivo exige proporcionar a cada joven una cualificación profesional de base amplia y reconocida para facilitar su transición hacia la vida activa y adulta y su inserción en el mercado de trabajo, y desarrollar las posibilidades de acceso a la formación a lo largo de toda la vida activa profesional. Es igualmente necesario prever las necesidades, teniendo en cuenta la evolución más rápida y compleja que experimentarán las cualificaciones y las competencias. De este modo, en el mercado de trabajo comunitario deberá producirse una inserción y una reinserción profesionales mejoradas.

Mejorar la calidad de la formación: la calidad y, por tanto, los resultados de los sistemas de educación y de formación deben aumentar para hacer frente a la exposición previsible de las necesidades de formación, principalmente mediante los intercambios de formación y experiencia en el ámbito de la formación profesional. Estos intercambios a escala comunitaria deberán basarse en una multiplicación de la movilidad transnacional de los formadores, así como de las personas en formación. El desarrollo de sistemas europeos de enseñanza a distancia se inscribe asimismo en este objetivo. Se trata de permitir en el futuro a cada ciudadano europeo o a cada empresa acceder al conjunto de la capacidad y posibilidades de formación desarrolladas en Europa sobre el tema que les interese.

Asegurar la transparencia: La igualdad de acceso a la formación profesional debe no solamente reconocerse jurídicamente eliminando toda discriminación por razones de nacionalidad, sino también favorecerse concreta y explícitamente. La Comunidad debe lograr la transparencia del mercado de la formación y del reconocimiento de las formaciones en el mercado de trabajo. Los diplomas, los certificados, las cualificaciones deben establecerse de forma transparente y recíproca. La cooperación entre

operadores debe permitir multiplicar las acciones y las ramas de formación concebidas de manera común a escala comunitaria y, por tanto, reconocida de hecho por su propia concepción. Se trata también de crear redes transeuropeas que conecten los datos nacionales y permitan establecer a nivel comunitario una verdadera red en el territorio europeo, para establecer la comunicación entre operadores e instancias decisorias.

Las nuevas etapas de la política comunitaria deben dar mayor valor a los logros realizados y basarse en las redes de acción ya creadas por los programas de acción. Estas constituyen estructuras originales y que revisten una verdadera dimensión comunitaria. El enriquecimiento mutuo de los sistemas ya está en marcha, principalmente en el marco de los programas de acción comunitarios. Esta acción debe reforzarse en el futuro en una perspectiva de concertación y cooperación y ser favorecida por una gestión eficaz y descentralizada de los problemas comunitarios.

Fuente: "Memorándum de la Comisión", citado en *Herramientas*, n.º 27, 1993, Ed. Fondo Formación, Madrid.

○ **Experiencias internacionales de videoconferencia para la educación**

El pasado 20 de abril se celebró un curso experimental por videoconferencia interactiva sobre "Multimedia Communications and Networks" como una actividad del Proyecto ACT (Advanced Communications for Training) del Programa DELTA.

Se probaron diversas tecnologías de telecomunicación entre ellas la Red Digital de Servicios Integrados (RDSI) que permitieron la interconexión simultánea de aulas en Madrid, París, Londres, Berlín, Oslo y Upsala. El curso fue coordinado por France Telecom desde su centro en Montpellier de forma que los alumnos en cada aula pudieron recibir la imagen de los demás.

El aula de Madrid se instaló en el GATE con 10 participantes de la UPM a la vez que se facilitó el seguimiento de la experiencia para observaciones.

Así mismo, el 6 de octubre se celebró la "XV Conferencia Anual de Usuarios de Comunicación por Satélite", en San José, California. Desde las 18 a las 21 horas del Pacífico, pudieron participar en esta vídeo-conferencia diferentes personas desde diversas zonas geográficas (Norte, Centro y Sur de América, Siberia, Japón, China, Hong-Kong, Tailandia, Indonesia, Guinea, Australia...) e intervenir en sus cuatro sesiones: presentación de participantes, mesa redonda sobre "Educación a distancia con medios electrónicos entre los países del Pacífico", demostración de "telepresencia" a través de "realidad virtual" y vídeo-conferencia a través de ordenadores personales. Para esta experiencia se cedieron los siguientes satélites: COLUMBIASAT, INTELSAT, ETS-V, INTELSAT & CHINASAT, ATS-3 (NASA), HISPASAT...

Fuentes: Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación (GATE). Universidad Politécnica de Madrid.

- Global Systems Analysis and Simulation Association (GLOSAS) in the USA. 42-23 Colden Street, Flushing, NY 11355-3998, USA.

○ **Delta (sistemas telemáticos para educación)**

El Consejo aprobó una extensión de los fondos destinados a las actividades del III Programa Marco de I+D de las CCEE para el periodo 93-94; se han destinado para el área DELTA (Telemática para Educación) 6 MEcu para la

financiación de proyectos de acuerdo con los términos de la convocatoria aprobada por el Comité de Gestión (TMC) el 2 de Marzo de 1993.

El plazo de recepción de propuestas finalizó el 15 de junio de 1993.

○ Programas educativos por ordenador

El pasado 11 de mayo tuvo lugar en el Salón de Actos del Ministerio de Educación y Ciencia la entrega de los Premios a Programas Educativos por Ordenador y la entrega de los Premios "**Quinto Centenario**" a Programas Educativos por Ordenador (convocatoria de 1992).

Anualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia (a través del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación) convocan un concurso público para premiar las mejores realizaciones de programas educativos por ordenador.

A la presente edición de esta convocatoria concurrieron más de un centenar de programas, entregándose un total de veinte premios: un primer premio dotado con dos millones de pesetas, que recayó en el programa "CLIC", de D. Francesc Busquets; ocho segundos premios dotados con un millón de pesetas y doce terceros dotados con medio millón de pesetas.

Los dos años anteriores, la Sociedad Estatal para la Celebración de los actos Conmemorativos del Quinto Centenario, el Programa de Nuevas Tecnologías y el CIDE, hicieron una convocatoria adicional de premios del mismo estilo que los anteriores para programas de ordenador que incidieran en temas relacionados con Iberoamérica.

En el acto reseñado se entregaron los premios correspondientes a esta segunda edición de los premios **Quinto Centenario**, entregándose un segundo premio (el primero se declaró desierto) dotado con un millón de pesetas, que correspondió al programa **PROHEDI**, del autor paraguayo D. Hugo Javier Díaz Lavigne, y tres segundos premios dotados con un millón de pesetas cada uno.

El acto estuvo presidido por D. Alvaro Marchesi, Secretario de Estado de Educación, quien dirigió unas palabras de agradecimiento a los participantes, alentándoles a seguir incidiendo en la mejora de la enseñanza.

A continuación, se procedió a la lectura de las actas de las sesiones de los jurados que concedieron los premios y a la entrega de los mismos. Los ganadores de los premios máximos en ambas categorías presentaron sus programas y el acto finalizó con un vino español ofrecido por el MEC, que permitió a los presentes conocerse e intercambiar contactos y opiniones. Seguidamente, hubo un animado coloquio informal en que algunos autores pudieron mostrar a los interesados sus creaciones en un ordenador instalado al efecto en el salón de actos.

Los derechos de edición y distribución de los programas premiados quedan en propiedad del MEC para los centros que dependen de él, y tras ser editados por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, llegarán próximamente a los Centros de Profesores y a los centros educativos para su uso curricular.

También quedarán depositados para que todos los interesados puedan verlos en la Mediateca del Programa de Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Ciencia (calle Torrelaguna, 58. 280027 Madrid). Esta Mediateca tiene un servicio abierto al público en horario de mañanas de 10 a 14, de lunes a viernes.

○ Conferencia estratégica EUROTECNET

A continuación, recogemos las conclusiones de la Conferencia organizada por EUROTECNET sobre el tema "Desarrollo curricular, nuevas cualificaciones y cambio tecnológico".

- No existe una metodología única para la detección de necesidades de cualificación y formación, y por tanto relacionado con ella un instrumento único, que posea unas características de manera que den respuesta a todas las situaciones de diversos contextos, países, sectores y empresas. Hay que utilizar en cada caso de entre las conocidas la metodología adecuada a la situación que se desea analizar.

- Se destaca la importancia del concepto de autoformación y autoaprendizaje como un proceso permanente que ya forma parte de la competencia personal del individuo. Existen dificultades para establecer para cada persona cuáles son las indicaciones a realizar para potenciar el autoaprendizaje.

- Se pasa de una competencia personal a la necesidad de unas cualificaciones clave en la empresa o competencias globales de la empresa. Se destaca que cada vez las necesidades competenciales están relacionadas con la capacidad para comunicarse, detectar y resolver problemas, evaluarse a sí mismo y a los demás, estar preparado para tomar decisiones, flexibilidad, transferencia de conocimientos a distintas situaciones, etc.

- La formación práctica en las empresas es una de las cuestiones que más se debatieron en el coloquio. Entre los temas suscitados a este respecto están la preparación de los tutores de empresa y la clarificación de sus funciones. En este sentido se mencionó la importancia del Acuerdo firmado con las Cámaras de Comercio para la formación de los tutores. También se hizo referencia a la dificultad de la empresa para dedicar "tiempo" en rellenar formularios, etc. de los alumnos en prácticas. A esta cuestión se respondió destacando, entre otros, los siguientes aspectos: el papel de la empresa como elemento activo de la formación dentro de una visión de la formación como inversión y no como gasto; la idea de puesto formativo; la importancia de que el alumno pase por todos los procesos de la empresa; la generación de mecanismos de evaluación que no quiere decir burocratismo y la concepción de la empresa como una estructura cualificante; si bien todo esto ha de ir acompañado de recursos y costes adicionales.

- Necesidad de potenciar las redes de pequeñas y medianas empresas. Uno de los problemas de las PYMES es que necesitan información que en ocasiones sólo la tienen las grandes empresas.

Fuente: *Herramientas*, n.º 26, Ed. Fondo Formación, págs. 51-58.

Conferencias/Cursos/Seminarios Jornadas ...

1993

NOVIEMBRE 10/13

II Simposio Internacional sobre telecomunicaciones en Educación: TELED'93

Lugar: Dallas, Texas, USA.

Tema: Demostraciones sobre telecomunicaciones educativas eficaces, exposiciones de proyectos de educación a distancia y debates sobre las nuevas telecomunicaciones y técnicas para la educación a distancia.

Información: Paul Resta, Conference Co Chair. International Symposium on Telecommunications in education. 1787 agate St, Eugene, OR 97403-1923 USA. Tel. 512-471-4014. Fax: 512-471-4617.

NOVIEMBRE 12/18

Simolandia 93

Lugar: SIMO 93. Parque Ferial Juan Carlos I de Madrid.

Tema: Pabellón monográfico sobre Informática Educativa.

Objetivo: Presentar a todos los interesados en la enseñanza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con los últimos avances en esta área del conocimiento, tanto a nivel nacional como internacional.

Información: Secretaría Permanente. Fundación CITEMA. Pza. Alonso Martínez, 3, 2º. Tel. (34 1) 448 47 94. Fax: (34 1) 448 28 71.

NOVIEMBRE 22/24

Congreso del Consejo Internacional de Medios Educativos (CIME)

Tema: «Los nuevos entornos tecnológicos al servicio del profesor».

Se celebrará en Barcelona, organizada por la Fundación Serveis de

Cultura Popular, con la colaboración de la Fundación «La Caixa» y el Plan de Formación Permanente de la Generalitat de Cataluña. Se podrán presentar comunicaciones, entre otros temas, sobre enseñanza a distancia.

Información: Congreso del CIME, Fundación Serveis de Cultura Popular. Provença, 324, 3r, 08037 Barcelona. Tel. (93) 458 3004. Fax (93) 458 8710.

NOVIEMBRE 22/25

VII Conferencia Anual de la Asociación Asiática de Universidades Abiertas

La Conferencia constituirá un foro importante para intercambiar información y experiencias sobre *financiación* de la enseñanza a distancia.

Información: The Programme Chairman, The OLI of Hong Kong, 9 -13/F Trade Dept. Tower, 700 Nathan Road, Mongkok, Kowloon HONG KONG. Tel. (+852) 789 66 14 Fax: (+852) 381 84 56.

NOVIEMBRE 23/25

RIDE 93 (Investigación en Enseñanza a Distancia)

Información: Terry Evans, RIDE 93 Seminar, Institute of Distance Education, Deakin Univ. Vic. 3217 Australia. Tel. (+61 52) 27 11 64 Fax: (+61 52) 27 21 77

DICIEMBRE 23/27

Conferencia Internacional sobre Ordenadores para la Educación

Se celebrará en el Centro de conferencias de Edimburgo, Escocia. Está patrocinada por la Asociación para el Avance de Computadoras en Educación (AACE) y organizada por el Departamento de inteligencia artificial de la Universidad de Edimburgo.

Lugar: Sesame Resort Hotel, Taiwan.

Tema: Aplicaciones de Tecnologías sobre Inteligencia artificial.

Información: Dr. Tak-Wai Cha, Insitute of Computer Science and Electronic Engineering, National Central University, Chungli, Taiwan 32054. Fax: (+886 3) 425 58 30.

1994

ENERO 23/28

II Simposio de Multimedia Interactiva Internacional, Perth, Australia

Información: Promaco Conventions Pty Ltd. A. C. N. 008 784 585, Unit 9A, Canning Bridge Commercial Centre 890 - 892 Canning Highway, Applecross, Western Australia 6153 Australia. Tel. (+619) 364 83 11 Fax: (+619) 316 1453.

FEBRERO 21/25

Decimotercera Feria Europea sobre la Educación

Lugar: Dortmund, Alemania.

Tema: La cualificación profesional.

Información: Westfalenhallen Dortmund GmbH - Messezentrum-Postfach 10 44 44 D-44044 Dortmund. Tel. (+49 231) 120 45 21. Fax: (+49 231) 120 46 78.

MARZO 21/24

XI Conferencia sobre Tecnología en Educación

Lugar: Londres, Inglaterra.

Información: the 11th International Coferende for Technology in Education. P.O. Box AA Austin, TX 78713 USA. Tel. (512) 471-4080. Fax: (512) 471 87 86.

MAYO 8/12

Conferencia Internacional sobre Educación a Distancia (para la zona del Pacífico), Wellington Town

Lugar: Hall, Wellington, Nueva Zelanda.

Tema: La Educación a Distancia: Una ventana hacia el futuro.

Información: The Correspondence School, Private Bag, Wellington 6020, Nueva Zelanda. Tel. (+64 4) 473 68 41. Fax: (+64 4) 471 24 06.

MAYO 11/13

Conferencia de la Asociación Canadiense de Educación a Distancia (CADE)

Información: CADE 94, ACED, The Centre for Distance Education Simon Fraser University, Burnaby, BC V5A 1S6 CANADA. Tel. (+1604) 291 35 24. Fax: (+1604) 291 49 64.

JUNIO 2/5

Educación a distancia internacional: una visión para la educación superior

Lugar: Pennsylvania State University.

Objetivo: Establecer una visión del futuro internacional de la educación a distancia. Posteriormente se elaborará un documento de trabajo sobre la estrategia y la estructura que guiará la cooperación internacional.

Información: Michael g. Moore. College or Education, Penn State 403 South Allen St., Suite 206. University Park, PA 16801 - 5202 USA.

JUNIO 25/29

Conferencia Mundial sobre Multimedia e Hipermedia Educativas

Lugar: Vancouver, Canadá.

Tema: Nuevas Tendencias: La Educación a Distancia y la Inteligencia Artificial en Educación.

Información: ED-MEDIA 94/AA-CE, P.O. Box 2966, Charlottesville, VA 22902, EE.UU. Tel. (+1 804) 978 74 49. Fax: (+1 804) 978 74 49.

OCTUBRE 24/28

II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa

Lugar: Lisboa, Portugal.

Objetivo: El Congreso, organizado por la Red Iberoamericana de Informática Educativa, pretende constituirse en un foro para investigaciones y usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes niveles de la enseñanza.

Información: José Tomás Patrocinio. DEPGF do Ministério da

Educação. Praça de Alvalade 12, 1700 Lisboa, Portugal. Tel. (+351) 1 84 24 70 (ext. 1823). Fax: (+351) 1 847 24 82.

1995

JUNIO 26/30

XVII Conferencia Internacional de Educación a Distancia del Consejo Internacional para la Educación a Distancia (ICDE). Un mundo muchas voces: la calidad del aprendizaje abierto y a distancia.

Lugar: Birmingham, Reino Unido.

Esta conferencia está patrocinada por The Open University y la Red Europea de Educación a Distancia.

Información: ICDE Conference Office. The Open University. West Midlands Region, 66-68 High Street. Harborne. Birmingham B 17 9NB, United Kingdom. Tel. (+44) 21 426 16 61. Fax: (+44) 21 427 94 84.

LIBROS RECIBIDOS

PROYECTO PATED 1. VADEMÉCUM

APLICACIONES TECNOLÓGICAS A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Madrid, Anced, 1993

En el marco del Programa Comunitario FORCE (Formación Continua en Europa), la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia -como contratista- y UNED, FUNDESCO y SCIENTER como socios, desarrollaron el Proyecto de Aplicaciones Tecnológicas a la Enseñanza a Distancia (PATED) que ha dado como fruto la edición, por parte de ANCED, de un *Vademécum*, en el que a lo largo de sus 368 páginas, se ponen bases para la mejora de la planificación y gestión de cursos de enseñanza a distancia.

El desarrollo de los distintos capítulos de que consta el *Vademécum* ha estado a cargo de expertos en el tema, de la UNED, Universidad Autónoma de Barcelona, Fundesco, Scienter (institución italiana) y miembros de la Comisión de Calidad de ANCED.

El *Vademécum* está estructurado en dos bloques básicos referidos, el primero a la planificación de cursos y elaboración de materiales, y el segundo, a la aplicación e impartición de los cursos.

Posterior a una introducción justificativa del proyecto, el primer capítulo se refiere a *La enseñanza a distancia en las empresas* y sus caracteres distintivos. Se señalan las innumerables ventajas del *open learning* desde el punto de vista de las empresas, la tipología de la demanda de enseñanza a distancia por parte de los diversos tipos de empresas, etc.

La estructura de un curso a distancia ocupa el mayor número de páginas del *Vademécum*, dado que en este bloque se incluyen capítulos referidos a los fundamentos para esa estructura del curso y los componentes de que debe constar. Así, en diversos capítulos, se abordan los elementos básicos para el *Diseño tecnológico de un curso a distancia*, las características y tipos del *Aprendizaje adulto y a distancia* y los *Principios de memorización de textos*. En esos elementos, diseño del curso y bases para el mejor aprendizaje, ha de basarse la estructura de los componentes del curso.

En efecto, entre los componentes básicos que han de conformar los materiales del curso, se han incluido reflexiones y recomendaciones para la elaboración de la *Guía didáctica*. En este bloque temático se encuentra el capítulo que consideramos esencial, *Organización del material impreso*, al constituir este medio en la actualidad el soporte básico de los cursos a distancia. En este capítulo se estudian las características de este material y la estructura de una unidad didáctica, con todas las indicaciones y consideraciones precisas par redactarla.

Aunque al material impreso se le asigna en el *Vademécum* la importancia que realmente tiene, una buena serie de páginas del *Vademécum* se refieren a *Las nuevas tecnologías en la enseñanza a distancia*, sus posibilidades y características.

La experiencia del equipo investigador del proyecto PATED les decidió a dedicar el mayor número de páginas de los diversos capítulos, junto con el de *Organización del material impreso*, al tema de la *Evaluación de los aprendizajes*, por los constantes fallos que en esta importante variable del diseño de cursos se vienen detectando. Así, además de los aspectos de fundamentos de la evaluación, se tratan cuestiones referidas a las pruebas de evaluación en la enseñanza a distancia, sus características, criterios para su redacción, tipos, etc., todo ello salpicado con numerosos ejemplos.

Ya en la parte referida a la impartición del curso, no podía faltar el capítulo tutorial, *La tutoría en la enseñanza a distancia*, sus características, funciones, tipos, así como indicaciones para la administración del programa tutorial. Parece este -por su extensión- el tercero de los bloques más importantes del *Vademécum* (material impreso, evaluación y tutoría), y entendemos que, hoy por hoy, en España, así debe ser, sin olvidar la referencia a las nuevas tecnologías que progresivamente van introduciéndose.

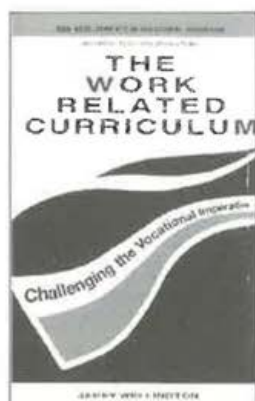
Otro bloque del *Vademécum* se dedica a algo que, con vistas a la optimización de los cursos, no se debería olvidar en ninguna propuesta de enseñanza a distancia: *Evaluación del material impreso autoinstrutivo*, *Instrumentos para la evaluación de materiales*, *Evaluación de una institución de formación* y *El impacto de la formación a distancia en la empresa*.

El *Vademécum* incluye, por fin, unas ideas sobre cómo puede organizarse el Protocolo, expediente o dossier de cada alumno.

En resumen, entendemos que este *Vademécum*, nacido de un proyecto comunitario, supone una estimable ayuda para la mejora de la enseñanza a distancia en España.

Lorenzo GARCÍA ARETIO
Vocal de la comisión de calidad de ANCED





THE WORK RELATED CURRICULUM

Jerry Wellington

Ed. Kogan Page Limited, London 1992.

La creencia de que la educación debería responder a las demandas de los empresarios no es realmente nueva. La expresión "trabajo y currículum", sin embargo, sí es nueva. El libro es un análisis crítico de las iniciativas que se han desarrollado en los últimos doce años en materia de formación profesional, abarcando un amplio abanico de experiencias y centrándose en el grupo de 14 - 19 años.

Entre los temas tratados destacan: modelos de pasado, iniciativas actuales y tendencias de futuro; nuevas tecnologías; el currículo nacional e identidad del alumno; la naturaleza cambiante del trabajo: respuesta educativa.

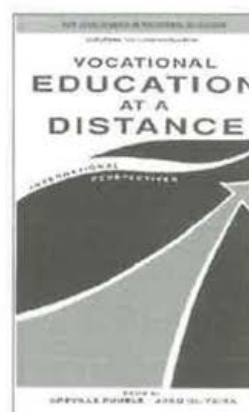
VACATIONAL EDUCATION AT A DISTANCE

Greville Rumble y Joao Oliveira

Ed. Kogan, Page London 1992.

Este libro recoge doce estudios que establecen estrategias de expansión utilizadas con éxito en programas de aprendizaje a distancia; en ellos se intenta responder al aumento de la demanda de modelos más flexibles y de alternativas de formación profesional.

Por ejemplo: provisión de oportunidades de formación en computadores (en Canadá) y en desarrollo agrícola (mundial); desarrollos tecnológicos que afectan a la oferta de educación a distancia con fines profesionales en Estados Unidos y en Nueva Zelanda; transferencia de conocimientos de educación a distancia a empresas de Columbia, para que los empresarios puedan desarrollar sus propios programas.

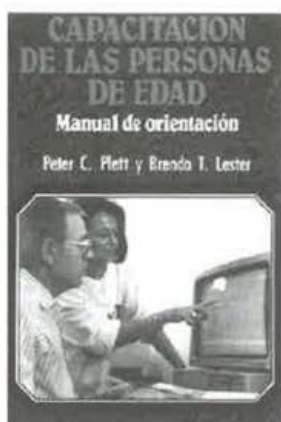


REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

n.º 1. Estado y Educación

OEI, 1993.

La reciente incorporación de esta revista al mercado editorial nos lleva a resaltar su publicación en este apartado. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de España y del Instituto de Cooperación Iberoamericana, nace la **Revista Iberoamericana de Educación**, cuyo objetivo es interrelacionar los ámbitos educativos latinoamericanos y europeos, e intercambiar lo mejor del pensamiento y de la investigación producido en este campo en ambas zonas geográficas.



CAPACITACIÓN DE LAS PERSONAS DE EDAD.

Manual de orientación

P. C. Plett y B.T. Lester

Ginebra, Ed. Oficina Internacional del Trabajo, 1991.

En este libro, destinado a los capacitadores y a las instituciones de todo tipo que se ocupan de la formación de trabajadores de edad o de las personas de edad en general, se destaca la concepción de programas de capacitación orientados a colocar a las personas de edad en el mercado de trabajo. Se suministra información acerca del entorno global de los trabajadores de edad y examinan diversas cuestiones, tales como las repercusiones de la capacitación, la concepción y la ejecución de los programas, la manera de presentar ventajosamente la experiencia y las capacidades de los trabajadores de edad, la

dotación de personal, los costos y la evaluación de resultados.

Aunque en su mayor parte el contenido del libro se centra en la capacitación de las personas de edad para el mercado de trabajo, los autores consideran la capacitación en un contexto más amplio de educación para la satisfacción y el logro personales, la utilización de las propias potencialidades y el mantenimiento de una vida activa en la sociedad.

El manual está organizado por etapas y subetapas, cada una de las cuales se presenta generalmente de la siguiente forma:

- examen de la cuestión;
- sugerencias para los capacitadores;
- referencias a modelos existentes;
- remisiones a otras etapas complementarias.

ORIENTACIÓN OCUPACIONAL

J. Montane Capdevilla

Ed. CEAC, Barcelona 1993.

El autor ofrece una visión teórico-práctica del problema de la formación y el empleo desde la perspectiva de la orientación ocupacional. En el apartado teórico se constata cómo la ausencia de formación y empleo conlleva una serie de problemas personales, familiares y sociales, mientras que en la parte práctica se describen los enfoques aplicados, los programas y técnicas de intervención, encaminadas hacia la orientación para elegir un curso adecuado de formación, los métodos para mejorar las actitudes y los activadores del aprendizaje. En relación con la inserción, se tratan los procesos, los factores y los diferentes programas de búsqueda de trabajo. Asimismo, se describen los principales diseños de investigación más aplicados en el campo de la orientación ocupacional.





EDUCACIÓN VÍA SATELITE O AQUILES Y LA TORTUGA

Delia María Crovi Druetta

Ed. Universidad Nacional Autónoma (UNA), México, 1991

Para la autora, la relación tecnológica-educación es paradójica, a la manera de la aporía de Aquiles y la tortuga. Ni una es tan veloz como aparenta, ni la otra tan parsimoniosamente lenta como para quedar al final de la carrera. La relación dialógica entre ambas debe conducir a una verdadera comunicación educativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta obra es una aportación dirigida a conseguir este objetivo y, en ella, tras reseñar los

programas vía satélite llevados a cabo en varios países, se extraen conclusiones generales de las referencias enumeradas y se hacen interesantes propuestas.

INTRODUCCIÓN DEL MEDIO INFORMÁTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS A DISTANCIA

José María Sánchez y Manuel Martínez Candel

CENEBAD, Murcia, 1993.

Esta obra presenta, fundamentalmente, la experiencia llevada a cabo últimamente, en el CENEBAD de Murcia, sobre la enseñanza de la informática a las personas adultas. Esta oferta educativa comprende varios módulos, como *Introducción al medio informático*, *MS-DOS*, *Base de datos*, *Hoja de cálculo-gráficos*, etc. Este trabajo se ha realizado siguiendo la metodología de la enseñanza a distancia: tutorías, programas abiertos y modulares... La obra presenta igualmente una somera bibliografía sobre el soporte lógico empleado en el Centro, así como diversos modelos de solicitud, actividades y prácticas, material informático preparado, etc.



TV FÁBRICA DE MENTIRAS

Dolores Rico Godoy

Ed. Espasa Calpe, SA, Madrid, 1992

¿Se está manipulando a nuestros hijos? ¿Ha sustituido la televisión la función materna? ¿Impulsan a crecer unas programaciones que están infantilizando a los adultos? ¿Degrada a la mujer la imagen que de ella ofrecen nuestros canales de televisión tanto a sectores adultos como infantiles y juveniles? ¿En qué medida incide la violencia televisiva en nuestra sociedad? ¿Cómo influye la publicidad? ¿De qué forma la televisión contribuye a configurar la realidad en que vivimos? Responder a estas preguntas constituye el objetivo de la autora, la cual presenta en este libro un análisis sobre el

fenómeno de nuestras televisiones.

ACERO SÁEZ, E.: *Crónica de la Formación Profesional Española*. Tomo Segundo. Ediciones técnicas y profesionales, Madrid, 1993. 332 p.

ALBARRACÍN, AGUSTÍN: *La teoría celular en el Siglo XIX*. Ediciones AKAL, Madrid, 1992. 56 p. ISBN 84-7600-745-0.

ALBIZUA ZABAL, DOLORES (COORD.): *Repertorio de Servicios Iberoamericanos de Documentación e Información Educativas*. Ed. O.E.I. Centro de Recursos Documentales e Información, Madrid, 1992. 794 p.

ALCALÁ-ZAMORA, MARÍA LUZ... (ET AL.): *Campaña de sensibilización en coeducación*. Vol. I y II. Ed. Junta de Andalucía, Sevilla, 1993. ISBN 84-8051-081-1.

AMORÓS PUENTE, A./PÉREZ ESTEVE, P.: *Por una educación intercultural*. Ed. MEC, Madrid, 1993. 64 p.

BABIO GALÁN, MERCEDES; (ET AL.): *Evaluación de actividades de formación*. Ed. MEC, Madrid, 1992. 130 p. ISBN 84-369-2268-9.

BACAS, PILAR... (ET AL.): *Física y ciencia ficción*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 224 p. ISBN 84-460-0172-1.

BARBERÁ, VICENTE: *Cómo elaborar un proyecto curricular de centro*. Sus dificultades añadidas y plantillas de trabajo. Ed. Escuela Española, Madrid, 1993. 144 p. y 320 p. ISBN 84-331-0582-5.

BARTOLOMÉ CRESPO, DONACIANO (COORD.); ESTEVE RAMÍREZ, FRANCISCO... (ET AL.): *Estudios sobre tecnologías de la información/2*. Ed. DYKINSON, Madrid, 1992. 308 p. ISBN 84-86030-36-3.

BENAVENTE, JOSÉ M.ª: *Actividades de conceptualización. Materiales de didáctica de la Filosofía sobre supuestos constructivistas*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 136 p. ISBN 84-460 0166-7.

C. ALBACETE... (ET AL.): *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 144 p. ISBN 84-460-017-1.

CERVERA JOVER, CONCEPCIÓN: *Los fascismos*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 116 p. ISBN 84-7600-917-8.

CONTRERAS GÓMEZ, ROSARIO: *De otra manera. Cuadernos de educación de adultos*. N.º 2 y 3. Ed. Instituto de la Mujer, Madrid, 1993. ISBN 84-369-2334-0.

DÍAZ, MERCEDES (COORD.): *Proyecto de centro desde una perspectiva coeducativa*. Ed. Junta DE Andalucía, Sevilla, 1993. 82 p. ISBN 84-8051-0889.

DÍAZ-AGUADO, M.ª JOSÉ: *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la Interacción Educativa en contextos Étnicamente Heterogéneos. Guía de introducción. Teoría, Manual de intervención, investigación, instrumentos de evaluación y vídeo*. Ed. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Madrid, 1993.

ESPAÑA. DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA: *Diseño curricular de Educación Básica para personas adultas. Aportaciones del Seminario Provincial de Zaragoza. Curso 1992- 1993*. Ed. DIPUTACIÓN DE ZARAGOZA, Zaragoza, 1993. 24 p.

FERNÁNDEZ SANZ, AMABLE; (ET AL.): *Orientación al término de los estudios de COU y equivalentes. Universidad y otras salidas*. Ed. MEC, Madrid, 1993. 284 p. ISBN 84-369-2349-9.

GARCÍA FERNANDO, MANUEL: *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ed. INSTITUTO DE LA JUVENTUD, Madrid, 1993. 184 p.

ISBN 84-85961-78-1

GARCÍA HOZ, VÍCTOR: *La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer*. Ed. UNIVERSIDAD DE LA SABANA, Bogotá, 1991. 24 p. ISBN 958-12-0109-2.

CERVILLA, ENRIQUE: *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Ed. DYKINSON, Madrid, 1993. 196 p. ISBN 84-88030-64-9.

GUERRERO DÍAZ, AURORA: *Orientación profesional coeducativa*. Ed. JUNTA DE ANDALUCÍA, Sevilla, 1993. ISBN 84-8051-089-7.

ISABEL FERNÁNDEZ, JOSÉ LUIS: *Basic avanzado*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 88 p. ISBN 84-460-0097-0.

ISABEL FERNÁNDEZ, JOSÉ LUIS: *Teleinformática*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 64 p. ISBN 84-460-0223-X.

KOELINK, A.H.: *Correspondencia de las cualificaciones en Europa*. Ed. CEDEFOP, Berlín, 1992. 27 p.

MARTÍ, E.: *Aprender con ordenadores en la escuela*. Ed. HORSORI, Barcelona, 1992. 286 p. ISBN 84-85840-19-4.

MÜLLER, D.; FUNNELL, P.: *Delivering quality in vocational education*. Ed. KOGAN PAGE LIMITED, London, 1991, 182 p. ISBN 0-74940-174-5.

NURIA SILVESTRE, MARÍA ROSA SOLE: *psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Ed. CEAC, Barcelona, 1993. 352 p. ISBN 84-329-9234-8.

ONÍS, M. DE/VILLAR, J.: *La mujer y la salud en España. Informe básico*. Vol. 3 y 4. Ed. INSTITUTO DE LA MUJER, 1992. 228 p. y 224 p. ISBN 84-7799-080-8.

PROVENCIO, PEDRO: *Poesía española contemporánea (1939-1989)*. Ed. AKAL, Madrid, 1993. 136 p. ISBN 84-460-0168-3.

RICARD, VIRGINIA B.: *Developing Intercultural Communication Skills*. Ed. KRIEGER PUBLISHING COMPANY, Malabar, 1993. 188 p. ISBN 0-89464-663-X.

SALAS, BEGOÑA: *Proyecto de centro desde una perspectiva coeducativa*. Ed. JUNTA DE ANDALUCÍA, Sevilla, 1993. ISBN 84-8051-088-9.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, JUANA LUISA: *Centro de interés. El trabajo. Primer Ciclo de Primaria*. Ed. JUNTA DE ANDALUCÍA, Sevilla, 1993. ISBN 84-8051-086-2.

SÁNCHEZ, SERAFÍN: *La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor tutor*. Ed. ESCUELA ESPAÑOLA, Madrid, 1993. 248 p. ISBN 84-331-0581-7.

TAMÉS GARCÍA, M^a ADELA: *Educación y valores*. Ed. UNIVERSIDAD DE LA SABANA, Bogotá, 1991. 32 p. ISBN 958-12-0108-4.

TORRE, SATURNINO DE LA: *Didáctica y currículo. Bases componentes del proceso formativo*. Ed. DYKINSON, Madrid, 1993. 300 p. ISBN 84-88030-62-2.

TORRE SATURNINO DE LA: *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Ed. ESCUELA ESPAÑOLA, Madrid, 1993. 280 p. ISBN 84-331.

VALLS, ENRIC: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ed. HORSORI, Barcelona, 1993. 208 p. ISBN 84-85840-20-8.

VAZQUEZ CAZÓN, M^a I.; MENÉNDEZ MARTÍN, E.: *Proyecto curricular del área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación primaria*. Ed. ESCUELA ESPAÑOLA, Madrid, 1993. 204 p. ISBN 84-331-0593-X.

VÁZQUEZ, BENILDE: *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Ed. INSTITUTO DE LA MUJER, Madrid, 1993, 192 p. ISBN 84-7799-072-7

WELLINGTON, J.: *The work related curriculum. Challenging the vocational imperative*. Ed. KOGAN PAGE LTCL., London, 1991. 272 p. ISBN 0-7494-0601-1.

EDITORIALES CITADAS

ANCED, Pedro Texeira 10, 1.º 28020 Madrid, España.

AKAL SA, Los Berrocales del Jarama, Apdo. 400. Torrejón de Ardoz. Madrid, España.

CEAC, Perú, 164. 08020 Barcelona, España.

CEDEFOP. Edificio Jeant Monnet. Bundesallee 22, D-1000 Berlín, Alemania.

Centro de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. España.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Avda. República Argentina, 21. 41011 Sevilla, España.

Dykinson SL, Meléndez Valdés, 61. Apdo. 8269. 28015 Madrid, España.

Ediciones Técnicas y Profesionales SA. Gran vía, 38. 28013 Madrid, España.

Escuela Española, SA. Mayor, 4. 28013 Madrid, España.

Espasa Calpe. Gran Vía, 29. 28013 Madrid, España.

Horsori. Apart. 22 224. 08080 Barcelona, España.

Instituto de la Juventud. José Ortega y Gasset, 71. 28006 Madrid, España.

Instituto de la Mujer. Almagro, 36. 28010 Madrid, España.

Kogan Page. 120 Pentonville Road. Londres N1 9JN. Gran Bretaña.

Krieger. P.O. Box 9542. Melbourne, FL 32902-9542 U.S.A.

OEI. Centro de Recurso Documentales e Información. Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid, España.

OIT, Publicaciones. CH- 1211 Ginebra 22, Suiza.

UNA. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. División de Estudios de Posgrado. Edif. Técnico. CU 04510 Mexico D.F., México

Universidad de la Sabana. Calle 70, n° 10-08, AA n° 53753. Bogotá, D.E. - Colombia.

REVISTAS RECIBIDAS

ACCIÓN EDUCATIVA, núms. 77 y 78, 1993. Ed. Asociación Civil Acción Educativa. Príncipe, 35. 28015 Madrid.

ACTUALIDAD COMUNIDAD EUROPEA, núms. 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79 y 80, 1993. Ed. Centro de Documentación Europea de la Comunidad de Madrid. Génova, 17, 4.º 28004 Madrid. Tel. 3196609. Fax: 319 34 75.

ADIE, núm. 1. 1993. Ed. Asociación para el desarrollo de la informática educativa. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales. Avda. de la Complutense, s/n. 28080 Madrid.

ALJAMIA. REVISTA DE LA ASESORÍA LINGÜÍSTICA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA, núm. 3, 1993. Ed. Consejería de Educación de la Embajada de España. 69, Av. du Prince Moulay Abdellah. Casablanca. Marruecos.

ANALES DE PEDAGOGÍA, núm. 10. 1992. ISSN: 0212-8322. Ed. Secretariado de publicaciones e intercambio científico, Universidad de Murcia. 30071 Murcia, España.

APUMA, núm. 3. 1993. Ed. Asociación de profesores/as usuarios de medios audiovisuales. Peña Oville, 7, Bajo B. 28031 Madrid.

APUNTES DE EDUCACIÓN, núm. 2. 1993. Ed. Grupo Anaya. Telémaco, 43. 28027 Madrid.

AULA ABIERTA, núm. 61. 1993. ISSN: 0210-2773. Ed. ICE de la Universidad de Oviedo. Quintana, 30. 33009 Oviedo.

BOLETÍN INTERNO DE COMUNICACIÓN, núm. 47. 1993. Ed. Escuela Popular de Oporto. Busaco, 2, 28025 Madrid. Tel. 5650254.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT (EDUCACIÓN Y CIENCIA), núms. 1/2. 1993. ISSN: 0178-3009. Ed. Inter Naciones. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2. Tel. 02 28/88 00. Fax 88 04 57.

BOLETÍN DE ADQUISICIONES, núm. 40. 1993. Ed. UNED. Biblioteca de Humadades, Senda del Rey, s/n, planta baja. 28040 Madrid, España.

BOLETÍN DE SUMARIOS, núms. 123 y 124. 1993. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.

BOLETÍN DEL CENTRO DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, núm. 36. 1993. Ed. Plan Provincial de Educación de la Personas Adultas. Centro de Información, Documentación y Recursos de Educación de Adultos. Corona de Aragón, 42. 50009 Zaragoza.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y CIENCIAS, núms. 45, 46 y 47. 1993. ISSN: 0213-6961. Ed. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados. Plaza Santa Bárbara, 10. 28004 Madrid.

BOLETÍN INFORMATIVO, núm. 28. 1993. Ed. Unisur. Calle, 53, n.º 14-39, Santafé de Bogotá, D-C., Colombia.

BOLETÍN INTERNACIONAL DE BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN (BIBE), núms. 1/2. 1993. ISSN: 0211-8335. Ed. Proyecto BIBE. Universidad de La Laguna - Tenerife. España.

BOLETÍN. PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, núm. 29. 1993. Ed. UNESCO/OREAC. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Enrique Delpiano 2058, casilla 3178, Santiago, Chile.

LA CARTA, núms. 149 y 150. 1993. Ed. Consejo de educación de adultos de América

Latina. Rafael Cañas, 218, casilla 163-T. Providencia, Santiago de Chile.

CARTA DE ESPAÑA (REVISTA DE EMIGRACIÓN E INMIGRACIÓN), núms. 469, 470, 471 y 472. 1993. ISSN: 0576-8233. Ed. Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CARTA INFORMATIVA DEL IIPE, núm. 3, 1993. Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unidad de Publicaciones IIPE, 7-9 rue Eugène-Delacroix. 75116 París, Francia.

CATORCE/TREINTA REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD, núm. 6, 1993. Ed. Dirección General de la Juventud. Caballero de Gracia, 32. 28013 Madrid.

CEDEFOP, núm. 2, 1992. ISSN: 0258-7483. Ed. Centro Europeo para el Desarrollo de la formación Profesional. CEDEFOP. Edificio Jean Monet. Bundesallee 22, D-1000 Berlín 15. T1 (030) 884120. Fax: (030) 88412222.

CEDEFOP, FLASH, núms. 3, 4 y 5, 1993. Ed. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Edificio Jean Monet, Bundesallee 22, D-W-1000 Berlín 15.

CISEM INFORMAZIONI, núms. 17/18, 1992 y 9, 10/11/12, 1993. Ed. CISEM. Instituto di ricerca della Provincia di Milano e dell'Unione Province d'Italia. Corso Concordia 7. 20129 Milano, Italia.

COMUNIDAD EDUCATIVA, núms. 206 y 207, 1993. ISSN: 0212-2650. Ed. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Eraso, 3. 28028 Madrid.

CORREO DE LA UNESCO, núm. VIII, 1993. ISSN: 0304-3118. Ed. UNESCO. 31, rue François Bonvin. 75015 París, Francia. Fax 45669270.

CREAD. CONSORCIO RED DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, núm. 1, 1993. ISSN: Ed. CREAD, Organización Universitaria Interamericana (OUI), 3460, rue de la Pérade, bureau 1. 10, Sainte-Foy, Quebec, G1X3Y5, Canadá. Fax. (418) 646-3039.

CUADERNILLOS PEDAGÓGICOS, núm. 2, 1993. Ed. Escuela Popular de Oporto. Escuela Popular de Oporto. Elvas 2, 28025 Madrid.

CUADERNOS LABORALES, núm. 91, 1993. Ed. Asociación Laboral para el Desarrollo (ADEC-Act). ADEC-Atc Lima. Marconi 349 San Isidro, Lima, Perú. Tel. 41-732742-3547. Fax 40-8029.

EADTU-NEWS, núm. 13, 1993. Ed. Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia. Open University, P.O. Box 2960, 6401 DL Heerlen, The Netherlands.

EDEN NEWSLETTER, núm. 2, 1993. Ed. Eden. PO Box 92, Milton Keynes, MK7 6 DX, Reino Unido.

EDUCA, núm. 31, 1993. ISSN: 1131-6373. Ed. Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Plaza de Mina, 18. 11004 Cádiz.

EDUCACIÓN OBRERA, núm. 1, 1993. ISSN: 0378-5564. Ed. Oficina Internacional del Trabajo. OIT. CH- 1211 Ginebra 22, Suiza.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, núms. 37 y 38, 1993. ISSN: 0214-7491. Ed. Tilde. Baeza, 4, Oficina 4. 28002 Madrid.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS. REV. DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS, núm. 2, 1993. ISSN: 0212-4521. Ed. Universitat Autònoma de Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma. Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona).

EPSILON. REVISTA DE LA SAEM "THALES", núm. 25, 1993. ISSN: 1131-9321. Ed. Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales". Facultad de Matemáticas. Apdo. 1160. 41080 Sevilla.

EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION, núms. 2, 1993 ISSN:

0256-2928. Ed. Instituto Superior de Psicología Aplicada. R. Jardim do Tabaco, 44. 1100 Lisboa, Portugal.

EUROSTEP COURIER, núms. 5 y 6, 1993. Ed. Eurostep Programme. Eurostep. PO Box 11112, 2301 EC Leiden, The Netherlands.

FOLIOS, núms. 71-75, 1993. ISSN: 0326-8357. Ed. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. c.c. 324000 Tucumán-Argentina.

FREEWAY, núm. 1, 1993. ISSN: 0243-2481. Ed. Linguapress. B.P. 245, 130 Grande rue. 25016 Besançon cedex, France.

FUNDESCO (BOLETÍN DE LA FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS COMUNICACIONES) núm. 140, 141 y 142/143, 1993. ISSN: 1131-6160. Ed. Gabinete de Comunicaciones y Publicaciones de Fundesco. Alcalá, 61. 28014 Madrid.

FV (FOTO - VÍDEO ACTUALIDAD) núms. 57, 58, 59, 60 y 61, 1993. ISSN: 0214-2244. Ed. Omnicón. FV, Apartado 54 244. 28080 Madrid.

GUÍA DE INFORMACIÓN JUVENIL, núms. 77 y 78, 1993. ISSN: 1130-0566. Ed. Instituto de la Juventud. Instituto de la Juventud. José Ortega y Gasset, 71. 28006 Madrid. Teléfono 347 77 00.

HERRAMIENTAS (REVISTA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO), núms. 25, 26 y 27, 1993. Ed. Fondo Formación. Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

HIGHER EDUCATION IN EUROPE, núms. 4, 1992 y 1, 1993. ISSN: 0379-7724. Ed. European Centre for Higher Education. European Centre for Higher Education. 39, Stirbei Voda Street. R-70732 Bucharest, Romania. Tel. (40-0) 130830. Fax: (40-0) 415025.

HUMBOLDT, núms. 108 y 109, 1993. ISSN: 0018-7615. Ed. Inter Naciones. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2.

IDEA (REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS), núm. 2, 1993. ISSN: 0327-2788. Ed. Editorial Universitaria de San Luis. Av. Ejército de los Andes 950, San Luis-Rep. Argentina.

IEPS, núms. 55 y 56, 1993. Ed. Servicio de perfeccionamiento del profesorado. Vizconde de Matamala, 3, 1.º 28028 Madrid.

IN JUVE. REVISTA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD, núm. 28, 1993. ISSN: .1130-4618 Ed. Instituto de la Juventud. José Ortega y Gasset 71. 28006 Madrid.

INFAD. PSICOLOGÍA DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA, núm. 5, 1993. ISSN: . 0214-9877 Ed. PPU. INFAD. C/ Digoine 6-8, 08901 L' Hospitalet de Llobregat. Barcelona. Teléfono (93) 337 59 66.

INTEGRACIÓN. REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL, núms 11 y 12, 1993. ISSN .0214-1992 Ed. ONCE. Dirección General de la ONCE, Departamento de Servicios Sociales para afiliados. Prado, 24, 2.ª planta. 28014 Madrid.

INTERNATIONAL CENTRE FOR DISTANCE LEARNING, núm. 1, 1993. Ed. Institute of Educational Technology, The Open University. Walton Hall, Milton Keynes MK 6AA, United Kingdom.

KULTUR-CHRONIK. NOTICIAS E INFORMACIONES DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA, núm. 2 y 3, 1993. ISSN: 0934-1684. Ed. Inter- Naciones. Inter-Naciones. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2 (Bad Godesberg).

MINUSVAL, núm. 83, 1993. ISSN: 0210-0622. Ed. INSERSO. Avenida de la Ilustración, s/n. 28029 Madrid. Tel. 347 89 37.

MUJERES, núm.10, 1993. ISSN: 0213-7259. Ed. Instituto de la Mujer. Instituto de la Mujer. Almagro 36, 28010 Madrid, España. Tel. 3478000.

MUJERES JÓVENES, núms. 18, 19 y 20, 1993. Ed. Centro de empleo Mujeres Jóvenes.

Juan de Herrera, 27. 28033 Madrid.

NUESTRA ESCUELA, núms. 140 y 142, 1993. Ed. Fundación para la Renovación de la Escuela. Francisco Silvela, 27. 28028 Madrid.

PERFILES, núms. 85, 86 y 87, 1993. Ed. Organización Nacional de Ciegos. Prado, 4. 28014 Madrid.

PERSPECTIVAS, núms. 82 y 83, 1993. ISSN: 0304-3053. Ed. Unesco. 7, Place de Fontenoy. 75700 París.

PUERTA NUEVA. REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 17 y 18, 1993. ISSN: 1132-7707. Ed. Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Edificio Múltiple, planta 11. Avda. de la Aurora, s/n. 29071 Málaga.

PUNTO DE ENCUENTRO, núm. 1, 1993. ISSN: 1133-2077. Ed. Colegio de Huérfanos de Funcionarios de Hacienda Pública. Guzmán el Bueno, 133. Edificio Germania. 28003 Madrid. Teléfono 5350535. Fax 5350660.

RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 22 y 23, 1993. ISSN: 0213-4969. Ed. Radio ECCA. Avda. Mesa y López, 36. Las Palmas de Gran Canaria.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, núm. 154, 1993. ISSN: 0210-9581. Ed. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Eraso, 3. 28028 Madrid.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, núm. 1, 1993. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid.

SUMA. REVISTA SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS, núm. 13, 1993. Ed. Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. "Thales". Apart. 1 160. 41080 Sevilla.

TARBIYA. REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA, núm. 3, 1993. ISSN: 1132-6239. Ed. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Ctra. Colmenar Viejo, Km. 15,5. 28049 Madrid.

TE, núms. 143 y 144, 1993. Ed. Federación de Enseñanza de CCOO. Pza. Cristina Martos, 4. 28015 Madrid.

UNE (BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN), núms. 62, 63, 64 y 65, 1993. ISSN: 0213-9510. Ed. AENOR. AENOR. Fernández de la Hoz, 52. 28010 Madrid. tel. (91) 3104851. Fax (91) 3104976.

WEITWIRBILDUNG UND FERNSTUDIUM, núm. 1, 1993. ISSN: 0942-0312. Ed. Deutsches Institut für Fernstudien. Deutsches Institut Fernstudien. Konrad - Adenauer- Str. 40, Tübingen, Alemania. Tel. (07071) 979-244. Fax (07071) 979-100.

Los autores o Editoriales interesados en dar a conocer en nuestra revista sus publicaciones, deberán enviar un ejemplar, con un breve resumen, a:

Revista RED
Departamento de Documentación y Biblioteca
Pabellón 6
Argumosa, 43
28012 MADRID

El contenido de estos libros deberá versar sobre Educación de Personas Adultas a Distancia o Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.



COLABORACIONES

En RED estamos trabajando para divulgar todo lo relacionado con la educación a distancia.

Con este motivo solicitamos vuestra colaboración. Esta petición la hacemos extensiva a todos los centros y profesores, tanto nacionales como extranjeros, que impartan esta modalidad educativa, cualquiera que sean los niveles y grados a que se aplique.

Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

- * En todos los trabajos constará el nombre, apellidos y D.N.I. del autor/a o autores/as.
- * La extensión de los artículos variará de acuerdo con la sección en que se inserten. El número máximo de páginas de los originales será el que sigue:

- Estudios: 16.
- Experiencias: 8.
- Nuevas tecnologías: 8.
- Notas: 2.
- Información: 2.
- Documentación: variable.

* El texto deberá mecanografiarse en formato DIN-A4, a 30 líneas con 70 matrices y a doble espacio.

* Los autores aportarán las ilustraciones (dibujos, gráficos, fotografías...) que estimen oportunas.

* En el caso de Experiencias, se sugiere el siguiente esquema, susceptible de las modificaciones que los autores crean convenientes:

- Introducción o justificación de la experiencia.
- Fundamentos teóricos y prácticos.
- Análisis de la situación (características de los alumnos, hipótesis de trabajo, objetivos...).
- Materiales producidos.

* Los textos deben ser originales e inéditos.

Las colaboraciones se enviarán a:

RED
Departamento de Documentación y Biblioteca
Pabellón 6
Argüeso, 43
28012 Madrid

Para suscribirse, cumplimente este boletín y devuélvalo a:

RED - Revista de Educación a Distancia
CIDEAD
C/ Argumosa, n.º 43 - Pabellón 6
28012 - Madrid

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País Teléfono:

Coste de la inscripción: ANUAL (3 ejemplares)

☐ Individual: 4000 pesetas

☐ Institucional: 5000 pesetas

☐ N.º suelto: 2000 pesetas

(Fecha y firma)

Suscripciones de territorio nacional - Remitan el boletín de domiciliación que se adjunta a su entidad bancaria.

Suscripciones del extranjero - Satisfagan el importe de la inscripción mediante:

A) Cheque nominativo a favor de "MEC - Revista RED", que será remitido, junto con el boletín de suscripción, a la dirección señalada anteriormente. B) Transferencia bancaria a la siguiente cuenta: MEC - Revista RED, Banco Exterior de España, Oficina 0301 - Cuenta 30 - 20204 - D, Gran Vía, 73. 28013 Madrid (ESPAÑA).

Señores:

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, atiendan los recibos que les presentará la Revista de Educación a Distancia RED como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y firma)



**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN Y CIENCIA**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION.
DIRECCION GENERAL DE FORMACION PROFESIONAL REGLADA
Y PROMOCION EDUCATIVA.
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION PERMANENTE
CENTRO PARA LA INNOVACION Y DESARROLLO
DE LA EDUCACION A DISTANCIA