

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
N.º 6 FEBRERO-MAYO 1993

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

**Mariano Jabonero Blanco, José Camacho Cabello
e Isabel López-Aranguren Quiñones**

CONSEJO DE REDACCIÓN

**Rosa Bernedo Esteve, José Camacho Cabello, Félix García Zarcero,
Félix González Núñez, Mariano Jabonero Blanco,
Isabel López-Aranguren Quiñones, Teresa Mata González, Agustín Neira
Calvo, Adela Núñez Orgaz, Concepción Prat Sábat,
José Miguel Santos Delgado, Carlos Valtierra Repiso**

COORDINACIÓN

Adela Núñez Orgaz

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

Revisión técnica: **Teresa Mata González y 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

La 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

PRESENTACIÓN	3
ENTREVISTA a Fernando Moreno Piñero, Director de Relaciones Laborales de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), por Rosa Bernedo	4
I. INFORME	
La reforma de la Formación Profesional y su integración en el ámbito europeo. Aportaciones de la enseñanza a distancia, coordinado por Trinidad González Castro y Félix García Zarcero	7
1. Formación profesional y mercado único, por José Antonio González Fernández y Javier García Velasco	8
2. Las titulaciones de Formación Profesional en la LOGSE, por Andrés Maroto Abad	18
3. La modalidad de educación a distancia en el plan de reforma de la Formación Profesional, por Trinidad González Castro y Félix García Zarcero	21
4. El INEM y la formación abierta a distancia, por Juan Ramón García Moreno	28
II. ESTUDIOS	
Necesidad y variedad de la investigación en la educación a distancia, por Lorenzo García Aretio	38
III. NUEVAS TECNOLOGÍAS	
1. El papel de las nuevas tecnologías en la educación a distancia (3), por Antonio Pérez Sanz, Raúl Luna Lombardi y Esmeralda García Sánchez	52
2. La televisión y la enseñanza de idiomas, por el Equipo de Enseñanza de Idiomas del CIDEAD	58
IV. INFORMACIÓN	64
V. DOCUMENTACIÓN	83

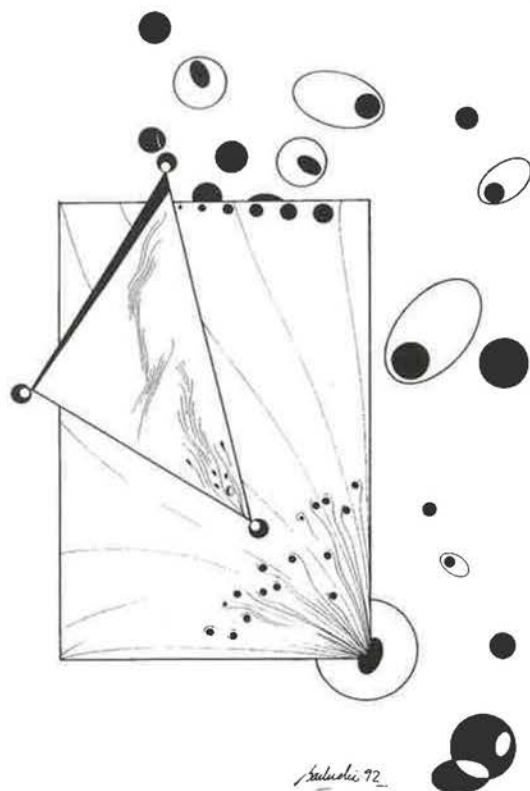


N.º 6 • FEBRERO-MAYO 1993

Presentación

Los cambios profundos habidos en la sociedad española desde la publicación de la Ley General de Educación y la necesidad de corregir carencias de la misma Ley urgían la reforma de nuestro sistema educativo. La Formación Profesional aparecía como uno de los problemas que reclamaba una profunda y urgente solución, sobre todo por la mayor relevancia que adquiere dentro del marco del Mercado Único Europeo.

Por ello, la reforma de la educación a distancia subraya y da prioridad a la Formación Profesional. El informe que incluye el presente número de RED permite la aproximación, desde distintos ángulos, a esta cuestión y a la actual oferta pública de Formación Profesional en la modalidad de educación a distancia.



Entrevista a Fernando Moreno Piñero, Director de Relaciones Laborales de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE)

«La existencia de un sistema de formación permanente para los trabajadores constituye hoy una necesidad ineludible de la empresa española»

Uno de los rasgos más destacados de la profunda reforma de la Formación Profesional Reglada introducida por el Ministerio de Educación y Ciencia a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), consiste en el establecimiento, de forma obligatoria, del Área de Formación en empresas o centros de trabajo. La formación en los centros de trabajo pretende vincular los procesos formativos con el entorno productivo para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, así como la recualificación y formación continua de la población trabajadora. Para esta población principalmente, el Ministerio de Educación y Ciencia ofrece la posibilidad de seguir algunos módulos de Formación Profesional a Distancia.

Fernando Moreno Piñero es abogado y licenciado en Ciencias Políticas y Sociología; ostenta el cargo de Director del Departamento de Relaciones Laborales de la CEOE desde enero de 1991. Previamente, desde 1980, había sido adjunto al Director General.

¿Qué opina la CEOE del nuevo modelo de FP Reglada del Ministerio de Educación y Ciencia en la que la formación en centros de trabajo constituye un área fundamental?

Sin duda alguna, la formación en centros de trabajo es un importante avance respecto a la situación anterior. La permanente conexión entre los centros de formación profesional y las empresas, al menos sobre el papel, posibilitará la transición del joven desde la escuela a la vida activa, acercándole al funcionamiento real de las empresas y completando de esta forma los conocimientos adquiridos en el centro educativo.

La empresa española puede servir de guía al sistema educativo respecto de las cualificaciones requeridas

Tal modelo presenta dosis de voluntariedad en los planteamientos del Ministerio de Educación y Ciencia. De ahí que la CEOE ofreciera en su día su colaboración para ponerlo en marcha, lo que,

hasta la fecha, no se ha producido por razones que desconecemos.

¿En qué medida la empresa española está en condiciones de colaborar con el Ministerio en dicha formación y en qué se podrá beneficiar?

Existen notables experiencias de colaboración en las llamadas «prácticas en alternancia». Durante los últimos cinco años y sólo en la zona MEC, pasaron 108.000 alumnos por más de 41.000 empresas con notorio éxito desde el punto de vista de la formación y posterior contratación de los alumnos.

Además, la empresa puede aportar no sólo el complemento práctico de las enseñanzas, sino también servir de guía al sistema educativo respecto de las cualificaciones requeridas.

Para ello será preciso contar con una normativa flexible, que dote de seguridad jurídica a las experiencias que no son laborales, con mecanismos adecuados de financiación, que fomente la ido-

neidad de los centros y de las empresas participantes, distinguiendo las respectivas responsabilidades que a cada uno competen y teniendo en cuenta las especiales características de los sectores y el tamaño de las empresas.

En este marco, y partiendo de las experiencias ya apuntadas, las distintas organizaciones empresariales pueden desempeñar una importante tarea de coordinación entre las empresas y los centros educativos.

¿Cree que existe, en general, en la empresa española actual conciencia de la necesidad e importancia de reforzar el grado de vinculación empresa-centros de formación o que deberá producirse un cambio de actitud en la misma?

A pesar de que en España predomina la pequeña empresa, y podría pensarse que hay poca sensibilidad en este tema, creo que existe un convencimiento generalizado respecto a la importancia que tiene la formación para la competitividad.

Las empresas necesitan personas cualificadas. La escuela pone los cimientos para la adquisición de las cualificaciones y contribuye a crear actitudes frente al trabajo. Todo ello requiere un marco de actuación, una estrategia para el desarrollo de la relación entre las escuelas y las empresas, que hasta ahora no existe.

Será necesaria una sensibilización en el mundo de la empresa sobre la necesidad de colaboración con el nuevo sistema formativo

La empresa española está decidida a trabajar en este nuevo modelo, y como botón de muestra recuerdo lo que antes comentaba respecto al importante número de convenios de colaboraciones para la formación en alternancia, que ponen de manifiesto la acogida positiva en el mundo empresarial.

No obstante, será necesaria una sensibilización en el mundo de la empresa

sobre la necesidad de su colaboración con el nuevo sistema formativo. Posiblemente sea necesario que la aplicación del modelo se haga de forma gradual y corrigiendo rigideces. En este sentido, podría llevarse a cabo un plan (Ministerio de Educación y Ciencia, Organizaciones Empresariales), dirigido a las empresas, para dar a conocer la LOGSE y la importancia de su participación, así como a profesionales, tutores de empresa o de centros de formación, para procurar la sensibilización que haga posible la puesta en marcha de la formación en centros de trabajo.

Esta difusión podría abarcar incluso a otros niveles de la educación (EGB, Universidad), dando a conocer cómo funciona una empresa y qué desempeña en nuestra sociedad.

¿Cuáles son las principales necesidades de cualificación y formación de la empresa española actual ante la libre circulación de trabajadores prevista para 1993 y en qué medida cree que la colaboración con el sistema educativo puede responder a ellas?

Uno de los criterios fundamentales de la LOGSE es conectar las enseñanzas técnicas con el mundo productivo, actualizando los contenidos de estas enseñanzas en línea con las demandas del mercado.

Con este objetivo, sería necesario diseñar módulos profesionales acordes con la realidad y con las distintas exigencias profesionales, adaptar permanentemente la formación a las nuevas tecnologías y definir titulaciones más flexibles que permitan la polivalencia profesional.

Desde hace más de dos años, tanto el Ministerio de Trabajo (INEM), como el de Educación y Ciencia, en colaboración con las Organizaciones Empresariales y Sindicales, vienen trabajando en los llamados «Estudios Sectoriales». Estos estudios pretenden actualizar la informa-



ción sobre los requerimientos formativos y profesionales, no sólo para el presente, sino previendo, incluso, la posible evolución en un próximo futuro. Hasta la fecha se han concluido 28 sectores, y otros se encuentran en proceso. Todos ellos, a su vez, se han elaborado teniendo en cuenta las pautas comunitarias en esta materia.

Es de suma importancia la reordenación sectorial de la formación

Esperamos que el resultado sea la reordenación sectorial de la formación y el tratamiento de nuevos perfiles, así como el establecimiento de pautas para la elaboración de módulos.

¿Cree necesaria la empresa española la existencia de un sistema de formación permanente para los trabajadores para la que la Formación Profesional a distancia podría ser un instrumento eficaz?

La existencia de un sistema de formación permanente para los trabajadores constituye hoy una necesidad ineludible de la empresa española —y de la sociedad en su conjunto—, en la medida en que ha de afrontar el reto del Mercado Único Europeo en un contexto de rápida transformación tecnológica, económica, social y cultural, que se traduce, a nivel de empresas, en la introducción de nuevos medios técnicos, de nuevos métodos de producción y de gestión que obligan a redefinir las tareas propias de cada puesto de trabajo.

Las transformaciones que suscita el cambio tecnológico ponen en permanente tela de juicio la validez de los conocimientos y experiencias adquiridos por los trabajadores y conllevan un cambio constante en los perfiles profesionales. Se pone así en evidencia la necesidad de disponer de un sistema eficaz de formación permanente que permita revalorizar el capital humano. Parece obvio que este problema no puede resolverse únicamente a través de la enseñanza presencial, ya sea en la empresa o en los tradicionales centros de formación profesional, dadas sus servidumbres espa-

ciales y temporales; la formación profesional a distancia podría ser, en efecto, un instrumento especialmente eficaz dada su capacidad de trascender los límites de tiempo y espacio de las enseñanzas presenciales.

Al beneficiarse de las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación, la metodología a distancia puede adaptarse mejor a las necesidades y circunstancias que conforman habitualmente la vida de los adultos, en tanto en cuanto en esta modalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje permite obviar los requisitos de espacio, asistencia, tiempo y ritmo homogéneo de trabajo, propios de la enseñanza tradicional, y posibilita la permanencia del alumno en el medio donde desarrolla su actividad profesional.

La Formación Profesional a distancia podría ser un instrumento especialmente eficaz para la formación permanente de los trabajadores

El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado un centro de educación a distancia desde el que se ofrece formación a la población adulta en ofertas de formación básica, enseñanza oficial de idiomas, ESO y Bachillerato. ¿En qué medida se va a beneficiar la formación de trabajadores de este tipo de ofertas?

Es de prever que la oferta de formación básica, enseñanza de idiomas, ESO y Bachillerato por parte del MEC en la modalidad a distancia, en concurrencia con la oferta privada, contribuirá a paliar las carencias formativas de la población adulta y ampliará sus expectativas de inserción laboral. Si bien es cierto que, desde la perspectiva empresarial, la necesidad de mejorar la competitividad en todos los sectores productivos sitúa claramente las prioridades de la oferta formativa en el ámbito de la formación profesional, tanto inicial como continua, de todos los trabajadores, sin olvidar a los cuadros, directivos y empresarios, especialmente en las PYMES.

Rosa BERNEDO
Consejo de Redacción de RED
Enero 1993

La reforma de la Formación Profesional y su integración en el ámbito europeo.

Aportaciones de la Enseñanza a Distancia

Asistimos hoy, en los países desarrollados, a un continuo cambio en la organización de la producción como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías que, con sus rápidos avances, originan cambios continuos en el mercado de trabajo. Los sistemas de formación profesional deben ser capaces de dar respuesta mediante las modificaciones necesarias en los currículos de los estudios y así adaptarse a las nuevas necesidades de cualificación. Al mismo tiempo, dichos sistemas tienen que hacerse accesibles a los trabajadores, cuyos conocimientos han quedado insuficientes o desfasados debido a estos continuos cambios tecnológicos.

El nuevo sistema de Formación Profesional debe estar en sintonía con el sistema productivo.

Por una parte, debe adaptarse al entorno productivo regional; en este sentido, en la confección de los programas formativos territoriales, deben ser protagonistas los agentes sociales y económicos de la región.

Por otra parte, la integración de España en la Comunidad Económica Europea nos sitúa ante nuevos retos, como la competitividad ante nuestros socios europeos y la libre circulación de bienes y de personas. Los estudios de formación profesional que se regulen en nuestro país tienen que otorgar titulaciones que se atengan a referencias compartidas y homologables en la Comunidad; en este sentido, se han dictado las directivas del Consejo 89/48/CEE sobre las formaciones de carácter superior, como Diplomados y Licenciados, y la última directiva 92/51/CEE de 18 de junio de 1992, que hace referencia a los niveles en los que podríamos enmarcar lo que en nuestro país denominamos Formación Profesional Específica, que, en adecuación a los niveles de cualificación europeos, se corresponderían con los niveles 2 y 3.

En este Informe, se presentan fundamentalmente estos aspectos: Formación Profesional y mercado único (reconocimiento de acreditaciones e información sobre cualificaciones en Europa); las titulaciones de Formación Profesional en la LOGSE; la educación a distancia en la reforma de la Formación Profesional; y, finalmente, un trabajo sobre el INEM y la formación abierta de adultos.



**Coordinado por Trinidad González Castro
y Félix García Zarcero**

INFORME

1. FORMACIÓN PROFESIONAL Y MERCADO ÚNICO (reconocimiento de acreditaciones e información sobre cualificaciones en Europa)

1. LIBERTAD DE CIRCULACIÓN DE PERSONAS POR EUROPA

Uno de los objetivos fundamentales del Tratado Constitutivo de la CEE, refrendado en Maastricht, es la creación de un gran mercado interior único y libre en el que los bienes, las personas, los servicios y los capitales circulen en completa libertad.

Este principio general de movilidad se concreta, por lo que a la libre circulación de las personas se refiere, en distintas modalidades de actividad laboral denominadas respectivamente *«libre circulación de trabajadores»*, si ésta se desempeña por cuenta ajena, y *«libertad de establecimiento»* o *«libre prestación de servicios»*, si de ejercicio profesional independiente se trata.

La libre circulación de los trabajadores supone, según el propio Tratado, la abolición de toda discriminación por razón de nacionalidad entre los trabajadores de los estados miembros con respecto al empleo, la retribución y las demás condiciones de trabajo.

La libre circulación de los trabajadores lleva aparejada en particular los siguientes derechos:

- Responder a ofertas efectivas de trabajo.
- Desplazarse libremente para ese fin por todo el territorio de los estados miembros.
- Residir en cualquiera de los estado miembros con objeto de ejercer en él un empleo.
- Permanecer en el territorio de un estado miembro después de haber ejercido en él un empleo.

La igualdad de trato se aplicará sobre todo en cuestiones relacionadas con:

- El acceso al empleo: las únicas limitaciones serán las relativas a algunos empleos públicos.
- Las condiciones de trabajo: salarios, antigüedad, servicio militar, condiciones de despido, etc.
- El acceso a la Formación Profesional y a la educación de los hijos.
- Las condiciones de vida: acceso a la vivienda, seguridad social, beneficios fiscales y sociales, etc.
- Los derechos sindicales.

La libertad de establecimiento comprenderá el acceso, con carácter de permanencia, a las actividades no asalariadas y su ejercicio, así como la constitución y gestión de empresas en un estado miembro distinto del de procedencia, en tanto que la libre

prestación de servicios, para la que se reconoce igual facultad cuando se realiza en otro estado diferente del de origen, no participa de ese criterio de asentamiento permanente.

En todo caso, sea cual sea la modalidad de actividad laboral elegida, difícilmente se podría cumplir con el importante objetivo antes enunciado, si, junto a la adopción de medidas tendentes a la desaparición de las fronteras internas, no se arbitraran otras específicamente destinadas a facilitar la efectiva movilidad de los trabajadores y profesionales. Y es dentro de este último grupo donde cobra especial importancia la armonización de las condiciones de formación y el reconocimiento mutuo de las acreditaciones profesionales expedidas por cada uno de los países miembros. A este respecto cabe citar la nueva redacción del Art. 126 del tratado de la Unión Europea según los acuerdos de 7 de febrero de 1992 en Maastricht donde se enuncia que las acciones de la Comunidad se encaminarán a «favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio».

Por otra parte, la actual redacción del art. 57 del tratado de la Unión indica que el Consejo elaborará las directivas precisas para el reconocimiento mutuo de títulos de las actividades no asalariadas.

La complejidad de este proceso armonizador —bajo cuya perspectiva se abordó la cuestión de la libre circulación, desde 1975 hasta 1988, y que tuvo como resultado la adopción de diversas directivas específicas a las que más adelante nos referiremos—, mostró pronto la necesidad de avanzar en una nueva dirección en la que cada Estado aceptara, como de nivel equivalente a las propias, las acreditaciones expedidas por otro Estado miembro.

Nacerá así el denominado «Sistema General» que, asentado sobre el principio de la confianza recíproca entre los Estados miembros, pretende el mutuo reconocimiento de los títulos sin armonización previa de las condiciones de acceso a las profesiones y de ejercicio de las mismas, compensando las diferencias de formación que pudieran existir por medio de la experiencia profesional y extendiendo, además, las ventajas de este sistema a los trabajadores asalariados.

En un principio, el ámbito de aplicación del sistema se restringía al reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionaran formaciones profesionales de una duración mínima de tres años y, a tal efecto, el Consejo adoptó la Directiva 89/48, de 21 de diciembre de 1988.

Sin embargo, con ello no quedaba por completo resuelto el problema del reconocimiento de los títulos, presupuesto imprescindible para garantizar la libertad de circulación, toda vez que numerosas formaciones quedaban fuera del ámbito regulado por la indicada directiva. Precisamente por esta razón, se hizo patente la necesidad de arbitrar una nueva disposición que garantizara el acceso de todas las acreditaciones de formación profesional, incluidas aquellas que no alcanzaran los tres años de duración mínima o que no tuvieran la condición de superiores, a las ventajas que el nuevo sistema proporcionaba.

Surgirá así la Directiva complementaria del Sistema General, en lo sucesivo Segunda Directiva (Directiva 92/51 de 18 de junio de 1992) y que constituye objeto del presente documento en cuanto a lo que se refiere a *profesiones reguladas*.

Fuera del ámbito de regulación establecido por las normas citadas, pero que contribuye a hacer transparente las cualificaciones válidas en el mercado de trabajo, se encuentra el Sistema de «Correspondencia de cualificaciones profesionales» definido por la Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985 que, empleando una metodología basada en los estudios de sectoriales, hace públicas las profesiones consensuadas entre los países miembros incluidas en cada sector productivo y los títulos que en cada país conducen a esas profesiones.

2. MÉTODOS EMPLEADOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE FORMACIONES

El tratado constitutivo de la Comunidad Europea en los art. 49 y siguientes establece los procedimientos para favorecer el reconocimiento mutuo de acreditaciones entre los Estados de la Unión basados fundamentalmente en:

a) Directivas transitorias: Con un ámbito de aplicación temporal y dirigidas a ciertas actividades objeto de regulación; por ejemplo, la Directiva reguladora de las actividades de Peluquería. Estas directivas tienen por objetivo facilitar la prestación de servicios en determinados campos profesionales relacionados con actividades artesanales y comerciales.

Suelen recibir esta denominación porque, en su origen, fueron concebidas para ser sustituidas antes de 1970, fin del período transitorio previsto inicialmente por el art. 8 del Tratado, por otros sistemas más elaborados y destinados a facilitar en mayor medida la circulación de personas.

Las actividades a las que afectan estas directivas son muy numerosas y pueden agruparse de la siguiente forma:

- Actividades de transformación, industria y artesanía (Directivas 64/429/CEE y 64/427/CEE, modificada por la Directiva 69/77/CEE).
- Actividades referentes a las industrias alimentarias y de fabricación de bebidas (Directivas 68/365/CEE y 68/366/CEE).
- Actividades del comercio mayorista y de intermediarios del comercio, de la industria y de la artesanía (Directivas 64/223/CEE, 64/224/CEE y 64/222/CEE).
- Actividades del comercio minorista (Directivas 68/363/CEE y 68/364/CEE).

Ante la diversidad de regulación de estas actividades en los distintos países miembros, el grupo de directivas «transitorias» citado evita la exigencia de cualificaciones profesionales concretas, por lo que no cabe hablar de mecanismo alguno de reconocimiento de títulos, sustituyendo tal exigencia por la simple acreditación de un período variable de experiencia profesional previa.



A NEIRA

De este modo, el grupo de directivas que examinamos se basan fundamentalmente en la experiencia adquirida por el trabajador por cuenta propia o como directivo de empresa, según los casos, de manera que la formación profesional, por sí misma, es insuficiente, contando sólo a efectos de reducción de la experiencia profesional requerida.

b) Directivas específicas: Relacionadas con colectivos determinados; por ejemplo, directiva que regula los diplomas de Farmacéuticos.

El principio general de no discriminación por razón de nacionalidad, contenido en el Tratado, no elimina por sí solo los obstáculos que la legislación de cada país impone en orden al libre ejercicio profesional. De aquí que, precisamente con el objeto de facilitar este ejercicio de la profesión en cualquier Estado miembro, el Consejo haya adoptado una serie de directivas basadas en el artículo 57 del Tratado, relativas al reconocimiento mutuo de los diplomas y que contienen también disposiciones destinadas a facilitar el ejercicio efectivo del derecho de establecimiento y de la libre prestación de servicios.

Estas directivas, adoptadas entre 1975 y 1988, afectan a importantes campos profesionales (médicos, enfermeros, odontólogos, veterinarios, matronas, farmacéuticos, arquitectos, abogados, etc.), estableciendo el mecanismo para el reconocimiento mutuo de los títulos a la vez que armonizan las condiciones de formación exigibles en cada caso.

c) Directivas de carácter general: Estas tienen un ámbito de aplicación no limitado por el tiempo ni por el tipo de actividad o profesión. En este momento existen las denominadas 1.^a y 2.^a Directivas. Reconoce la 1.^a Directiva los diplomas de carácter superior de tres o más años de formación, y la 2.^a Directiva, que amplía y completa la anterior, se refiere a los diplomas no contemplados en la 1.^a Directiva.

La 2.^a Directiva, por su relación con la Formación Profesional, será objeto de un posterior estudio en este mismo documento.

Finalmente, hay que reseñar que, tanto el grupo de directivas específicas como las transitorias, continuarán conservando su vigencia a pesar de la existencia del Sistema General, cuyo ámbito de aplicación se limita expresamente a las profesiones no reguladas por aquellas.

d) Correspondencia de cualificaciones profesionales entre los Estados miembros: Estos trabajos implican la publicación de acuerdos comunes sobre los sectores y profesiones estudiados, así como información sobre los diplomas que en cada país conducen a las profesiones acordadas. A diferencia de los otros sistemas, no comporta un carácter jurídico de los acuerdos adoptados y tiene un valor puramente informativo para trabajadores y empleadores.

Los objetivos, metodología, acuerdos adoptados y estado actual de la correspondencia de cualificaciones se expondrán posteriormente.

3. SISTEMAS GENERALES. SEGUNDA DIRECTIVA

Como ya se ha significado, existe un sistema general de reconocimiento de acreditaciones constituido por la Directiva 89/48/CEE y la Directiva 92/51/CEE; dado que es esta última la que hace referencia a las enseñanzas de formación profesional, será objeto de estudio detallado.

El contenido de esta norma, complementaria de la 1.^a directiva, se basa en las cuestiones siguientes:

Definición de «actividad profesional regulada»

Esta definición reproduce la adoptada por la Directiva 89/48/CEE y entiende por tal aquella para cuyo ejercicio se exige estar en posesión de una determinada cualificación que normalmente se plasma en un título o en un certificado sin que ello suponga la exclusión de otras vías de acceso a la profesión. Con respecto a esto, se indican dos precisiones a título de ejemplo:

- El ejercicio de una actividad en el marco de la función pública.
- El ejercicio de una actividad en el marco de un convenio colectivo.

Esta directiva no se aplicará a profesiones que sean objeto de directivas específicas.

Niveles de formación que comprende

Antes de proceder a la definición de los niveles que están enmarcados en esta norma, es preciso aclarar lo que se entiende por «ciclo de estudios posecundarios». A este efecto, se entiende que se trata de un ciclo de formación que presupone la posesión de un título o títulos que faculta para acceder a la universidad, a los centros de enseñanza superior y a otros centros asimilados.

El sistema complementario propuesto abarca tres niveles de formación profesional no cubiertos por el sistema general inicial, a saber:

- Un primer nivel, que se corresponde con la formación adquirida en un ciclo de estudios secundarios, no superior a seis meses de duración, al que se denomina «Certificado de competencia».
- Un segundo nivel, que se corresponde con la formación adquirida en un ciclo de estudios secundarios completos, que puede ser obtenido en enseñanzas alternas, al que se denomina «Certificado».
- Un tercer nivel, que se corresponde con la formación adquirida en un ciclo de formación de estudios posecundarios, con una duración mínima de un año, al que se denomina «Título». Se tendrán en cuenta las particularidades para cada Estado miembro incluidas en anexos.

En consecuencia, el sistema general complementario dispone de tres regímenes jurídicos distintos para el reconocimiento de cada uno de los tres niveles, denominados, en la versión castellana, «certificado de competencia», «certificado» y «título», respectivamente. Los dos primeros corresponden a las formaciones del primer nivel, esto es, las de tipo secundario, en tanto que el tercero venía a englobar las formaciones posecundarias.

Por otra parte, se concibe este segundo sistema en estrecha vinculación con el primero, por lo que se arbitraban determinadas posibilidades de circulación (pasarelas) entre los cuatro niveles que contempla el sistema en su conjunto considerando como cuarto nivel el contemplado por la primera directiva. Así, cuando en una profesión la formación recibida por el migrante no sea del mismo nivel que la exigida por el Estado de acogida, se establecía un mecanismo con restricciones para la circulación entre los niveles 3 y 4 en ambos sentidos. Para el paso del nivel 2 al 3, el solicitante debería poseer un «certificado» y haber superado un período de prácticas o una prueba de aptitud.

Tránsitos entre los distintos niveles

En esta norma, se estipula el tránsito del nivel 3 al 4 según lo definido (2.^a Directiva a 1.^a Directiva) de la forma siguiente:

- Si la formación exigida por el Estado de acogida para un determinado ejercicio profesional, es del tipo BAC + 3, se permite el tránsito directo para el migrante que esté en posesión de un «Título» de la presente directiva.

- Si, en las mismas circunstancias, la formación exigida es del tipo BAC + 4, se permite el tránsito si bien cabe la imposición de determinados mecanismos que compensen las desigualdades de formación.
- Por último, en los supuestos en que la formación exigida sea del tipo BAC + 5, se faculta al Estado de acogida para impedir por completo la posibilidad de tránsito, cuando la formación obtenida por el migrante sea de las contempladas en la segunda directiva.

El tránsito inverso, esto es, del nivel superior al inferior, se permite sin ninguna restricción.

4. TRABAJOS DE CORRESPONDENCIA DE CUALIFICACIONES

La consecución del mercado único, en lo que se refiere a la libre circulación de las personas, y el reconocimiento de las acreditaciones profesionales obtenidas en los países de origen para las profesiones o actividades no reguladas se determina por la «Correspondencia de cualificaciones de Formación Profesional».

La «Correspondencia» la crea la Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985, indicándose en ella el ámbito de aplicación, la metodología, el fin perseguido, etc.

Estructura de la «Correspondencia»

La norma que establece la «Correspondencia» tiene como fundamento la posibilidad de otorgar a los trabajadores una mejor utilización de sus cualificaciones, y muy particularmente, cuando son usadas para el acceso a un empleo adecuado en otro Estado miembro.

Dispone que la estructura de los niveles de cualificación se agrupen en las siguientes categorías:

Nivel 1: da acceso a este nivel la escolaridad obligatoria y preparación profesional posterior (empleado no cualificado);



A. NEIRA

Nivel 2: da acceso a este nivel la escolaridad obligatoria y formación profesional (empleado cualificado);

Nivel 3: da acceso a este nivel la escolaridad obligatoria y/o formación profesional y formación técnica complementaria o formación técnica escolar u otra a nivel secundario;

Nivel 4: da acceso a este nivel formación secundaria y formación técnica posecundaria;

Nivel 5: da acceso a este nivel formación secundaria y formación superior completa.

Para cada uno de estos niveles se deben establecer por profesión los cuadros comparativos de diplomas en los que se hace referencia a:

- Denominación de la profesión en los diferentes idiomas de la Comunidad.
- Siglas de los diferentes Estados miembros.
- Código nacional de la profesión.
- Denominación nacional de la profesión.
- Nombre de los certificados, títulos, diplomas expedidos por el Estado miembro.
- Instituciones que imparten la formación profesional.
- Organismos autorizados para expedir el certificado, diploma o título.

El propósito final de la «Correspondencia» es la expedición de la ficha de información a todo aquel trabajador que lo solicite. Este documento debe hacer referencia a los «requisitos profesionales prácticos» de la profesión que son definidos de común acuerdo por los Estados miembros.

La metodología adoptada consiste en estudios sectoriales a nivel europeo utilizándose como referencia y en todo lo que sea posible el «Sistema Europeo de difusión de las ofertas de empleo» (SEDOC). En este sentido, se debe destacar que los trabajos para el desarrollo de la «Correspondencia» han sido realizados con la colaboración del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).

Objetivos

La tarea de la puesta en marcha de la decisión del 16 de julio de 1985 conlleva la definición del nivel de cualificación a abordar en primer lugar; en este caso, y dado el número de personas afectadas en cada uno de los niveles de cualificación citados, se comienza por el nivel de cualificación dos, ya que es el que más trabajadores de la Comunidad incluye, además de estar incluido como mandato en la propia decisión. Los objetivos son:

- Contribuir a la creación de un mercado de trabajo para operarios cualificados y a su movilidad en Europa.
- Hacer posible a la fuerza de trabajo que hagan valer mejor sus cualificaciones adquiridas en otros Estados miembros diferentes del de acogida.
- Facilitar a las empresas y a los empresarios una búsqueda selectiva de la fuerza de trabajo adecuada.

Es importante señalar que la decisión no pretende:

- Armonizar los sistemas de formación profesional de la CEE.
- Crear una reglamentación jurídicamente vinculante de reconocimiento de las acreditaciones profesionales para los trabajadores.
- Determinar los currículos de formación profesional en los Estados miembros.

Metodología empleada

El proyecto de «Correspondencia» promueve el estudio de las profesiones por grandes sectores productivos y es la propia Comisión quien elige los sectores a

estudiar en función de las propuestas de los países miembros, oídos los responsables de las organizaciones empresariales y sindicales y, en su caso, los grupos profesionales.

Cada Estado miembro designa el funcionario de enlace del proyecto bajo la denominación de Coordinador nacional para la «Correspondencia». En España, dado que las competencias de Formación Profesional corresponde al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), están designados dos coordinadores nacionales, uno por cada departamento.

La Comisión solicita de los Estados miembros la designación de *tres expertos* por sector considerando a los interlocutores sociales. El CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) realiza prospecciones sobre el sector a estudiar elaborando relaciones de profesiones basadas en:

- Estudios realizados en algunos Estados miembros sobre las cualificaciones profesionales del sector.
- Existencia de catálogos de profesiones nacionales, internacionales o a escala comunitaria, así como las clasificaciones ocupacionales.
- Consultas a expertos del sector.

En función de estos trabajos se consulta a los expertos designados en todos los Estados miembros, de lo que resulta una primera evaluación sobre:

- la importancia de estas profesiones en el Sector;
- la clasificación previsible de las profesiones en los niveles de formación;
- inclusión de nuevas profesiones a juicio de los expertos.

Las respuestas a esta consulta, que se realiza por escrito, es recogida y homogeneizada por el CEDEFOP, que procede a elaborar las profesiones seleccionadas y a determinar una primera aproximación a los «requisitos profesionales prácticos».

Tras ello se organizan, por el CEDEFOP, conferencias en las que se analizan, corrigen, reelaboran, los requisitos profesionales prácticos. Estas reuniones se realizan con la asistencia de intérpretes y terminólogos de conferencia que permiten elaborar los textos definitivos en el transcurso de la reunión.

Una vez acordados los «requisitos profesionales prácticos», las delegaciones transmiten al CEDEFOP los cuadros comparativos de diplomas para cada profesión. Todo el informe técnico es enviado a la Comisión de la CEE; se remite por ésta a la representación permanente de cada país para su aprobación formal. Una vez conseguida ésta, se publican las «Correspondencias» en el diario oficial de la Comunidad.

Los Estados miembros están obligados a poner en marcha procedimientos idóneos de información a nivel nacional, regional y local sobre las correspondencias establecidas.

En España todas las tareas que comporta la «Correspondencia» están enmarcadas en un grupo de trabajo del Consejo General de la Formación Profesional, organismo perteneciente al M.º de Trabajo y seguridad Social que informa al Gobierno en temas relativos a Formación Profesional. En ese grupo de trabajo se incardinan los Coordinadores nacionales, que forman la secretaría del mismo, sindicatos y empresarios. Mediante este sistema de concertación se establecen la designación de expertos, las reuniones nacionales de cada sector, la puesta en común de los cuadros comparativos y las acciones de información a desarrollar a nivel estatal, regional y local. A este efecto se ha de citar que se ha enviado documentación sobre la «Correspondencia» a todas las Direcciones provinciales del MEC y del INEM (Instituto Nacional de Empleo), designándose instancias de información Comisiones Provinciales de Formación Profesional, en el caso del MEC, y unidades de empleo, en el caso del INEM; además, se han elaborado folletos informativos que se han repartido a todas las instancias interesadas e incluso a los centros de formación.

Finalidad de los trabajos

La estructura de los niveles de formación a que se ha hecho referencia anteriormente plantea, en el caso del nivel de cualificación 2 (empleado cualificado), un margen amplio de interpretaciones en cuanto a la definición adoptada; por otra parte, se mueve entre la educación-formación y la organización laboral, no indicando nada sobre el tipo, la duración o el carácter de la formación. Estas cuestiones llevaron a la convicción de que los requisitos profesionales prácticos se formularan de la manera siguiente:

- Profesión (denominación de la Profesión).
- Funciones: El/la (denominación de profesión) es un/a trabajador/a cualificado/a capaz de ejecutar de manera autónoma y correcta los trabajos propios de...
- Actividades: El/la (denominación de la profesión) desempeña, solo o en colaboración con otros, respetando la normativa en vigor, especialmente la de seguridad laboral, la protección del medio ambiente y los principios de rentabilidad, a partir de documentos técnicos o de instrucciones generales, las actividades principales. (A partir de aquí, y para cada profesión, se estructuran normalmente una decena de actividades que son las más significativas de la misma).

Las condiciones que deben cumplir estas actividades son: las de delimitar claramente la profesión de que se trate en relación con otras similares o de campos de empleo vecinos, y, por otra parte, tiene que estar bien especificado el nivel de cualificación de la profesión para profesiones de diferente nivel.

- Cuadro comparativo de diplomas: En este epígrafe cada país indica qué diplomas, certificados o títulos conducen a las profesiones cuyos «requisitos profesionales prácticos» han sido convenidos de común acuerdo. Así mismo, se expresa el tipo de centro donde se pueden cursar estas formaciones o donde se pueden obtener las acreditaciones y la autoridad que expide las mismas.

Una vez definidas las cuestiones enunciadas, cada país debe estar en disposición de expedir una «ficha de información» a quien la demande. Esta ficha, unida al certificado de la cualificación profesional del Estado de origen, permitirá al trabajador hacer valer mejor su cualificación profesional y avanzar hacia el establecimiento posible del «carné europeo de formación profesional», ampliamente solicitado.

Acuerdos adoptados

Hasta este momento son 19 los sectores propuestos para su estudio en el nivel de cualificación 2. Los acuerdos se extienden a 15 sectores de los cuales han sido publicados en el Diario Oficial de la Comunidad Económica Europea los siguientes: Hostelería y Restauración (8 Profesiones); Reparación de Automóviles (9 Profesiones); Construcción de Edificios (13 Profesiones); Electricidad/Electrónica (10 Profesiones); Agricultura (26 Profesiones); Textil/Vestido (9 Profesiones); Textil/Industria (22 Profesiones); Metal (20 Profesiones); Comercio (6 Profesiones); Administración/Banca (6 Profesiones); Química (7 Profesiones); Transportes (9 Profesiones).

Se encuentran finalizados y esperando publicación: Industrias Agroalimentarias (12 Profesiones); Turismo (5 Profesiones); Obras Públicas (11 Profesiones).

Están en proceso de consulta con los países miembros: Hierro/Acero (5 Profesiones); Artes Gráficas y Multimedia (10 Profesiones).

Se encuentran en proceso de trabajo: Cuero (12 Profesiones); Madera (15 Profesiones).

Como se ve, el total de sectores son hasta ahora 19; es posible que algunos de los que están en estudio se puedan desdoblar. El total de profesiones estudiadas se acerca de 215.

Valoración de las «Correspondencias»

Debe hacerse notar que las correspondencias no tienen un valor jurídico por sí mismas, y no constituyen, por tanto, un reconocimiento legal de las acreditaciones. Tienen únicamente un valor informativo con objeto de clarificar —hacer más transparente— las cualificaciones aceptadas en el mercado de trabajo.

Por lo que se refiere a las correspondencias establecidas y a los títulos actuales de Formación Profesional de nuestro país, se puede decir que, con carácter general, el nivel de cualificación 2 se corresponde con el título de Técnico Auxiliar (FP1), y es el que se ha empleado para la mayoría de las profesiones. A modo de ejemplo ha de señalarse que se corresponde con el CAP (Certificat-Aptitude Professionnel) francés, con el nivel 2, establecido por el NCVQ (National Council Vocational Qualification) del Reino Unido, con los certificados del sistema dual alemán, etc. Esto no quiere decir que, en profesiones donde no existiese el título señalado, no se hayan propuesto otros que cubren como mínimo los «requisitos profesionales prácticos» establecidos de común acuerdo. En particular, se ha señalado en algunas profesiones el título de Técnico Especialista como objeto de correspondencia basada en el principio de que quien puede lo más puede lo menos, aunque este título no tiene una relación exacta y biunívoca con el nivel de cualificación 2, ya que es de carácter inequívocamente superior al nivel de cualificación citado.

Como ya se indicó, el procedimiento de «Correspondencia» se refiere únicamente a profesiones no reguladas y, hasta el momento presente, está limitado al nivel de empleado cualificado. Su extensión a otros niveles más altos de manera que recoja todas aquellas profesiones no enmarcadas en la 1.ª o 2.ª Directivas depende de la articulación de un método técnicamente más perfecto, más abreviado y menos costoso que el empleado hasta ahora.

José Antonio GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
*Jefe del Área de Ordenación e Implantación
del la FP de la Subdirección General de FP Reglada*
Javier GARCÍA VELASCO
Asesor Técnico de la Subdirección General de FP Reglada

2. LAS TITULACIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOGSE

En el presente artículo se da una visión de lo que significa la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en cuanto a las titulaciones académicas y profesionales se refiere.

Procurando no perder el rigor, se facilita un panorama de lo que significa esta Ley Orgánica en relación con las titulaciones y sus implicaciones con la normativa del Mercado Único Europeo.

Para situar el marco legal en el que se inscriben las titulaciones académicas y profesionales, tal vez sea bueno recordar que nuestra Constitución reserva al Estado la competencia exclusiva sobre la «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales...».

Como desarrollo de la norma constitucional se elaboraron, en primer lugar, la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) y, posteriormente, el Real Decreto 1564/1982, de 18 de junio, que determinan que aquellos títulos académicos y profesionales no universitarios que se obtengan, se expidan y homologuen de acuerdo con lo que se establece en él. Estas normas tendrán validez en todo el territorio del Estado, no pudiendo tener igual denominación los que no respondan a los criterios establecidos.

La misma LOGSE modifica la LODE y diferencia claramente entre los títulos otorgados por el sistema educativo y las enseñanzas que no conduzcan a la obtención de un título con validez académica. Los centros que imparten estas últimas enseñanzas quedarán sometidos a las normas de derecho común y no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para las enseñanzas regladas, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquellas. Esto modifica la normativa existente hasta la fecha, regulada por el Decreto 707/1976, que, en el artículo 35, establecía que estos centros serían autorizados, debiendo cumplir con el requisito de comunicarlo al Ministerio de Educación y Ciencia.

En cuanto a los títulos académicos propiamente dichos, hay que destacar que un título significa una garantía, tanto para quien lo posee como para el posible empleador o usuario de unos servicios profesionales, ya que responde a una formación avalada por el sistema educativo, cuyos contenidos son públicos, impartidos por profesores cualificados, y estando el proceso supervisado por los Servicios de Inspección Técnica.

Para hablar de las titulaciones en la LOGSE hay que hacer referencia a cómo se estructura en la Ley la Formación Profesional. Ésta se impartirá en dos tipos de formación:

- **Formación Profesional de Base**, que se incluirá dentro del currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Esto responde a la necesidad actual de que cualquier ciudadano conozca los principios tecnológicos del mundo en que vivimos. Este conocimiento debe apoyar las tareas de orientación profesional al ampliar el conocimiento del mundo laboral. También influirá en la «carrera» del alumno ya que, en algún caso, se podrá exigir el haber cursado determinadas materias para realizar un ciclo formativo específico.

- **Formación Profesional Específica**, cuyo objetivo es suministrar una formación que prepare para el ejercicio de una profesión.

Se organiza en Ciclos Formativos de:

- *Grado Medio*: después de haber cursado la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con la obtención del título correspondiente, o mediante prueba de acceso.
- *Grado Superior*: después de haber realizado Bachillerato, con la obtención del título, pudiendo añadirse la obligatoriedad de haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder, o mediante prueba de acceso para quienes tengan cumplidos los veinte años de edad.

Esta formación profesional específica debe ser el puente entre la escuela y la empresa, configurándose como una formación terminal. No obstante debe permitir que los titulados puedan continuar su formación, además de facilitar la posible recualificación a lo largo de su vida activa. Para esto se establece la posibilidad de convalidaciones para quienes deseen cursar el Bachillerato, después de haber realizado un ciclo formativo de Grado Medio, y la posibilidad del acceso directo a la formación universitaria, a quienes realicen los ciclos formativos de Grado Superior.

Los títulos que se obtienen por haber superado los ciclos de Grado Medio y los de Grado Superior son, respectivamente, el título de **Técnico** y el de **Técnico Superior**.

Es conveniente señalar algunos aspectos que significan un cambio cualitativo en el concepto de Formación Profesional Reglada:

- Inclusión de la Formación Profesional en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, con lo que se pretende romper con el alejamiento entre la denominada vía académica y la Formación Profesional.
- Acceso con, al menos, 16 años. Diferencia muy importante con el sistema actual, por suponer que quienes en el futuro accedan a los Ciclos de Grado Medio deberán haber obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria, cuando para acceder en la actualidad al Primer Grado de Formación Profesional, a los 14 años, no es necesario estar en posesión del título de Graduado Escolar.
- Inclusión obligatoria de una fase de formación práctica en centros de trabajo, cuyas implicaciones se expondrán más adelante.
- Nuevo método de elaboración de las formaciones, con la creación de un sistema de detección y de renovación de contenidos, en los que participan los sectores productivos y las Administraciones educativas.
- Planificación, en colaboración con los agentes sociales, mediante las Comisiones Provinciales de Formación Profesional.
- Una mayor relación con la Formación Profesional Ocupacional.
- La posibilidad de realizar pruebas, tanto para el acceso a cursar los Ciclos Formativos como para la obtención de los títulos profesionales correspondientes. Esta posibilidad no existe en la actualidad nada más que para la obtención del título de Técnico Auxiliar correspondiente a la Formación Profesional de Primer Grado, mediante las pruebas de enseñanzas no escolarizadas.

Se puede resaltar, de manera particular, el importante cambio que supone el concepto y configuración de la que se ha denominado Formación Profesional reglada, ya que los Ciclos Formativos de Grado Superior se configuran como una enseñanza en paralelo con los estudios universitarios, si bien con una duración inferior a los actuales tres cursos para obtener un título de Diplomado Universitario o de Ingeniero Técnico. En este sentido, la Ley distingue, dentro de las enseñanzas de régimen general, entre la Educación Secundaria, que incluye la Formación Profesional de Grado Medio, y la Formación Profesional de Grado Superior.

Un aspecto importante que también recoge la LOGSE es la equiparación de los títulos actuales de Formación Profesional, regulados por la Ley de 1970 y el Decreto 707/1976, con los nuevos. El de **Técnico Auxiliar** tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria, y los mismos efectos profesionales que el nuevo título de **Técnico** en la correspondiente profesión. El de

Técnico Especialista tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de **Técnico Superior** en la correspondiente especialidad.

Relación del mundo escolar y el laboral

No es un secreto que durante mucho tiempo el mundo escolar y el mundo laboral han vivido de espaldas. Esto ha supuesto un desconocimiento mutuo y una mayor dificultad para el acceso al mundo del trabajo de aquellos técnicos que el sistema educativo formaba.

El nuevo sistema apuesta claramente por un acercamiento entre ambos mundos, que se concreta en varias acciones:

En primer lugar, la participación de los agentes sociales en la planificación, mediante su intervención en las tareas de las Comisiones Provinciales de Formación Profesional.

En segundo lugar, la participación de los expertos designados por los agentes sociales en la elaboración del catálogo de Profesiones, que dará lugar a las formaciones y a los títulos que se deriven de ésta.

Además, esta nueva política se produce en dos sentidos:

Un acercamiento mayor entre los centros y las empresas del entorno, para concertar la formación en el centro de trabajo, con lo que se implica a las empresas en la tarea de formación de los técnicos.

Acercamiento de la empresa a los centros de formación con la participación de especialistas como profesores, según la LOGSE establece, para conseguir la transferencia de conocimientos técnicos a los estudiantes en formación.

Todas estas medidas deberán permitir un mejor conocimiento mutuo que repercutirá en una mayor valoración de los títulos académicos.

Esperamos que este artículo haya servido al lector como una aproximación al mundo de la Formación Profesional, y, más concretamente, al sistema que en el futuro debe servir para formar técnicos con un nivel de cualificación adecuado a las nuevas exigencias.

Andrés MAROTO ABAD
*Jefe del Servicio de Ordenación Académica
de la Subdirección General de FP*

3. LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PLAN DE REFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Con el fin de adecuar la oferta de las enseñanzas técnico-profesionales a las necesidades del entorno socioeconómico, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo aborda una profunda reforma en el ámbito de la formación profesional. Esta comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en la Ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional, que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

En la actualidad, el Ministerio de Educación y Ciencia está elaborando el nuevo catálogo de títulos profesionales, a través de una metodología específica, que cuenta con el acuerdo y la participación de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y el Consejo General de Formación Profesional.

La elaboración de un título de formación profesional exige un estudio ordenado a través de las siguientes fases:

- Estudio y caracterización de los sectores productivos.
- Identificación de las necesidades de cualificación y definición de los perfiles profesionales de los títulos.
- Identificación de los saberes y definición de la especificación de la formación del título.

Completando todo el proceso, con una duración mínima estimada de un año, los grupos elaboran una «propuesta técnica» a la Administración Educativa, al Consejo General de Formación Profesional y al Consejo Escolar del Estado, para que cada uno elabore su informe sobre la propuesta, antes de su remisión al Gobierno para su aprobación definitiva.

Un indicador decisivo de la calidad de la FP reside en el grado de adaptación de la oferta educativa a la demanda de cualificación.

Las comisiones provinciales de FP proponen al Ministerio la identificación, por familias profesionales, de las necesidades y posibilidades en cada provincia y comarca. Con este fin se realiza un estudio de los recursos formativos (centros educativos y centros de trabajo del entorno), de las perspectivas de la demanda de empleo y de las tendencias del desarrollo económico regional.

Dentro del ámbito de gestión directa del MEC, se está configurando un mapa actualizado de oferta de formación profesional, en el que se concreta la red de centros de enseñanza secundaria que asumirá la puesta en marcha de la reforma de la educación técnico profesional prevista en la LOGSE.

Este mapa está constituido por «familias profesionales», y posteriormente se concretará para definir los ciclos formativos que se han de impartir en cada centro.

En tanto no se apruebe el catálogo de los nuevos títulos profesionales, la implantación de la reforma está en su primera fase. Esto supone que se haya juzgado conveniente la implantación experimental de los denominados «Módulos Profesionales» de niveles 2 y 3 que constituyen un acercamiento a lo que serán los Ciclos

Formativos de Formación Profesional. Además, tratan de actualizar los contenidos de algunas profesiones y especialidades de Formación Profesional Reglada.

Un módulo profesional es la formación estructurada de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas orientadas hacia el ejercicio de una profesión.

Los contenidos se agrupan en áreas de conocimientos teóricos y prácticos y en conjunto constituyen periodos formativos de duración comprendida entre uno y dos años.

En la actualidad, hay aprobados cerca de 60 módulos profesionales. Están agrupados según criterio de afinidad formativa en las llamadas «Familias Profesionales», que tienen un tronco común de conocimientos y habilidades susceptibles de constituir un bloque de Formación Profesional de Base. Así, por ejemplo, en la familia de Administración y Gestión existen los módulos de:

Auxiliar de Administración y Gestión	nivel 2
Administración de empresas	nivel 3
Programador de Gestión	nivel 3
Secretariado Ejecutivo Multilingüe	nivel 3



A. NEIRA

Cada módulo profesional tiene su referente, en cuanto a ordenación académica, en un documento base que se concreta en una Orden Ministerial publicada en el BOE y en el que se recogen:

- campo profesional;
- descripción del perfil profesional;
- duración;
- áreas que se imparten en el centro educativo, con su duración;
- objetivos generales;
- bloques temáticos de cada área;
- objetivos de formación en centros de trabajo;
- condiciones de acceso;

La formación en centros educativos incluye, al menos:

- un área de formación y orientación laboral;
- diversas áreas de especialización técnica en un campo profesional determinado.

En la ordenación de todos los módulos profesionales se contempla el área de formación en empresas o en centros de trabajo, por lo que se vincula el proceso formativo al entorno productivo, lo que propicia un mejor tránsito desde el sistema educativo al mundo laboral, además del conocimiento de equipos tecnológicamente avanzados y la realidad del mundo de la empresa.

La FCT incluye:

- La realización de las prácticas programadas entre los centros educativos y los centros de trabajo.
- El estudio y organización de los puestos de trabajo afines y de las relaciones laborales en la empresa y organismos.

A través de la Orden Ministerial de 9 de junio de 1989 (BOE de 13 de junio) se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Públicos de Bachillerato y Formación Profesional dependientes del MEC. En éstas se encomienda a la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa la elaboración de unas instrucciones que regulan el Programa de Formación en Alternancia.

La Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa dicta las instrucciones para cada año académico, al comienzo del período escolar, con el fin de suscribir convenios específicos de colaboración para el desarrollo de un programa formativo entre el centro educativo y otras instituciones y agentes sociales externos.

LOS MÓDULOS PROFESIONALES EN LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

El análisis de las ofertas de formación profesional, experimentadas hasta la actualidad, ofrece una visión objetiva de las necesidades formativas más urgentes de atender en el marco de la educación permanente. Es un hecho a resaltar que la demanda en el mercado de trabajo y la oferta educativa se realimentan mutuamente para lograr un impulso en el desarrollo de la cualificación y empleo.

Con la promulgación de la LOGSE en 1990 se contempla desde una nueva perspectiva la necesidad de atender a la educación de las personas adultas en los siguientes Artículos del Título Tercero:

El Artículo 51.1 establece que el Sistema Educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y actitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

El Artículo 51.5 establece que la organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

El Artículo 53.2 establece que las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.

El Artículo 53.3 establece que las administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.

Recogiendo el espíritu de la LOGSE y para dar respuesta a las necesidades de cualificación y recualificación de los trabajadores, la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, a través de la Subdirección General de Educación Permanente, ha estudiado la viabilidad de una oferta pública de formación profesional específica en la modalidad de enseñanza a distancia. La oferta se ha desarrollado en el marco de las enseñanzas experimentales de Módulos Profesionales seleccionando en primer lugar los siguientes:

- Auxiliar de Administración y Gestión.
- Auxiliar de Comercio Interior.
- Mantenimiento en Línea.
- Instalador/Mantenedor Eléctrico.

Adaptación al alumno adulto-trabajador

Las enseñanzas de formación profesional, debido a sus especiales características que simultanean los conocimientos teóricos y prácticos, a veces en la misma área, hacen necesaria una armónica conjunción de los modelos presencial y a distancia. Es inevitable, por tanto, la existencia de un componente presencial, aunque es posible distribuirlo de modo que el alumno adulto pueda compatibilizar la asistencia a las prácticas con su entorno socio-laboral. También se reduce por el hecho de que buena parte de los contenidos son superados de forma autosuficiente por medio del material didáctico y el apoyo del tutor.

Con el fin de que las personas adultas que accedan a estos estudios puedan escoger el itinerario formativo más adecuado a sus intereses, permitiéndoles cursar en el momento que consideren más oportuno las distintas áreas que configuran un módulo profesional, los centros educativos están autorizados a certificar de modo independiente la superación de cada una de ellas. Asimismo, si por alguna causa se produce un abandono temporal de los estudios, estos podrán ser retomados en el punto en el que se produjo el abandono.

Dadas las peculiaridades de los alumnos, adultos y trabajadores, estos pueden realizar una matriculación parcial, es decir, en sólo algunas de las áreas del módulo, a fin de facilitar los estudios de aquellos alumnos que necesiten una adaptación en el tiempo del currículo del módulo.

Los alumnos de los módulos profesionales a distancia son, en su mayoría, trabajadores en activo y a lo largo de su práctica laboral diaria realizan una actividad afín con los objetivos de la formación concertada en centros de trabajo, por lo que no tendrían que cursar esta área si ya han conseguido los objetivos que se contemplan en la misma.

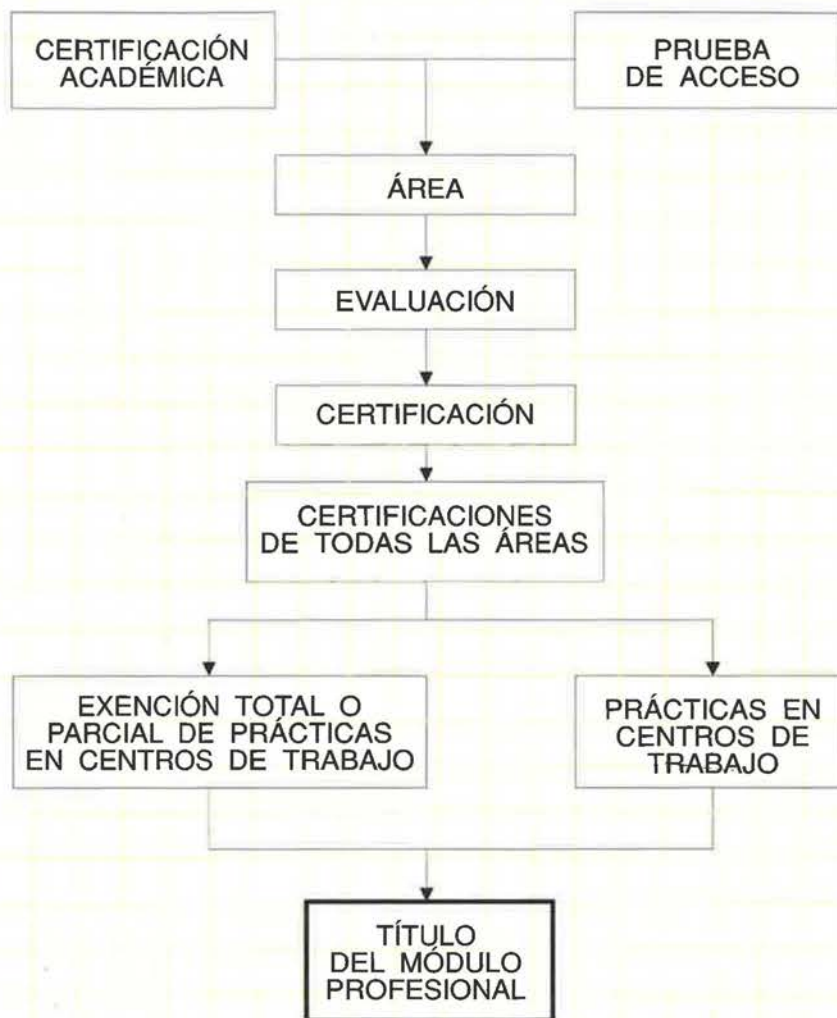
En los casos que corresponda se puede sustituir el bloque de FCT por una prueba o un proyecto interdisciplinar que, una vez realizado satisfactoriamente, dará lugar a la superación y certificación de esta área.

Estructura de los materiales

El material educativo se ha diseñado con una metodología apropiada para la educación a distancia y lo forman unos libros específicos y exclusivos para el estudio de los módulos en la citada modalidad, existiendo una correspondencia entre los libros y las áreas que configuran el módulo profesional.

Los libros están estructurados en unidades de trabajo, formando cada una de ellas un bloque de conocimientos que presentan afinidad en contenidos. Partiendo de la

MÓDULO PROFESIONAL A DISTANCIA



idea de que un alumno-trabajador puede dedicar dos horas diarias al estudio, se desprende la conveniencia de dividir los contenidos de cada área en quincenas y hacerlas corresponder con una unidad de trabajo, y a ésta con 20 horas de estudio, por lo que es posible deducir el tiempo que el alumno tardará en cursar un área determinada.

En todos los textos se introducen ejercicios intercalados en los que se hace una aplicación de los conocimientos expuestos inmediatamente antes.

Al final de cada unidad de trabajo se proponen una serie de ejercicios de autoevaluación que proporcionan la oportunidad de que el alumno pueda constatar el grado de asimilación de los contenidos estudiados consultando el solucionario de la autoevaluación que aparece al final del libro.

Todos los textos cuentan con una prueba de autoevaluación global que sirve de aproximación a la que pasará el profesor tutor, al finalizar el área, de forma presencial.

Apoyo tutorial

Aunque este tema fue tratado en el informe del anterior número de RED, «La tutoría en la enseñanza a distancia», exponemos aquí algunas consideraciones complementarias sobre sus fundamentos.

Los estudios de formación profesional tienen la particularidad de abarcar contenidos que pueden ser superados de modo autosuficiente y otros que necesitan de los medios existentes en un centro educativo. Por ello, es conveniente disponer de un sistema que contemple una tutoría telefónica y otra de tipo presencial.

La diferente extensión de las áreas que conforman el módulo y la diversidad de contenidos exigen hacer un cuidadoso diseño, previo a la impartición de estas enseñanzas, en el que se estructuren las diferentes variables que inciden en el proceso de aprendizaje. Para ello, el equipo educativo debe establecer un calendario general y otro detallado que pondrán a disposición del alumno con la antelación suficiente.

El Calendario General se confecciona para optimizar la preparación, tanto en la secuencia como en la cantidad y profundidad de los contenidos, y ofrece una visión de conjunto sobre la distribución del módulo. En su diseño se ha de tener en cuenta:

- Orden de impartición de las áreas. En muchos casos los contenidos de un área deben ser superados para poder acceder a otra con una base suficiente.
- Número de áreas que el alumno debe cursar simultáneamente.
- Grado de dificultad de los contenidos. Se debe intentar que el alumno mantenga un régimen de trabajo uniforme.
- Distribución de las prácticas y pruebas presenciales. El alumno debe asistir al centro, como máximo, una vez a la semana.

El Calendario-Agenda detallado permite conocer en cada momento las tareas inmediatas, así como poder adelantarse a las incidencias a medio plazo. Debe estar a disposición del alumno con una antelación mínima de un mes y debe reflejar:

- Día, hora, aula y/o teléfono de cada actividad.
- Información sobre las actividades, objetivos, etc.

Seguimiento de la experiencia

La Formación Profesional a distancia no cuenta, en nuestro país, con antecedentes suficientes como para poder establecer los parámetros determinantes de esta oferta educativa.

Es necesario, por tanto, disponer de un amplio y pormenorizado repertorio de datos sobre todos aquellos aspectos que puedan incidir en el desarrollo de estas enseñanzas y, tras su posterior análisis, adoptar las medidas oportunas para establecer el modelo más idóneo.

Un registro abierto y flexible de las incidencias podría ser más adecuado ya que en él se pueden recoger datos extraídos de la experiencia profesional del docente, de indudable valor, que podrían pasar desapercibidos en una concepción cerrada del seguimiento de la experiencia.

Durante el período de impartición del área, el tutor llevará un registro, que pondrá a disposición del coordinador del módulo cuando lo solicite, con los siguientes datos:

- Control de asistencia a las prácticas.
- Consultas telefónicas (por alumno y por unidad de trabajo).
- Análisis y valoración del material didáctico (adecuación de contenidos, actividades, autoevaluaciones, etc.).
- Calificaciones en pruebas de evaluación.
- Cuantas observaciones crea conveniente para contribuir a la mejora de la experiencia.

Implantación

Durante 1992 se elaboraron los materiales didácticos al tiempo que se procedió a la selección de 13 centros en el ámbito de gestión del MEC que cuentan con la autorización para impartir idénticas enseñanzas en régimen presencial.

El profesorado ha recibido una formación complementaria a la que reciben dentro del «Plan de actualización de conocimientos del profesorado de FP» sobre los aspectos específicos de la nueva oferta formativa:

- Adultos.
- Distancia.
- Función tutorial en los módulos profesionales a distancia.

En septiembre, se organizaron unas jornadas en Madrid que forman parte de la estructura del curso que actualmente están siguiendo los profesores-tutores y que es coherente con la metodología de la propia oferta formativa y por tanto a distancia.

Es de señalar el gran interés que ha suscitado en la población adulta esta oferta puesto que abre nuevas expectativas de recualificación. En la actualidad, contamos con seiscientos alumnos matriculados en los cuatro módulos de nivel 2 que se están impartiendo.

Los primeros resultados académicos aún no se han obtenido pero el seguimiento de la experiencia que se está realizando ofrece un fundamentado optimismo acerca de los mismos.

Próximamente se ampliará la oferta con el módulo de nivel 3 de Educador Infantil y, en la actualidad, se está trabajando en la selección e implantación de otros módulos.

Trinidad GONZÁLEZ CASTRO
Félix GARCÍA ZARCERO
Departamento de FP del CIDEAD

4. EL INEM Y LA FORMACIÓN ABIERTA A DISTANCIA

I. MARCO LEGAL. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN EN FORMACIÓN ABIERTA A DISTANCIA

El Real Decreto 1618/1990 de 14 de diciembre por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, establece en el artículo 25.3: «A fin de agilizar el proceso de ordenación docente que configure y adecue la oferta de formación profesional ocupacional a la realidad socioeconómica, el Instituto Nacional de Empleo, de forma periódica, convocará públicamente o convendrá con Instituciones, Organizaciones Sindicales y Empresariales, expertos, Centros y Empresas Colaboradoras, su participación en la estructuración de las familias profesionales, confección de medios didácticos, análisis de nuevos métodos formativos, incluida la formación a distancia».

Asimismo, en el artículo 29 de dicho Real Decreto, se da vía al establecimiento de sistemas y criterios de homologación de los Centros de enseñanza a distancia, que serán presentados, previamente a su aprobación, a la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional.

La Resolución de 26 de marzo de 1992 de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo establece en su preámbulo que «el Instituto Nacional de Empleo, en su intento por lograr una mayor adecuación de los contenidos y metodologías de los cursos a las necesidades y características de los distintos colectivos demandantes de formación, trata de establecer, paralelamente a la formación presencial habitual, una formación ocupacional basada en un sistema de aprendizaje abierto, flexible y modular, mediante programas de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)».

Finalmente, la Resolución de 28 de julio de 1992 de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, que desarrolla los sistemas, criterios y procedimiento de homologación de los Centros de Formación a Distancia, en su introducción establece que «la puesta en marcha de este nuevo sistema de formación a distancia tiene como objetivo fundamental el potenciar la formación de trabajadores y empresarios a fin de que puedan adaptar y/o mejorar sus cualificaciones y ser más competitivos para hacer frente a los cambios tecnológicos y/u organizativos que se produzcan en las empresas españolas».

En su disposición transitoria establece el tipo de cursos más adaptables a la modalidad a distancia y los colectivos prioritarios hacia los cuales dirigir este tipo de formación.

En cuanto a los cursos, estos serán de Administración, Gestión y Dirección de Empresas, *Marketing*, Publicidad y Ventas, Comunicación, Informática (análisis y programación), Informática Aplicada a la Administración y Gestión, Diseño, Electrónica y cursos para la obtención de autorizaciones oficiales.

Referente a los colectivos prioritarios, la disposición transitoria establece los siguientes:

- Formadores que desempeñen o vayan a incorporarse en el sistema de formación abierta a distancia.
- Colectivos socialmente desfavorecidos con objeto de facilitar su acceso al sistema de formación continua, de tal manera que los programas que se presenten puedan inscribirse en iniciativas comunitarias, como NOW (igualdad de oportunidades en favor de las mujeres), HORIZON (referente a



minusválidos y a ciertos grupos desfavorecidos), así como hacia aquellos colectivos que residan en zonas remotas o en el ámbito rural.

- c) Acciones dirigidas a las pequeñas y medianas empresas (PYMES) en particular de sectores clave de importancia industrial, en beneficio de su personal.

II. TIPOS DE INICIATIVAS EN EL MERCADO DE LA FORMACIÓN ABIERTA A DISTANCIA Y LÍNEAS DIRECTRICES

La acción del INEM, en el campo de la formación abierta a distancia, va dirigida a:

La innovación, como estrategia de mejora de la calidad, en los métodos de formación profesional ocupacional, mediante la incorporación de nuevas tecnologías (videodisco interactivo, EAO).

La facilitación de la formación continua a grupos organizativos (PYMES) desaventajados, mediante la potenciación de una formación más flexible e individualizada.

La renovación de la Red de Centros Colaboradores pertenecientes al Plan Nacional de Inserción Profesional, a través de la inclusión de cursos de formación abierta a distancia en sus ofertas formativas.

Establecimiento de medidas de formación de formadores que desarrollen la modalidad flexible y a distancia.

Facilitar la cooperación entre instituciones y organizaciones del sector, basada en una política de oferta pública.

Iniciativas en el mercado de la formación abierta a distancia

El INEM viene desarrollando los siguientes tipos de actuaciones:

1. *Oferta Pública.* Es el tipo de iniciativa más utilizada por el INEM. Supone una forma de apoyo a los productores de materiales para la formación abierta a distancia.

Básicamente, se ha tratado de proponer a empresas y entidades productoras el envío de programas de aprendizaje abierto, para ser utilizados por el propio Instituto dentro del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. Es un tipo de iniciativa que pretendió renovar los métodos de formación de determinadas ofertas formativas, prioritariamente dirigidas a la Pequeña y Mediana Empresa. Un ejemplo, que se analizará más adelante, son los programas de formación abierta a distancia en Gestión Empresarial y Electrónica Digital.

Asimismo, este tipo de iniciativa ha permitido la creación de una cierta oferta de productores de material abierto a distancia. Así, en la reciente convocatoria de Aplicaciones Informáticas en soporte EAO se presentaron alrededor de 30 ofertas.

2. *Acuerdos, normas y código de conductas (convenios con entidades especializadas).* Durante el periodo 1986-1990 se estableció un acuerdo con la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED) para los contratos de trabajo en el marco de los planes individuales de formación. En virtud de este acuerdo, en los Centros miembros de la ANCED previamente reconocidos por la Resolución expresa de la Dirección General del INEM, se impartió el componente teórico de estos contratos a través de la modalidad a distancia.

En dicho periodo, el número de contratos en formación de la modalidad de enseñanza a distancia fue, incluidas las prórrogas, de 99.945-125.362.

En cuanto a la distribución por sectores o áreas de formación, en 8 de ellos se concentró el 73 por 100 de los contratos, destacando, en primer lugar, los programas de formación para la venta en el sector servicios, y, a continuación, los relacionados con actividades de Hostelería y Turismo, Fabricación de Muebles, Industrias Cárnicas, formación empresarial para Pymes, Mecánica General, Confección Textil y los de formación administrativa, por este orden. El 27 por 100 restante se reparte entre otros 29 sectores.

3. *Investigación y desarrollo de nuevas tecnologías de la formación.* En el marco de la formación de formadores, se ha impulsado el desarrollo de un paquete multimedia a través de un Proyecto Europeo, en colaboración con instituciones de formación pertenecientes a tres países: AFPA (Francia), ENAIP (Italia) e IEFPP (Portugal), cofinanciado por cada país y el Fondo Social Europeo.

En este proyecto se ha experimentado con paquetes modulares multimedia aplicados a cuatro áreas técnicas: *Marketing* Internacional, Ofimática, Turismo y Automatismo, en un escenario de aprendizaje abierto y a distancia. El objetivo general fue impulsar la cooperación de los cuatro organismos europeos de formación para elaborar un paquete didáctico, en soporte multimedia, y formar con él a especialistas de cuatro áreas técnicas como Formadores con Dimensión Europea. El proyecto tuvo una duración de tres años (1988-1991) con una capacidad de formación, en el caso de España, de 83 formadores.

Las características más significativas fueron:

Introducción de la dimensión europea en el diseño curricular, a través de los contenidos modulares y de los intercambios de alumnos entre los países (estancias).

Introducción de materiales multimedia de formación de formadores.

Desarrollo de una metodología abierta a distancia tanto en el diseño como en el desarrollo de los cursos (130 horas a distancia y 120 presenciales).

Los materiales producidos han sido:

- 7 módulos de metodología didáctica general, autoinstruccionales (*dossier* Europa, sistema empresa, búsqueda de información —métodos e instrumentos—, diagnóstico de necesidades de formación, programación didáctica, instrumentos multimedia y competencias relacionales).



- Guías para orientar el trabajo de los alumnos y módulos de metodología didáctica aplicada a las diversas áreas.
- Programas de EAO (también para las diversas áreas).
- Vídeos didácticos.
- Diaporamas.

Las conclusiones de la experiencia han sido positivas para el INEM, en cuanto ésta ha supuesto una buena oportunidad para experimentar nuevas metodologías de formación de formadores en un entorno de aprendizaje flexible y a distancia. Asimismo, es destacable la introducción de la dimensión europea en el curriculum y la ocasión de realizar intercambios con otros países de la Comunidad Europea.

4. *Regulación de centros a distancia.* El INEM ha puesto en marcha un sistema de formación a distancia a través de la homologación de Instituciones, Organizaciones y Centros como Centros de Formación a Distancia.

Con un enfoque eminentemente dirigido a trabajadores ocupados (abre la posibilidad también a desempleados) que precisan de métodos de formación más flexibles a fin de que puedan incrementar sus cualificaciones.

Las Entidades interesadas en homologarse como Centros Colaboradores del INEM en formación a distancia deberán recoger los siguientes componentes:

- *Programas de Cursos:* ocupacionales y estructurados en módulos que permitan diseñar itinerarios formativos.
- *Medios didácticos:* con marcado acento autoinstruccional, y multimedia.
- *Tutorías:* con posibilidades amplias de comunicación (telefónica, postal, telemática) con los alumnos para el suministro de apoyo técnico-pedagógico.
- *Métodos y técnicas de evaluación:* dado el carácter modular del sistema, es preciso disponer de pruebas de evaluación que ubiquen al alumno en su proceso de formación.
- *Procedimientos de seguimiento y control:* se necesitan garantías para la gestión de un sistema de cursos a distancia que permita el control de materiales didácticos y la actividad del alumno a lo largo de su itinerario formativo.

- *Instalaciones*: necesarias para las múltiples funciones que deben tener en este tipo de sistema de formación: centro de recursos didácticos; servicio de tutorías, servicio de gestión y administración; aulas y talleres de prácticas.

La ayuda financiera del INEM consistirá en la subvención económica para:

- *Compensación de gastos de tutorías*. Se subvencionarán los costes en función del nivel formativo de los cursos y del grado de dificultad de la técnica impartida.
- *Gestión y administración*. Se facilitarán los medios requeridos en el mantenimiento del sistema de cursos a distancia.
- *Creación y reproducción de medios didácticos*. Se contemplan los costes de los materiales didácticos suministrados al alumno para su autoaprendizaje. Se subvencionan cuatro tipos de material: Impresos, Audio, Video y EAO.
- *Equipo de prácticas*. Se subvenciona el material de prácticas entregado y/o puesto a disposición de los alumnos.

La homologación de los Centros de Formación a Distancia se realizará con carácter experimental durante el primer año de funcionamiento, dependiendo su continuidad de los resultados obtenidos, que serán evaluados anualmente.

III. SITUACIÓN ACTUAL

1. Formación Abierta en Gestión de PYMES y Electrónica Digital

Los aspectos innovadores que marcan ambos proyectos son la utilización conjunta e integrada de:

- Materiales multimedia integrados por medios impresos, audiovisuales e informáticos.
- Estructuración modular de contenidos con posibilidad de realizar itinerarios flexibles.
- Utilización de la telemática como herramienta de comunicación tutorial. La incorporación de esta tecnología permite el desarrollo del correo electrónico, la comunicación inmediata entre tutor y alumnos; transmisión de ficheros y el acceso a bases de datos.
- La Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), como instrumento de transmisión y refuerzo de los conocimientos adquiridos.
- Juegos de Empresa, que permiten un aprendizaje más complejo (toma de decisiones) y favorece el trabajo en equipo.
- Formación Abierta a través de reuniones en los Centros con el Tutor (revisión quincenal en grupos de 12 alumnos), como medio de contacto personal. Cada Centro Tutor dispone de un aula con magnetoscopio y monitor de video, ordenador compatible, línea telefónica, contestador automático y equipos de prácticas. Además, los participantes pueden elegir sus horas de estudio, de tal modo que gestionan su tiempo de aprendizaje.

1.1. Características de los Programas

- *Gestión Empresarial para PYME*

El programa de Formación Abierta en Gestión Empresarial para PYME, va destinado a personas en activo que quieran obtener conocimientos precisos para la creación de una empresa. Asimismo se dirige a gerentes y trabajadores de PYME que necesiten una mayor cualificación profesional.

El programa está conformado en 10 módulos de autoformación. La duración del programa es de 42 semanas y se desarrolla en 15 provincias. Al finalizar el mismo, los participantes realizan un proyecto que consiste en la «Creación de una Empresa».

Los formadores del programa son personal del INEM en algunos casos y en otros expertos contratados. Hay dos formadores por cada provincia, distribuidos en horario de mañana y tarde.

- *Técnicas Digitales*

El Programa de Formación Abierta en Técnicas Digitales tiene como objetivo el cualificar profesionalmente en la localización de averías y arquitectura de microprocesadores. Los destinatarios pertenecen a colectivos ocupados como: trabajadores de empresas, fabricantes de sistemas y equipos digitales; personal de ventas-comercialización; personal que trabaja en montaje de PC's y equipos, y personal dedicado al montaje, mantenimiento y reparación de equipos.

El curso está configurado en 6 módulos de autoformación. La duración por módulo es de 20 horas. Cada módulo lleva incorporados los siguientes elementos didácticos: libro de trabajo, casete de audio, libro de prácticas y equipo de prácticas.

1.2. *Resultados y previsiones*

En cada año y proyecto se han formado cerca de 2.000 alumnos. (Así, alrededor de 4.000 alumnos en cada área.) Ha habido una alta motivación por parte del alumnado; no obstante, se han producido tasas de abandono del 30 por 100, debido sobre todo a la falta de tiempo de los alumnos, dado que se trata de trabajadores en activo. La participación de los alumnos ha ido en correlación positiva con la motivación de los tutores. Varios alumnos del curso de gestión PYMES crearon su propia empresa gracias al mismo.

Los cursos han funcionado mejor con alumnos que ya poseían hábitos de estudio y con niveles de formación más elevados. En este sentido, a mayor nivel, menos abandonos, destacando la mayor estabilidad de las personas entre 25 a 45 años. También podría decirse que han resultado más positivos entre las personas que llevan trabajando más de 9 años.

La documentación de los cursos ha sido valorada muy positivamente por los usuarios, así como el profesorado.

El grado de satisfacción ha sido elevado también, sobre todo para aquellos que eran propietarios de empresas o pensaban serlo y veían de más directa aplicación los conocimientos adquiridos; además, un porcentaje superior al 60 por 100 opinaba que los conocimientos les iban a ayudar en su futuro profesional.

Así, a nivel global, la experiencia ha sido valorada positivamente:

- Los objetivos se han cumplido en un nivel razonable.
- Los cursos son adecuados a las necesidades formativas.

En general, la iniciativa del INEM ha sido de interés para el mercado laboral.

Según estas experiencias, se ha planteado para 1993 continuar con ambos cursos e incluso ampliarlos a mayor número de Centros del INEM, donde existan este tipo de necesidades.

En el área de Electrónica se pretende ampliar también el número de módulos en 5, que serían la continuación de los anteriores.

En el área de PYMES se están actualizando, refundiendo y añadiendo nuevos contenidos, según las necesidades y cambios producidos en sus áreas.

2. Formación Asistida por Ordenador para Aulas de Formación Abierta en Aplicaciones Informáticas

El INEM a través de la convocatoria pública de proyectos de cursos de formación en aplicaciones informáticas, bajo la modalidad de Enseñanza Asistida por Ordena-

dor, dentro del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, pretende introducir en su oferta formativa una metodología flexible y válida para la formación abierta, como es la Enseñanza Asistida por Ordenador.

Los tipos de curso que se van a ofrecer en las aulas de formación abierta «aplicaciones informáticas», son: *Informática Básica* (iniciación a la informática —introducción al PC y al DOS— y sistemas operativos —DOS, UNIX, Windows—); *Informática de usuario* (bases de datos —DBASE III + DBASE IV ORACLE INFORMIX—, tratamiento de texto —Word Perfect—, hoja de cálculo —LOTUS 123— y paquetes integrados —OPEN ACCESS, SYMPHONY—; *Lenguajes de programación* (metodología de la programación, PASCAL, C, COBOL); *Gestión de administración y oficinas* (sobre la base de los productos LOGIC CONTROL) (Contabilidad, facturación, nómina, «stocks» y pedidos); *Autoedición* (PAGE MAKER y VENTURA); *Comunicaciones entre ordenadores* (Teoría de la comunicación entre ordenadores; redes locales).

Esta oferta formativa ofrece la posibilidad de realizar 3 itinerarios formativos en la especialidad de informática que llevan a la conclusión de tres itinerarios ocupacionales: técnico informático; aplicaciones informáticas de oficina y aplicaciones informáticas de Gestión.

El perfil del alumnado es el de trabajadores (ocupados y parados) con necesidades de actualización, perfeccionamiento o especialización, que, por su escasa formación tecnológica, precisen actualizar sus conocimientos.

La diversidad del alumnado, así como la flexibilidad de acceso a los cursos, es un aspecto fundamental de este tipo de aulas. Para ello se cuenta con una organización tutorial para las aulas de formación abierta y a distancia, que permitirá responder a los requerimientos de este tipo de formación: personalización, flexibilidad, carácter abierto en el aprendizaje así como con una metodología de formación (EAO) válida para la formación abierta, ya que permite:

- Facilidad en el manejo de la aplicación.
- Control del usuario de su propio ritmo de aprendizaje.
- Incorporación de una gran base de preguntas que hace que el programa se comporte como un sistema experto de conocimientos.
- El seguimiento individualizado de los alumnos mediante el control de sus respuestas, acciones, accesos a ayuda y realización de ejercicios de autoevaluación.

3. Formación en comunicaciones telemáticas

Representa una propuesta del INEM en materia de informática y telecomunicaciones encaminado a responder a las crecientes necesidades formativas derivadas de la implantación de infraestructuras telemáticas (Redes y Servicios).

El sistema de formación abierto, en el campo de las telecomunicaciones, va dirigido a realizar cursos de distinto nivel y a diferentes colectivos. Estaría abierto a gerentes y directivos, asesores técnicos y comerciales, todos ellos de las PYMES; docentes especialistas del INEM y jóvenes desempleados o amenazados por el paro.

Las fases del proyecto son las siguientes:

Análisis de necesidades de las PYMES en comunicaciones telemáticas y definición del marco general del proyecto, tanto en el ámbito metodológico como de dotación y equipamiento de las aulas.

Implantación de la experiencia piloto con la configuración del *hardware* y *software* de las aulas; confección de material didáctico; cursos de formación de docentes.

Desarrollo y seguimiento de las acciones de formación abierta con evaluación de los resultados obtenidos (eficacia, viabilidad y problemas de las aulas).

El ámbito geográfico abarcará las zonas de objetivo 1, que corresponden a zonas de aplicación de las Comunidades autónomas de Galicia, Asturias, Aragón, las dos Castillas, Extremadura, Valencia, Andalucía y Canarias.

Los proyectos mencionados en los puntos 2 y 3 se inscriben en la Iniciativa «Euroform», de la Comunidad Europea.

4. Planes de formación abierta a distancia para interlocutores sociales

Estos planes formativos se inscriben en el marco del artículo 22 del Real Decreto 1618/1990 que desarrolla las condiciones de los contratos-programa de las organizaciones empresariales y sindicales. Dentro del marco de actuación de estos contrato-programa figura el de acciones de formación continua en la modalidad de enseñanza a distancia.

4.1. Plan Formativo de IFES/UGT de Formación Abierta a Distancia de Experto Sociolaboral

Destinatarios: El Programa de Experto Sociolaboral se dirige a sindicalistas, miembros de comités de empresas representantes de los trabajadores, técnicos y mandos intermedios, cualquiera que sea su nivel de responsabilidad en dirección de personal y, en general, a todos aquellos trabajadores en activo que desempeñen su función en departamentos de recursos humanos de las empresas. (Se han aprobado 15 cursos en total para 750 alumnos.)

Metodología: El Programa Experto Sociolaboral es una combinación de enseñanza a distancia y de modalidad presencial. La primera se plasma en los materiales impresos autoinstruccionales, y la segunda introduce grupos de estudio y seminarios/taller.

Duración: Se desarrolla a lo largo de 2 años, con una duración total de 1.120 horas, distribuidas en enseñanza a distancia (800 horas); grupos de estudio (120 horas); seminario/taller (80 horas); evaluación (120 horas).

Estructuración de los contenidos: El Programa de Experto Sociolaboral se articula en tres niveles: Áreas de conocimiento; Asignaturas y Módulos. Estos últimos consisten en:

- Textos escritos de unidades didácticas destinadas al estudio individual.
- Recursos de Apoyo (de uso individual o grupal).
- Grupos de Estudio.
- Formatos de evaluación individual y grupal.

Dotación de la infraestructura de recursos humanos. Existen en el programa 3 tipos de personal:

El Asesor docente. Con funciones de asesoramiento técnico, y elaboración de materiales didácticos. Colabora y apoya al tutor.

Tutor. Es la figura clave del programa. Sus funciones son las de apoyar permanentemente a los alumnos. En su perfil aparece una experiencia sindical necesaria para la dinamización de las sesiones. Estos tutores reciben una formación específica que incluye el aprendizaje de técnicas de estudio, dinámica de grupos, técnicas documentalistas, técnicas de evaluación.

Personal especializado. Tiene encomendada la gestión y el mantenimiento del sistema abierto a distancia. Incluye personal de coordinación, informática, documentación, medios audiovisuales.

Materiales multimedia:

- El material impreso dispone de los elementos necesarios para el estudio a distancia tales como: introducción del módulo; presentación y objetivos de las

unidades didácticas; ejercicios de autoevaluación; guía de aprendizaje del módulo.

- El material audiovisual: vídeo y cintas de audio; estas últimas previstas para el desarrollo del programa de idioma moderno.
- Recursos bibliográficos y documentales puestos a disposición de los grupos de estudio en los centros de recursos habilitados a tal efecto.

Finalmente, se dispondrá de un boletín interno destinado a dichos grupos de estudio con el fin de servir de canal de comunicación entre los diferentes actores del programa.

Distribución territorial. El programa va dirigido a un total de 255 personas distribuidas en las siguientes Comunidades Autónomas: Galicia (Coruña), Extremadura (Badajoz), Cantabria, Asturias, País Vasco (Bilbao), Aragón, Castilla-León (Valladolid), Navarra, Murcia, Andalucía (Córdoba y Sevilla), Comunidad Valenciana (Valencia), y Madrid.

4.2. Plan de CEPYME de Formación Abierta a Distancia de Gestión Empresarial

El curso propuesto por la «Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME)», es un curso de gestión empresarial, abierto a distancia, de capacitación polivalente o amplia base. (Se han aprobado 20 cursos para la totalidad del Plan, para 1.500 alumnos.)

Destinatarios. Está dirigido a pequeños y medianos empresarios y cuadros o empleados de las pequeñas empresas que precisan la mejora en técnicas de gestión empresarial, como elemento fundamental para asegurar su competitividad.

Metodología. El curso de Gestión Empresarial incorpora la utilización del videodisco interactivo como método de formación innovador. Se emplea para realizar los módulos C (Mejora de la Competitividad) y D (Mejora de Conductas Básicas). Los módulos A (Organización y Función financiera) y B (Recursos Humanos, Productividad y Comercialización) van en soporte impreso, a través de módulos autoinstruccionales.

Duración. El curso de formación de gestión empresarial tiene una duración de 500 horas (220 para cada módulo impreso y 60 horas para los dos módulos de videodisco interactivo).

Se estima que el total de horas se reparta a lo largo de 40 semanas (12 horas de estudio semanal).

Estructuración de Contenidos. El curso de Gestión Empresarial se articula en dos niveles: Módulos y Áreas de Conocimiento. La estructura de los módulos autoinstruccionales se basa en unidades didácticas; consta de diversos elementos para facilitar su uso como material de autoaprendizaje: Guía de estudio, esquema, resumen, síntesis, glosario, ejercicios de evaluación y supuestos prácticos.

El módulo A (Organización y Función Financiera) se compone de seis Áreas y el módulo B (Recursos humanos, productividad y comercialización) tiene cuatro. Cada área contiene tres unidades didácticas y un caso práctico.

Los módulos C y D de videodisco interactivo están compuestos de seis unidades; el módulo C contiene dos (Financiando problemas bajo presión; Asignación de cargas de trabajo; Toma de decisiones rápidas; Terminando trabajos a tiempo).

Ámbito geográfico. El Plan formativo de CEOE-CEPYME se desarrolla en 210 áreas territoriales: Albacete, Castellón, Coruña, Jaén, Rioja, Madrid, Sevilla, Toledo, Valencia y Zaragoza.

Finalmente, hay que mencionar las repercusiones que va a tener el reciente acuerdo tripartito en materia de formulación continua de los trabajadores ocupados,

de 16 de diciembre de 1992, sobre los programas de formación abierta a distancia del INEM.

La transferencia de formación continua a los interlocutores sociales deberá reorientar los objetivos de la modalidad abierta a distancia hacia colectivos no ocupados más desaventajados del mercado de trabajo (parados de larga duración, mujeres, parados que residan en zonas geográficamente remotas, etc.).

Juan Ramón GARCÍA MORENO
Subdirector General de Formación Ocupacional

Necesidad y variedad de la investigación en Educación a Distancia

Las innovaciones educativas han de estar basadas en la investigación, y el fenómeno de la educación a distancia es una realidad en expansión, relativamente innovadora en la época que ya corre, que está reclamando una sistematización de sus fundamentos, componentes, variantes, realizaciones y factores que inciden en su justificación, implantación y desarrollo. Quizás existe literatura suficiente, referida a la educación a distancia, que describe los perfiles y actitudes del estudiantado, la producción y distribución de materiales, la utilización de los medios, el rendimiento de los alumnos, etc., pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles (Keegan, 1983: 3). En esta línea, Moore (1985) apuntaba que en los últimos años se produjo un cúmulo de literatura investigadora generada desde las propias instituciones referidas a multitud de alumnos de estas instituciones; sin embargo, señala Moore, estos datos rara vez responden a cuestión concreta que se derive o contribuya a la elaboración de teoría alguna.

Por su parte, Murgatroyd (1989) señala que *«la mayor parte de la investigación y documentación relativas a la gestión administrativa de la educación a distancia es descriptiva, prescriptiva y especulativa o muy centrada sobre una cuestión muy pequeña de la práctica de la gestión... nos falta un marco teórico para facilitar nuestra manera de entender los retos, técnicas y prácticas de gestión»*.

Elaborar ese necesario marco teórico en el ámbito de la educación a distancia, nos llevaría a observar los aspectos a los que se refiere esta realidad educativa y reflexionar sobre ellos: cómo son, cuáles incluye, cómo se relacionan entre sí, qué principios los sostienen, qué normas generan, cómo se aplican éstas y por qué, qué sucederá si se aplican de una u otra manera, etc. No se trataría sólo de especular y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que muestra esta práctica educativa, como fuente para sistematizar el cómo hacer tecnológico en enseñanza a distancia y el propio qué hacer, con el fin de reelaborar los principios, leyes y normas que posibilitan una forma de enseñanza no presencial de efectos positivos que lleven a la generación de teoría educativa.

La íntima relación entre teoría, tecnología y práctica no precisa aclaración. En el terreno educativo, la teoría alimenta y dirige a la práctica de la que a su vez toma sus realizaciones para remozarse de manera permanente. Resulta obvio que una acción educativa de calidad, sea en el ámbito que sea, ha de depender de la correspondiente fundamentación teórica. No olvidemos, como dijo K. Lewin, que no hay nada más práctico que una buena teoría, o mejor, no hay práctica fructífera sin una teoría que le preceda, ilumine y oriente todas las virtualidades de la acción real (Marín, 1989: 11).

Se hace Teoría de la educación a distancia cuando se comprende, explica y describe lo que es y también se hace teoría cuando se cimenta, justifica y diseña la planificación tecnológica de las acciones pedagógicas y se regula la propia aplicación práctica de los principios y leyes educativos, a esta modalidad referidos.

Así, como ya apuntamos en otra ocasión (García Aretio, 1989: 91), entenderíamos por Teoría de la educación a distancia (1), en sentido amplio, la construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito.

Es claro que toda la comunidad científica que esté interesada por la educación a distancia, ha de verse en la obligación de generar las pertinentes teorías. Pero, claro, construir teorías e investigar son actividades que difícilmente pueden disociarse. Cuando se investiga, mediante la observación o la experimentación, se sigue a la teoría existente con el fin de refutarla o verificarla, pero también, cuando se investiga, se está proporcionando información valiosa para la construcción de nuevas teorías científicas, para la modificación o mejora de las existentes. En definitiva, es difícil entender la investigación sin teoría, así como elaborar teorías útiles sin investigación (Hayman, 1981: 26-27).

Pues bien, con el fin de ir fundamentando teóricamente la educación a distancia, se hace preciso construir una base cierta sobre el conocimiento de la necesidad, fundamentos, estructura, componentes, metodología y eficacia de esta propuesta educativa en general y de las instituciones a distancia en particular. Para ello, se ha de partir de una constante actividad de carácter evaluador e investigador que se fundamente, al menos, en los conocimientos ya existentes sobre la teoría educativa, las teorías de la comunicación y de la información y las teorías del aprendizaje.

1. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

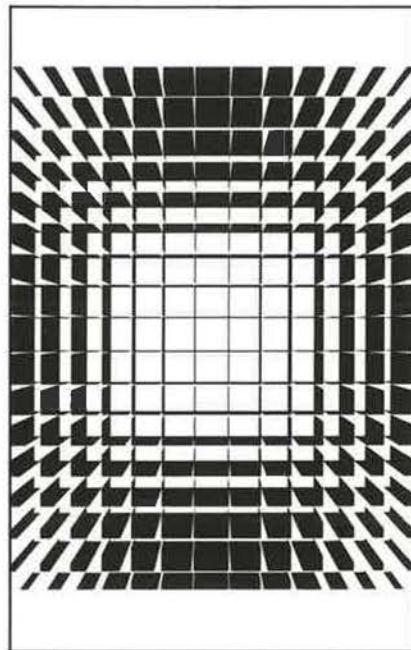
1.1. La investigación realmente producida

Desde una perspectiva general y para conocer la realidad de lo que se viene investigando en torno al tema, nos valemos de las ponencias y comunicaciones presentadas en las tres últimas Conferencias Mundiales de Educación a Distancia del *Consejo Internacional de Educación a Distancia (ICDE)* celebradas, la 14.^a en 1988 en Oslo (Sewart y Daniel, 1988), la 15.^a en 1990 en Caracas (Villarroel y Pereira, 1990; Crof y otros, 1990) y la 16.^a de noviembre de 1992 en Bangkok (ICDE, 1992). También —reducido al ámbito español— nos valemos de las tesis doctorales sobre educación a distancia, defendidas en la Sección de Ciencias de la Educación de la UNED. Así podemos observar que la investigación *histórica* brilla generalmente por su ausencia, salvo cuando se acude a reflejar el estado de la cuestión previo a posteriores análisis o cuando se hacen menciones al inicio de determinadas experiencias o fechas de creación de algunas instituciones, evolución del alumnado o de los costes, etc. Quizás en los trabajos referidos a los Centros Asociados de la UNED, aparece de forma más explícita esta, aunque sucinta, perspectiva histórica.

La *comparación*, sin embargo, sí se refleja con más frecuencia en las distintas investigaciones, sobre todo referidas a las semejanzas y diferencias que se detectan entre los modelos presencial y a distancia y de éstos entre sí, referidos a los métodos, medios, profesorado, alumnado, costes, abandonos. Resulta difícil encontrar reflexiones de carácter *filosófico, racional, dialéctico, fenomenológico, etc.*, en torno a este tema.

El grueso de los trabajos de investigación en este ámbito, como ya quedó indicado, se centra en la metodología *descriptiva-empírica cuantitativa*. Por sus propias dificultades, la *experimentación* queda relegada, aunque no faltan referencias concretas a la misma cuando se trata de comparar los resultados de aplicaciones concretas de cursos idénticos impartidos mediante metodología presencial o a distancia, con unos recursos o con otros.

La *descripción* en el ámbito de los trabajos «*ex-post-facto*» recoge la mayoría de las investigaciones que giran en torno al rendimiento de los alumnos y los factores de incidencia, los abandonos, los graduados, el grado de logro de sus expectativas, etc.



Los datos para la investigación generalmente han sido recogidos mediante el instrumento del *cuestionario* aplicado a alumnos, profesores, tutores, abandonos, graduados, administradores, etc. Las *entrevistas* y la revisión de *documentos*, tales como las actas de los exámenes, los estatutos fundacionales, etc., son también utilizados en este tipo de investigaciones.

Los análisis estadísticos más habituales son de carácter *no paramétrico*, aunque también se realizan estudios *paramétricos*. Las investigaciones suelen limitarse a la presentación de datos absolutos o relativos y constatación de niveles de significación en cuanto a las diferencias o grados de asociación entre variables a través de estadísticos tales como χ^2 , T-student, análisis de correspondencia, análisis de sendas, análisis discriminante y análisis factorial.

1.2. Modelos de investigación

Seleccionamos, entre otros existentes, algunos modelos o propuestas de evaluación, el primero de ellos —preferido por clásico y consolidado— referido, en principio, a sistemas e instituciones de corte convencional pero que puede encajar en investigaciones referidas a enseñanza a distancia, el CIPP (Stufflebeam y cols., 1971) y los otros, pensados más propiamente para la evaluación de sistemas o instituciones a distancia.

El **CIPP** pretende evaluar el contexto, el «input» o entradas, el proceso y el «output» o producto (referencia a las cuatro siglas del CIPP). Mediante el *contexto* se estudian las deficiencias y necesidades educativas con el fin de identificar metas que nos permitan diseñar un proyecto de acción. La evaluación del *input* se centra en las propias estrategias planteadas para el logro de los objetivos formulados en la fase anterior, con el fin de establecer las estrategias más adecuadas, de la mejor forma y en el momento oportuno. Los fallos en el diseño del procedimiento y en el engranaje de los distintos elementos del programa se descubrirán a través de la evaluación del *proceso*. Mediante la evaluación del *producto* se pretende analizar los resultados del plan en función de las metas propuestas.

Gooler (1979: 45-50) apunta estos criterios de evaluación: contribución al principio de igualdad de oportunidades; relevancia para cubrir necesidades y expectativas de individuos y comunidades; calidad de los programas y materiales ofertados; logros de los estudiantes en comparación con las expectativas; impacto de los programas en la sociedad; estudio de coste-eficacia; naturaleza del aprendizaje.

Holmberg (1982) señala que los campos de mayor interés para la investigación evaluativa en educación a distancia, son los siguientes: características del alumnado; motivación de los estudiantes para continuar en el sistema; planificación de los cursos y los objetivos; desarrollo de los cursos; medios didácticos utilizados; comunicación tutorial de doble vía no contigua; sesiones presenciales, orientación y asesoramiento; planificación institucional y administrativa; aspectos económicos de la educación a distancia; evaluación e historia de la educación a distancia; educación a distancia en los países en vías de desarrollo.

Keegan y Rumble (1982) han comparado universidades a distancia, evaluándolas en torno a estos criterios: *cuantitativo*, respecto a diversas tasas de admisión, deserción, duración de estudios...; *cualitativo*, respecto a la calidad de los materiales, objetivos formativos, relación profesor-alumno...; *status* o rango del aprendizaje logrado y reconocimiento social; coste-eficacia.

Daniel (1984: 533-9) destaca como variables específicas de estudio para valorar la eficacia de estas instituciones las siguientes: a) el *abandono*, las tasas y sus causas; b) los *medios*, diversidad y utilidad; c) *normas y status* referidos a los logros de los graduados de estas instituciones; d) *costes* que determinen la rentabilidad del sistema; e) *organización* de las instituciones; f) *liderazgo*.

El modelo **CESCO**, de **Escotet** (1984), de carácter cuasi experimental y de naturaleza *ex post facto*, referido a instituciones de educación superior abiertas o a distancia, considera (p. 31) las *entradas*, en las que analiza dos tipos de componentes: necesidades (nacionales, de desarrollo social, de recursos humanos, científicas y tecnológicas, de democratización educativa, de masificación humanizada, de orientación del tiempo de ocio) y aspiraciones y expectativas de los aspirantes; *operaciones o procesos*, donde incluye: organización y estructura, docentes, diseñadores, tutores, técnicos, administrativos, estudiantes, diseño curricular, recursos económicos y materiales, producción, distribución, proceso de aprendizaje...; *productos* (principios y objetivos de la institución, democratización, graduados, desarrollo humano, social y cultural, producción científica y tecnológica, capacidad innovadora...).

García Aretio (1986: 133-140) ofrece un modelo de investigación sobre instituciones de educación a distancia, referido básicamente a la evaluación de los centros de estudio, centros de apoyo, asociados o extensiones regionales. Se trata de una evaluación que la podemos inscribir en los modelos **coste-eficacia**. En efecto, el autor presenta los costes en torno a tres tipos de funciones o categorías de indicadores: *coste total*, *coste unitario* (por alumno, materia, graduado, alumno/hora de aprendizaje...), y *coste marginal* (coste complementario o adicional que provoca la inclusión de una unidad más de entrada). Respecto a la dimensión de *eficacia*, se determina tener en cuenta las perspectivas *interna* (aspirantes, alumnos, docencia, materiales, graduados, abandonos...), *externa* (repercusión en los primeros beneficiarios del sistema, en los que conforman la última razón de ser de una institución educativa: sus graduados) y *sistémica* (grado de organización, funcionamiento y recursos de que dispone la institución, así como la influencia o efectos del sistema en los ciudadanos de su entorno, de su zona geográfica).

2. DIVERSIDAD METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Por lo hasta ahora apuntado, en la enseñanza a distancia, al igual que en otros ámbitos educativos, podemos emplear para investigar diversidad de métodos, buena parte de ellos integrables dentro de dos paradigmas básicos y globales (Cook y Reichardt, 1986; Keeves, 1988): el **cuantitativo**, positivista, de carácter nomotético y externo, que supone explicación objetiva del fenómeno, con el fin de extraer leyes generales, y el **cualitativo**, naturalista o interpretativo, de carácter interno e idiográfico donde nos interesa la interpretación de fenómenos particulares dentro de esta modalidad de enseñanza. Algunas tendencias metodológicas, tales como la investigación participativa y cooperativa, podrían formar parte del llamado **paradigma crítico**.

2.1. Investigación cuantitativa

Generalmente, estas investigaciones se basan en la aplicación del método hipotético-deductivo (inducción-deducción), verificación de hipótesis, muestreo representativo, medición de variables, recogida de datos cuantitativos, aplicación de la estadística, interpretación de los datos, conclusiones y generalización de resultados. Estos métodos se conocen también como confirmativos, de verificación de hipótesis o predictivos (Fenstermacher, 1989). Dentro de las investigaciones de carácter **cuantitativo**, destacaremos la **investigación experimental** y la **descriptiva**. Las investigaciones **correlacionales** o **ex post facto**, de carácter no experimental, las incluiremos, como hacen otros autores, dentro de las descriptivas.

2.1.1. La investigación experimental

Este tipo de investigación supone la manipulación de variables independientes con el fin de observar el efecto o cambio que producen en otra variable dependiente

o variable criterio. Es necesario controlar cuidadosamente los cambios introducidos en las variables independientes con el fin de evitar la contaminación por variables extrañas que puedan llevar a deducir que son la causa del efecto producido en la dependiente o que han influido en él.

Por ello, esta metodología de investigación no es la más habitual para aplicarla a la enseñanza a distancia, precisamente por la tremenda dificultad del control de las variables independientes, control del proceso y de las variables intervinientes o extrañas. De todas formas, se pueden desarrollar investigaciones bajo estos presupuestos experimentales —conscientes de sus limitaciones—, incluyendo cambios en determinados grupos de alumnos —los pertenecientes a un determinado o determinados centro(s) de estudio(s) o extensión(es), por ejemplo— como podrían ser, la utilización del videotex, o la realización de las pruebas presenciales con uso de todo el material didáctico, la utilización de un tipo u otro de material didáctico, etc., manteniendo el sistema habitual de enseñanza en los restantes grupos de alumnos. Lógicamente, se hace muy dificultoso controlar las previsible variables extrañas o intervinientes, por las propias características de la enseñanza a distancia que, sin duda, van a contaminar los resultados de la investigación, por lo que su fiabilidad será, al menos, discutible.

2.1.2. *La investigación descriptiva*

Como ha podido comprobarse con anterioridad, se llevan a cabo buena parte de las investigaciones sobre enseñanza a distancia, de manera fundamental, con el enfoque descriptivo-evaluativo porque se constata, como apuntan Van Dalen y Meyer (1981: 261), que los estudios descriptivos constituyen valiosos instrumentos de explicación y, en definitiva, parece esta metodología muy adecuada para permitir un examen y análisis de determinadas circunstancias que pudieran relacionarse con la eficacia-ineficacia del sistema educativo a distancia y la pertinente elaboración de teorías. Por ello, a este subapartado le dedicamos mayor atención.

En las investigaciones de carácter **descriptivo** no se manipula variable alguna. Se trata de describir los fenómenos educativos, en este caso, propios de la enseñanza a distancia. Se pretende analizar la realidad tal cual, pero rebasando la mera recogida y tabulación de los datos. Explicar el significado de lo que se describe mediante el contraste, comparación, clasificación, valoración, análisis... Y ese análisis puede realizarse aplicando diversas estrategias investigadoras (Best, 1978: 91-110; Fox, 1981: 477-509; Van Dalen y Meyer, 1981: 226-266; García Areño, 1986: 145-147):

a) Meramente **descriptivas**. Consisten en describir el conjunto de elementos que conforman la realidad actual del sistema, institución o circunstancia. Se emplea este enfoque puramente descriptivo al considerar que falta información en torno al problema planteado y sobre el que los datos, aunque pudieran estar dispersos, son accesibles sin graves dificultades. Aquí podemos incluir la **investigación documental y de contenidos** que, a través del análisis de informes y documentos, permite obtener la información requerida para describir una institución o circunstancia real; podríamos denominarla también **evaluación o investigación de exploración**.

b) **Correlaciones**. Consisten en comparar diversas situaciones y grupos en función de una serie de criterios ya seleccionados. Estas comparaciones o análisis de tipo correlacional van a indicar qué grado de relación existe entre algunas variables sometidas a estudio. En esta modalidad investigadora se pretende ir más allá de la simple descripción. Se trata de un estudio de campo, retrospectivo, **investigación ex post facto** lo llama Kerlinger (1985, 268-278), o *estudios causales comparativos* los denominan Best (1978: 102), Van Dalen y Meyer (1981: 245), Borg y Gal (1983: 530-570) y Fox (1981: 484), dado que se recogieron los datos después de observadas las situaciones u ocurridos los acontecimientos estudiados por lo que es imposible controlar dichos acontecimientos, manipular variables o asignar sujetos a los tratamientos. Por otra parte, el evaluador no está presente cuando ocurren los sucesos

sobre los que incide la evaluación. La investigación correlacional —*cuasi experimental* la llaman otros— tiene amplia acogida en el ámbito de la modalidad de enseñanza que nos ocupa, dado que en múltiples ocasiones se tratará de determinar el grado en que las situaciones o grupos comparados difieren en función de determinadas variables críticas que aporten datos sobre el problema de investigación abordado. Se aplica este tipo de evaluación a problemas o realidades que sería difícil investigar experimentalmente. Aunque la conclusión de este tipo de investigaciones habrá de matizarse en el sentido condicional probabilístico, por ejemplo, de que, *si* se considera tal método didáctico bajo circunstancias concretas, *entonces* los efectos *probablemente* serán los previstos. Quizás esta metodología de investigación pueda suponer un punto de arranque para posteriores diseños experimentales.

c) **Evaluativas.** Consisten en evaluar la eficacia del sistema sobre la base de los indicadores-criterio que se determinen. Pero como al fin y al cabo interesa constatar la eficacia del sistema de educación a distancia y en su función —si llega el caso— elaborar las pertinentes teorías, se insiste, precisamente, en la bondad de la investigación descriptiva y la viabilidad del sistema. En la investigación evaluativa pueden considerarse, básicamente, las de carácter **formativo**, las **sumativas**, **diagnósticas** e **investigación y desarrollo**.

- **Las investigaciones formativas.** Este tipo de investigación consiste en recoger datos mientras un determinado programa de enseñanza a distancia, o parte del mismo, se está aplicando, con el fin de analizar los diversos factores internos y externos que determinan su funcionamiento y resultados e introducir las modificaciones que permitan mejorar éstos. Por ejemplo, se puede tratar de analizar los diseños pedagógicos o la calidad de los materiales en período de preparación, para modificarlos antes de su definitivo lanzamiento, o para estudiar sus efectos durante un determinado período de prueba. En este caso, la deberían llevar a cabo conjuntamente los investigadores y los creadores de los diseños y materiales didácticos para contribuir a la elaboración de un producto bien acabado y eficaz.
- **Sumativas o recapitulativas.** Mediante estas investigaciones se pretende evaluar el producto ya difundido con el fin de conocer su acogida e impacto. En estas evaluaciones se cuenta ya con una situación real. Una vez aplicado el plan se determina si se lograron o no los objetivos. La mayor parte de las que se llevan a cabo sobre la eficacia de las instituciones, aplican este modelo.
- **Diagnóstica y de análisis de necesidades.** Cuando se dispone de poca información acerca de la posible respuesta que obtendrá un proyecto concreto de implantación del sistema o de renovación del mismo, suele ser muy recomendable desarrollar alguna investigación **contextual-evaluativa** de carácter diagnóstico para estudiar las necesidades educativas o para conocer la situación de los previsibles demandantes del servicio educativo, con el fin de acumular información que justifique o no la necesidad de la implantación, creación o modificación de determinadas instituciones, servicios de apoyo o componentes de los mismos.
- **Investigación y desarrollo (I + D)** orientada hacia la innovación educativa. Es adecuada para la difusión y distribución, por ejemplo, de determinados materiales o recursos. Sus etapas básicas pueden sintetizarse en recogida de información, planificación, primer desarrollo del producto, prueba preliminar de producto, revisión a partir de los resultados, experimentación (*pretest-postest*, evaluación y comparación), revisión operativa del producto, experimentación operacional de campo, revisión final del producto, difusión y distribución.
- En general, toda investigación aplicada, y en particular las de carácter evaluativo, deben culminar con la **toma de decisiones**. Se pretende que, de esta manera, toda decisión de importancia vaya precedida y seguida de la correspondiente

investigación, con la finalidad de evitar los posibles errores que en estas instituciones tienen más dificultad para ser subsanados que en las de carácter presencial.

A su vez, estos modelos de investigación de carácter evaluativo pueden clasificarse en burocráticos, autocráticos y democráticos o participativos (MacDonald, 1976), según quien asume el control (investigador o quien encargó la investigación) sobre la selección del problema, enfoque investigador, recomendaciones durante el proceso, etc. Es decir, según el modelo, las funciones del evaluador serán más o menos autónomas con respecto al cliente: en el primer caso —burocrático— el investigador será un proveedor de información, en el autocrático será prácticamente responsables de todo el proceso y en el democrático existirá plena colaboración entre evaluador y el grupo investigado.

d) **Coste-eficacia.** Con el fin de aplicar los recursos de la manera más adecuada posible, se realiza este tipo de investigaciones, tratando de definir los indicadores de costes, por una parte, y los de eficacia por otra, para así deducir si están justificadas las inversiones. Para los análisis de eficacia o rendimiento de las instituciones en particular o del sistema en general, se acude a las investigaciones evaluativas y correlacionales antes referidas.

e) **Predictivas.** A través de estudios sobre lo que ha sucedido en el pasado y lo que se manifiesta a través de la situación actual, se podrán predecir, por ejemplo, las distintas características de los alumnos que inician sus estudios, las de los que tienen éxito —superan cursos o terminan la carrera— y los que fracasan o abandonan, desde una perspectiva tanto sociológica, como psicopedagógica, para, de esta forma, facilitar igualmente la responsable toma de decisiones que lleven, por ejemplo, al establecimiento de prerrequisitos de acceso a la utilización de determinados materiales o al respaldo de las pertinentes orientaciones a los alumnos.

f) **Históricas.** Es muy corta la historia de la educación a distancia, pero ya se dispone de experiencias anteriores suficientes como para que puedan ser examinadas, con el fin de describir lo relevante de las mismas e interpretarlas. Las fuentes de trabajo en este tipo de investigaciones son de carácter documental y bibliográfico. Las distintas investigaciones de corte empírico que se acometen, requieren el establecimiento previo del marco de referencia o estado de la cuestión del problema que, en realidad, supone reconstruir lo que se hizo e investigó en el pasado, por lo que se suele acudir con frecuencia a este tipo de investigación de carácter histórico.

g) **Comparativas.** Se pretende, a través de esta metodología, encontrar semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos, instituciones o elementos de los mismos, a lo largo del tiempo (puede tratarse del mismo sistema) o sincrónicamente en el mismo tiempo, comparando sistemas o situaciones distintas. Se trata de determinar, en muchos casos a través de la metodología casi experimental, el grado en que los grupos comparados difieren o se asemejan en función de determinadas variables críticas que aportan datos sobre el problema que se aborda.

2.2. Investigación cualitativa

Mientras la metodología cuantitativa pretende *explicaciones* de por qué ocurre algo, el propósito de los métodos cualitativos, también denominados naturalistas, exploratorios, generadores de hipótesis e interpretativos (Fenstermacher, 1989), es la *comprensión*. Estos métodos conforman multitud de corrientes que en buena parte se diferencian entre sí por escasos matices. Vamos a señalar lo que de común podría unir a estas metodologías de investigación (Bisquerra, 1989: 257-259):

- el investigador es el instrumento de medida;
- los casos de estudio son escasos, aunque profundos;
- más que probar teorías e hipótesis, las generan;

- los procedimientos de investigación son flexibles, no existiendo reglas previas;
- abarcan el fenómeno en su conjunto, no son analíticas;
- no existe previo diseño de investigación sino que se reelabora durante el propio proceso;
- los análisis estadísticos son muy elementales dado el uso superior de descriptores verbales.

En la enseñanza a distancia se pueden acometer investigaciones de carácter cualitativo, tales como la **fenomenología**, la **etnografía**, el **interaccionismo simbólico**, la **investigación ecológica**, la **investigación-acción** (aunque ésta puede tomar también técnicas cuantitativas), la **observación participante y cooperativa** (aunque algunos autores las incluyen en un tercer paradigma, el **crítico**), etc.

En este tipo de investigaciones habrá de participar el investigador con los sujetos investigados, sean éstos alumnos, tutores, profesores de la sede central, diseñadores de material, administradores, etc. Habrán de registrarse todos los datos relevantes sobre lo que acontece o aconteció, sobre lo que realmente se hace o se hizo (notas de campo, entrevistas, evidencias constatables en documentos, trabajos, fotos, casetes, vídeos, etc.). Estos registros habrán de analizarse críticamente antes de proceder a la descripción narrativa detallada.

Un problema habitual que surge en las investigaciones de campo de este tipo es el de la elaboración del informe. Sólo unas líneas para presentar la propuesta que al respecto hace Erikson (1989: 262) sobre los elementos principales que ha de recoger el informe, que, a su vez, son pistas para el propio proceder en la investigación:

1. Afirmaciones empíricas, una vez examinado el corpus de datos (notas de campo, grabaciones, documentos...).
2. Viñetas narrativas analíticas, descritas en la misma secuencia que sucedieron. Esta narración ha de tener funciones retóricas, analíticas y probatorias.
3. Citas de las notas de campo.
4. Citas de entrevistas realizadas, charlas, etc.
5. Informe sinóptico de los datos (mapas, cuadros de frecuencias, diagramas).
6. Comentario interpretativo enmarcando una descripción particular.
7. Comentario interpretativo enmarcando la descripción general o posibilidad de generalizar las pautas expuestas en la descripción particular.
8. Discusión teórica.
9. Informe sobre la historia natural de la indagación en el estudio.

Concluimos este apartado, referido a las modalidades investigadoras, señalando que la práctica investigadora real, en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, hace gala de un amplio pluralismo metodológico entre los postulados cuantitativos y cualitativos que, más que oponerse (Smith, 1983), se complementan poniendo el énfasis en una u otra metodología en función de la naturaleza del objeto a evaluar. Cuando el interés de la investigación se centra no sólo en explicar y comprender el hecho de la educación a distancia, sino en la pretensión de introducir cambios para la mejora del sistema, algunos autores (Guba, 1985) empiezan a hablar de un nuevo paradigma, el **emergente** (en proceso de constitución). De todas formas, como apuntamos al principio de este apartado, podemos mantener que, básicamente, los paradigmas metodológicos pueden reducirse a los dos examinados: cuantitativo y cualitativo.

3. PISTAS PARA FORMULAR PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

No siempre resulta fácil acometer trabajos de investigación porque no se tiene claro cuál ha de ser el problema motivo de investigación, o éste no se formula

adecuadamente. Dice Fenstermacher (1989: 162): «...quizás el paso más difícil de la investigación sea localizar un problema que valga la pena». Ciertamente es que para «encontrar problemas» en el ámbito de la educación a distancia, habrá de acudir a la bibliografía especializada; vivenciar, a través de la experiencia, la problemática de esta modalidad de enseñanza; consultar investigaciones e investigadores de esta área; etc. Pues bien, vamos a suponer que de lo que se trata es de consultar al autor de este trabajo —investigador en este campo— sobre posibles problemas de investigación sobre la educación a distancia.

Bien es verdad que aquellos interesados en investigar en educación habrán de conocer mínimamente las características y procedimientos de la investigación científica, con el fin de que lo investigado por ellos pueda tener alguna relevancia. Vamos a relacionar una serie de indicadores sobre los que el potencial investigador se preguntará si existen lagunas en el conocimiento de ese aspecto; si su experiencia contradice las conclusiones de otras investigaciones por él conocidas; si conoce investigaciones sobre ese componente o circunstancia que se presentan como contradictorias o no están suficientemente contrastadas; si el indicador o elemento problemático resulta nuevo en ese sector o contexto donde se investiga; etc. Se trata de facilitar una serie de fuentes de áreas problemáticas en el campo de la educación a distancia.

Cada indicador, por tanto, podría formularse como problema o interrogante a resolver en función de los diversos enfoques que sobre el mismo se podrían plantear. Igualmente, sería normal y conveniente que a la hora de la formulación del problema se considerasen relacionados dos o más de los indicadores que se ofrecen. Una vez formulado el problema —tras la pertinente revisión bibliográfica—, se podrían seguir los pasos propios de la metodología de investigación elegida. Por ejemplo, si se tratase de crear un centro de apoyo, de estudio, asociado o extensión regional, algunos de los primeros indicadores-fuente reseñados los podríamos formular en términos de problema de investigación, de la siguiente manera:

— *¿La ubicación del centro es la más adecuada dentro del contexto socioeducativo y laboral de la región?*

O bien:

— *¿Qué comarca de esta región reúne las características contextuales más apropiadas para la creación del centro?*

O bien:

— *¿Se hace aconsejable la implantación de un sistema de enseñanza a distancia en el país, de acuerdo con sus circunstancias sociales, laborales, económicas y de nivel educativo de la población?*

— Etc.

La relación de indicadores de previsible problemas no es exhaustiva, aunque pensamos que suficiente para que, a partir de ellos, podamos iniciar procesos investigadores que fundamenten la teoría o que muestren la eficacia o no del sistema, subsistemas o componentes de la educación a distancia. Los vamos a presentar, siguiendo el modelo CIPP (Stufflebeam y cols., 1971) y las propuestas de Jarrat (1985), García Aretio (1986; 1987a; 1987b), Gandarillas (1988), Consejo de Universidades (1991) y Aguirre (1992). Los indicadores aparecen agrupados desde cuatro distintos ámbitos problemáticos de análisis: ámbito contextual, ámbito interno o de entradas, sistémico o de funcionamiento y ámbito externo o producto.

3.1. *Ámbito contextual*

Este es un ámbito propio de investigación que se hace preciso básicamente desde dos perspectivas: a) previo a la instauración del sistema, nacimiento de una institución o aplicación de un determinado programa, y b) como requisito necesario para acometer otro tipo de investigaciones de los otros ámbitos en las que se hará preciso

contextualizar el problema. Podemos diversificar estas pistas para formular problemas en cinco bloques: medio físico, humano, institucional, población de aspirantes y características de la educación a distancia.

a) *Medio físico:*

- Contexto local, regional o nacional (geográfico, físico, de infraestructura de comunicaciones y transportes, etc.).
- Ámbito territorial (superficie, extensión, tamaño de las regiones, comunidades y municipios atendidos, radio de acción, distancias máximas...).
- Distancia al centro asociado o extensión, que, siendo de la misma institución, está más próximo al que pretende crearse.

b) *Medio humano:*

- Contexto local, regional o nacional, demográfico y socio-cultural (pirámide de edades, densidad de población, emigrantes e inmigrantes, multiculturalismo...).
- Circunstancias económicas (renta familiar y «per cápita», tasas de crecimiento de la comunidad o región, gastos destinados a educación, costes por alumno en las instituciones presenciales, apoyos financieros, entidades promotoras...).
- Circunstancias laborales (tasas de población activa y de paro, tasas de la población activa y de paro por sectores de actividad...).
- Circunstancias educativas (centros docentes en la zona, tasas de escolarización obligatoria, tasas de los niveles educativos no obligatorios, necesidades de formación no satisfechas, oportunidades educativas del entorno próximo...).
- Caracterización de los potenciales destinatarios.
- Necesidades no satisfechas (nacionales, de desarrollo social, de recursos humanos, científicas y tecnológicas, de democratización educativa, de orientación del tiempo de ocio...).

c) *Contexto institucional:*

- Contexto histórico del lugar y del acontecimiento, elemento o estructura motivo de investigación.
- Estimación del número de estudiantes que podría acoger la institución o el centro.
- Estimación de las carreras, cursos, niveles, grados, etc. que podría impartir la institución o centro.
- Locales donde se ubicaría la sede central o extensiones de la institución.
- Fines y objetivos de la institución. Identificación de metas.
- Planificación y diseño de implantación de la actividad o programa.

d) *Aspirantes:*

- Normas o procedimientos y requisitos de admisión de los estudiantes.
- La demanda real de estos estudios (observación del mercado de aspirantes) del año en curso y de años anteriores (tendencia).
- El perfil personal, socioambiental y académico de los aspirantes.
- Las motivaciones y expectativas de los aspirantes.
- Las tasas de aspirantes que logran ingresar en la institución, en relación con las solicitudes; etc.

e) *Características de la educación a distancia:*

- Rasgos propios de la educación a distancia (separación profesor-alumno, utilización de medios técnicos, organización de apoyo-tutoría, aprendizaje independiente, comunicación bidireccional, enfoque tecnológico, posibilidad de atención a masas de individuos...).
- Objetivos de la educación a distancia (democratizar el acceso a la educación, impartir enseñanza innovadora y de calidad, fomentar la educación permanente, reducir los costes...).

3.2. *Ámbito interno o de entradas*

En él se valoran tres posibles bloques de indicadores-fuente de problemas de investigación: la institución, los alumnos y los docentes.

a) Referidos globalmente a la **institución**:

- Calidad y eficacia de los recursos humanos con que cuenta, cifrados en la calidad y funcionamiento de sus equipos directivo, docente y administrativo, así como el grado de interrelación entre ellos.
- Recursos económicos reales y su procedencia.
- Recursos materiales (instalaciones, locales, equipos didácticos, laboratorios, bibliotecas...).

b) Del conjunto de indicadores referidos a los **alumnos** se consideran los hechos y las actitudes. En cuanto a los *hechos* podemos señalar:

- Número de alumnos matriculados y tasa de materias, cursos o créditos en que se matriculan, se presentan a examen y superan.
- Perfil personal y socioambiental del alumno.
- Procedencia geográfica.
- Aptitudes y hábitos de estudio.
- Rendimiento académico anterior.
- Métodos y estilos de aprendizaje.
- Tiempo medio de dedicación al estudio.
- Utilización de recursos (variedad y frecuencia).
- Adecuación al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje (actuación como estudiante a distancia).
- Rendimiento académico (tasas de éxito globales y en función de determinadas variables, factores de incidencia...).

Se consideran ahora *las actitudes y opiniones* de los alumnos, tales como:

- Razones de elegir estos estudios.
- Nivel de aspiraciones y expectativas de éxito.
- Grado de satisfacción.
- Actitudes hacia el estudio, el sistema a distancia, la institución y sus profesores.

c) La calidad de una institución educativa depende de forma sustancial de la calidad de sus **profesores**. Podemos considerar como fuentes para la formulación de problemas de investigación, referidos tanto a docentes de las sedes centrales como tutores, los siguientes:

- Perfil personal y académico de los docentes.
- Investigación y publicaciones (según el nivel educativo en el que impartan docencia).
- Grado de preparación. Experiencia acumulada en la docencia en general y en la modalidad a distancia en particular.
- Calidad de la programación de las enseñanzas. Diseño curricular.
- Investigación y publicaciones (según el nivel educativo en el que impartan docencia).
- Grado de preparación. Experiencia acumulada en la docencia en general y en la modalidad a distancia en particular.
- Calidad de la programación de las enseñanzas. Diseño curricular.
- Índices de movilidad/estabilidad de este profesorado.
- Cambio de la función docente del tutor de enseñanza a distancia y del profesor de la sede central.
- Grado de satisfacción con la función.
- Asistencia a congresos, seminarios o a cursos de perfeccionamiento, etc.

3.3. *Ámbito sistémico y de funcionamiento*

Incluiremos indicadores-fuente de problemas de investigación referidos al grado de organización, funcionamiento, proceso de enseñanza-aprendizaje, y recursos de que dispone la institución.

a) *Proceso de enseñanza-aprendizaje:*

- Calidad de la dirección y seguimiento (desde la sede central o centro de apoyo concreto) de los aprendizajes. Desarrollo de la labor académica (desarrollo curricular, tutorías, prácticas, convivencias, seminarios...), modalidades y frecuencia.
- Evaluación de los aprendizajes (¿qué, cómo, cuándo y dónde evaluar?, ¿quién evalúa?...).
- Retroalimentación.
- Metodología de la enseñanza a distancia.
- Carga docente (ratio profesor/alumno, tutor/alumno, horas de docencia y tutoría y número de alumnos que acuden a las mismas).
- Tipos de acción docente-tutorial (presencial, postal, telefónica, informática).
- Metodología empleada en las sesiones presenciales de tutoría.
- Frecuencia, medio y motivo de las consultas tutoriales. Asistencia a las tutorías.
- Ambiente o clima de estas sesiones.

b) *Estructura y organización:*

- Estructura de la institución a nivel global o de uno de sus centros (gobierno, organigrama, departamentos, reglamento, planificación, organización, servicios que presta, horarios...).
- Sistemas de comunicación (inter e intradepartamental, con alumnos y tutores), modalidades y frecuencia.
- Innovaciones académicas y de gestión introducidas.
- Labor extraacadémica (función social, promoción cultural y perfeccionamiento profesional).
- Existencia y funcionamiento del servicio de orientación.
- Evolución global de alumnos matriculados, presentados y aprobados.
- Mecanismos globales de control y retroalimentación. Gestión de la calidad de la enseñanza y su adecuación a los objetivos propuestos y a las necesidades sociales.
- Impacto en el sector y en la comunidad (imagen pública de la institución).
- Promoción e información externa sobre la oferta educativa.

c) *Materiales y recursos didácticos:*

Respecto a los materiales, se hace preciso considerar su diversidad así como su calidad desde la perspectiva de adecuación de su diseño al requerido para procesos de estudio autónomo y a distancia. Entre estos indicadores podemos destacar la apreciación del diseño, producción, distribución o difusión de:

- Materiales impresos (unidades didácticas, módulos de autoaprendizaje, guías didácticas, *addenda*, cuadernos de trabajo o evaluación...).
- Materiales audiovisuales (comunicación por teléfono, telex, correo o fax, satélite, diapositivas, diaporamas, transparencias, casetes, vídeo, radio, televisión, teletexto, teleconferencia, videoconferencia,...).
- Informáticos (programas de ordenador, correo electrónico, videotexto interactivo, videodisco interactivo, CD-ROM, disco compacto interactivo, CDTV...).
- Biblioteca y laboratorios.

3.4. *Ámbito externo o producto*

Indicadores referidos a la consecución o no de los objetivos de la institución y al producto de la misma, es decir, a aquellos individuos que conforman la última razón

de ser de una institución educativa: los graduados. Sin olvidar a los que abandonaron los estudios o repitieron. Consideramos también en este ámbito el impacto a más largo plazo de los graduados en la sociedad.

a) Referidos a la **institución**:

- Logros institucionales en correspondencia con las metas y objetivos de la institución (relevancia, impacto, contribución a la generación de conocimiento...).
- Análisis de coste-eficacia.
- Imagen pública de la institución.

b) Con relación a los **graduados**:

- Tasa de alumnos que terminan los estudios.
- Tipo de titulaciones logradas.
- Interés hacia la investigación, producción científica o tecnológica (en caso de alumnos de instituciones universitarias).
- Capacidad innovadora.
- Duración media de los estudios, etc.

c) Con relación a los que **abandonaron, repitieron**, fracasaron o desertaron:

- Tasa de alumnos que abandonan los estudios y la de aquellos que repiten al año siguiente.
- Causas que provocan los abandonos y repeticiones (personales, socioambientales, psicológicas, pedagógicas...), que puedan apuntar soluciones a este problema.

d) En referencia al **impacto**, relación posterior con los graduados y logros de éstos:

- Existencia o no de contacto de la institución con los graduados, antiguos alumnos y consecuencia.
- Nivel de preparación y competencia profesional alcanzado.
- Promedio de tiempo transcurrido entre la obtención del título o diploma y el primer trabajo relacionado con el mismo.
- Tasas de paro registradas entre los alumnos egresados del sistema.
- Tasa de individuos implicados en estudios posteriores a la obtención del título.
- Aceptación de los graduados en el mercado de trabajo y su reputación externa.
- Relación de las enseñanzas recibidas con las actividades profesionales o laborales desempeñadas, transcurridos una serie de años.
- Nivel económico (salario) dentro de la actividad laboral.
- Movilidad geográfica, económica y profesional.
- Mejora de su calidad de vida.
- Opinión de estos graduados sobre el programa de estudios seguido.
- Opinión de profesionales y empresarios sobre las enseñanzas impartidas al graduado; etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1992): *Propuesta y aplicación de un modelo para evaluar cursos monográficos de enseñanza a distancia*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Best, J.W. (1978): *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Borg, W.R., y Gall, M.D. (1983): *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman.
- Consejo de universidades (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Cook, T.D., y Reichardt, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Croft, M., y otros (1990): *Distance Education: Development and access*. Caracas: UNA-ICDE.
- Daniel, J.S. (1984): «The future of Distance Teaching Universities in a Worldwide Perspective». En *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid: UNED.
- Erikson, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Escotet, M.A. (1984): *Técnicas de evaluación institucional en la educación superior*. Madrid: MEC.
- Fenstermacher, G.D. (1989): «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Fox, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. EUNSA: Pamplona (1981).
- Gandarillas, M. (1988): *Criterios para evaluar los Centros Asociados de UNED*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (1986): *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz: UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1987 a): *Eficacia de la UNED en Extremadura*. Badajoz: UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1987a): *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (1989): *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- García Aretio, L. (1991): «Coste-eficacia en los Centros Asociados de la UNED. Los costes». En Medina, A. (coord.): *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- Gooler, D. D. (1979): «Evaluating Distance Education Programs». *Canadian Journal of University Continuing Education*. 6.
- Guba, E. G. (1985): «The context of emergent paradigm research». En Lincoln Y. S. y Guba, E. G. *Naturalistic Inquiry* (pp. 79-104). Beverly Hills: Sage.
- Hayman, J. L. (1981): *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Homborg, B. (1982): *Distance Education. A short handbook*. Malmö: Hermods.
- ICDE (1992): *Conference Abstracts. Distance Education for the twenty-first century*. Bangkok: ICDE.
- Jarrat, A. et al. (1985): *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*. Londres: Committee of Vice Chancellors and Principals.
- Keegan, D. J. (1983): *Six Distance Education Theorists*. ZIFF: Hagen.
- Keegan, D. J., y Rumble, G. (1982): «The Fernuniversität of Federal Republic of Germany. En Rumble, G. y Harry, K. *The Distance Teaching Universities*. Londres: Croom Helm.
- Keeves, J.P. (1988): (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- Kerlinger, F. N. (1985): *Investigación del comportamiento*. Interamérica: México.
- Marín, R. (1989): «Prólogo». En García Aretio, L. *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- MacDonald, B. (1976): «Evaluation and the Control of Education». En Tawney, D. (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres: MacMillan Education.
- Moore, M. G. (1985): Some observations on current research in distance education. *Epistologidaktika*. 1(2).
- Murgatroyd, S. et al. (1989): Issues in the Management of Distance Education: *American Journal of distance Education*. 3(1).
- Sewart, D., y Daniel, J. S. (1988): *Developing Distance Education*. Oslo: ICDE.
- Smith, J. K. (1983): «Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3).
- Stufflebeam, D. L., y otros (1971): *Educational evaluation decision making*. Peacecock: Itasca, Illinois.
- Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1981): *Manual de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- Willarroel, A., y Pereira, M. (1990): *La educación a distancia: desarrollo y apertura*. Caracas: UNA-ICDE.

Lorenzo GARCÍA ARETIO
 Titular de Teoría de la Educación. Educación a Distancia.
 Coordinador de Planes de Estudios de la UNED

El papel de las nuevas tecnologías en la Educación a Distancia (3)

DISEÑO Y UTILIZACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES

Cuando se aborda el uso de medios audiovisuales en la educación a distancia es imprescindible tener en cuenta las notas diferenciadoras que hacen de esta modalidad un campo específico. No se pueden extrapolar, de forma directa, las conclusiones referentes a modelos metodológicos que se puedan obtener en la aplicación a la enseñanza presencial.

Uno de los factores diferenciadores de la educación a distancia es el material didáctico. Este material, sea cual sea su soporte, constituye el eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje en esta modalidad de enseñanza.

Teniendo en cuenta esta peculiaridad, podría decirse que el equipo encargado del diseño de dichos materiales asume funciones que habitualmente corresponden al profesorado que imparte las clases en la enseñanza presencial. Esto se manifiesta especialmente en cuanto a la selección, presentación y secuenciación de contenidos, la incorporación de estímulos motivadores y la adecuación de los criterios de evaluación.

Pero hay importantes diferencias: en la enseñanza presencial la comunicación, a pesar de todas las limitaciones de metodologías jerarquizantes, es bidireccional; el alumno está recibiendo estímulos, no sólo de tipo cognitivo sino también afectivo, por parte del profesor; pero éste, a su vez, es receptor de una serie de mensajes de ambos tipos que le proporcionan una retroalimentación casi instantánea, lo que le permite introducir factores correctivos para adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje a las circunstancias concretas de la clase.

Nos encontramos ante un proceso de comunicación en el que existen dos emisores (el equipo que diseñó los contenidos de aprendizaje que aparecen fijados en el material, y el profesor que imparte directamente la clase). En esta situación, el profesor asumiría en muchos momentos el papel de emisor principal, mientras que el equipo diseñador del material permanecería como emisor secundario. La interacción directa entre ese emisor principal y el receptor permite un alto grado de matización de los mensajes contenidos en el material didáctico.

Sin embargo, en educación a distancia, se produce una alteración en el esquema comunicativo que acabamos de mencionar. El profesor, al que habíamos considerado como emisor principal, desaparece de escena durante la práctica totalidad del proceso.

La utilización del correo y/o el teléfono, además del contacto en la tutoría presencial, pueden contribuir a paliar esta deficiencia comunicativa personalizando el proceso de aprendizaje, si bien tienen el inconveniente, nada desdeñable, de que la comunicación no se produce de forma inmediata y en el momento preciso.

El alumno, a pesar de todo, se enfrenta a un mensaje uniforme, plasmado de forma lineal y estable en el material didáctico y emitido por un emisor distante en el tiempo, en el espacio y, en la mayoría de los casos, desconocido, con quien no es posible la interacción directa. En los escasos momentos en los que se podrá acceder a un interlocutor directo, durante la tutoría presencial, el profesor no podrá asumir el papel

de emisor principal con capacidad para construir un mensaje formativo completo, sino que se convertirá, primordialmente, en un referente que posibilite la interpretación de los mensajes elaborados por el equipo de diseño.

Teniendo en cuenta estas notas características, el material didáctico en la EAD ha tendido a ser autoinstructivo y propiciador del estudio individual. Esto ha impuesto un modelo de material caracterizado por la incorporación de *todos* los contenidos, y, además, los refuerzos, orientaciones y estímulos necesarios para conseguir los objetivos de aprendizaje previstos.

La limitación de este material al soporte impreso, hasta este momento, ha condicionado de forma determinante su estructura que, forzosamente, ha sido: *cerrada*, y con escasa o nulas posibilidades de cambio durante un número concreto de cursos, *lineal* en la presentación de contenidos, actividades y procesos de evaluación y *uniforme* en el sentido que impide la personalización de los itinerarios formativos.

Esta situación nos coloca en el extremo opuesto de lo que plantea Michael J. Streibel, al formular su paradigma de aprendizaje situado, según el cual, nos encontraremos con un alumnado que aportará experiencias previas, patrones de aprendizaje y entornos personales individualizados, que constituirán un universo de receptores de los mensajes. A este universo, esencialmente heterogéneo, se le aplicará, sin embargo, un material que reúne características aplicables a un alumno ideal al que se considera homogéneo.

Los medios audiovisuales en la perspectiva multimedia

El gran reto de la educación a distancia en la actualidad es ofrecer alternativas superadoras de las tres limitaciones apuntadas anteriormente: *cerrada*, *lineal* y *uniforme*.

Si se piensa en una remodelación de la educación a distancia, el material debe estar pensado desde una concepción de esta modalidad educativa en donde el proceso de comunicación no se entienda de manera lineal, sino cíclica, y en donde la tutoría y la doble vía de comunicación sean de suma importancia.

Será un material que oriente el aprendizaje del alumno, potencie y desarrolle sus procesos intelectuales y satisfaga sus demandas de aprendizaje. Debido a esto, dicho material tendrá en cuenta el contexto donde se desarrolla el proceso educativo (actividad docente), las características y las necesidades del alumno. Por esta razón, habría que pensar en utilizar en la educación a distancia el siguiente material didáctico, integrado en una perspectiva multimedia. (La popularización y la accesibilidad del gran público a las tecnologías audiovisuales e informáticas hacen de este tipo de materiales uno de los soportes fundamentales del material didáctico en EAD.)

Guías didácticas generales de orientación metodológica de las distintas materias, que ofrezcan alternativas de aprendizaje y que tengan la función de orientar el proceso, facilitar el aprendizaje, definir y justificar claramente los objetivos para su consecución. Se utilizarán como elemento de reflexión y punto de partida para el planteamiento de los problemas que se desarrollen durante el proceso de aprendizaje y para la adaptación del material didáctico al alumno y su contexto, desde una reflexión crítica que potencie su madurez intelectual.

Unidades didácticas que se desarrollen, tanto a nivel de contenido como de metodología (procedimientos y actividades), de acuerdo con los objetivos pero no como vehículo fundamental para conseguirlos. Motivarán el aprendizaje y ofrecerán distintas posiciones, experiencias y aplicaciones de los contenidos. Constituirán, fundamentalmente, verdaderos documentos de trabajos.



Material de apoyo integrado, que, incluyendo orientaciones de carácter metodológico, fundamente los contenidos de la unidad didáctica. Será básico para el proceso de aprendizaje, puesto que estará constituido por documentos representativos de diferentes enfoques, niveles de dificultad (en su caso) y disponibilidad de medios, sobre los que el alumno reflexiona y con los que deberá elaborar su propio aprendizaje. Para ello estará orientado siempre por la guía didáctica adecuada a cada material y teniendo como instrumento de ayuda la unidad didáctica.

Medios audiovisuales que se utilicen como documento con carácter integrado. Su funcionalidad no se limita exclusivamente a proporcionar información complementaria de los contenidos de los textos impresos (función de anclaje), sino que, utilizados en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje y con estrategias diversas, pueden cumplir funciones muy variadas: estimular la curiosidad, servir de motivación al aprendizaje, ilustrar conceptos, mostrar destrezas, enseñar procedimientos y hasta pueden contribuir a modificar actitudes.

Su potencial icónico los convierte en el instrumento idóneo para la enseñanza de destrezas y procedimientos complejos que en la enseñanza presencial recaen de manera casi exclusiva en el profesor y que son difícilmente reproducibles con materiales impresos.

La integración de las nuevas tecnologías en el material didáctico no debe ser, sin embargo, objeto de mitificación. Por un lado, es evidente su enorme potencial de transmisión de grandes cantidades de información, así como su potencial informativo; según Joan Ferrés (1), que cita los datos correspondientes a un estudio clásico, los porcentajes de datos retenidos se distribuyen así:

- 10 por 100 de lo que se lee;
- 20 por 100 de lo que se escucha;
- 30 por 100 de lo que se ve;
- 50 por 100 de lo que se ve y se escucha;
- 79 por 100 de lo que se dice y se discute;
- 90 por 100 de lo que se dice y luego se realiza.

Sobre estos datos habría que realizar algunas matizaciones. En primer lugar, parece ser que se refieren a una investigación centrada en la aplicación de la imagen fija al proceso de aprendizaje. Por otra parte, la efectividad del proceso podría verse mermada ante la carencia de una interacción directa que permita construir conocimientos a partir de las imágenes a través de una elaboración común de sus significados. Por ello, sería precipitado caer en la tentación simplificadora de sustituir todo el material impreso, o al menos gran parte, por material audiovisual.

Es necesario introducir una serie de reflexiones antes de sacar conclusiones que, por precipitadas, pueden generar errores irreversibles.

En primer lugar, y esto no es problema de los medios, sino de su utilización social, se ha generado una «cultura» popular ante el fenómeno audiovisual, imputable de manera fundamental a la televisión, lo que se ha venido denominando «cultura mosaico», en que la información se presenta de forma discontinua, inconexa y descontextualizada, con grandes dificultades para su integración.

De nada nos sirve proporcionar gran cantidad de datos, si al mismo tiempo no se suministran los instrumentos conceptuales y procedimentales para relacionarlos entre sí, para adquirir un conocimiento significativo. Como dice Terence Moran (2). «*En ausencia de continuidad y contexto, pedacitos de información no pueden integrarse en un todo consistente e inteligente*».

En segundo lugar, los medios audiovisuales —emisiones de TV o vídeo— no presentan la realidad, sino una imagen «mediada» de ésta. El lenguaje audiovisual es un lenguaje bastante complejo, en el que la inmensa mayoría de la población no está

formada, y que, además, presenta una buena dosis de estímulos afectivos, que alteran y condicionan los mensajes de tipo cognitivo.

El material didáctico para la EAD que utilice tecnologías audiovisuales será fundamentalmente de dos tipos:

- **Emisiones de televisión**, de carácter masivo, enmarcadas en los programas estatales o autonómicos de las televisiones educativas —programas del tipo «A Saber», de la Comunidad de Madrid, o las futuras emisiones de inglés en la «La aventura del saber» de TV2—.
- **Videos didácticos** específicos con contenidos concretos de áreas y módulos de algunas ofertas educativas.

Emisiones de televisión

El problema de estas emisiones es que, a pesar de tener unos objetivos eminentemente educativos, se producen en un entorno condicionado por la suprema ley del panel de audiencia. Esto obliga a estos programas a plegarse a formatos y estructuras comunicativas en línea con programas más comerciales: la televisión como *entretenimiento* —postura pasiva del receptor—, módulos horarios estándares, ajenos a las unidades horarias propias de la enseñanza, ritmos «televisivos», es decir, secuencias cortas y no repetitivas que favorecen poco la reflexión y la deducción, concesiones técnicas y estéticas por encima del rigor científico, y, lo que quizás sea más grave, control de la producción por técnicos del medio, desconocedores de aspectos fundamentales de la didáctica y epistemología de la materia tratada.

Una segunda cuestión, nada despreciable, es la falta de control por parte del alumno de la secuenciación del visionado de los contenidos que le viene, lógicamente, impuesta. Si bien este problema se puede solucionar mediante la grabación de las emisiones, esto exigiría un número nada despreciable de cintas de video para las ofertas de duración amplia (216 programas de inglés de 20 minutos, 2 horas y media semanales de «A saber»...)

Por otra parte, puede surgir el fenómeno de saturación de información —el exceso de información produce desinformación al no poder ser integrada de forma consciente [Neil Postman (3)]—, que hace que los mensajes recibidos a través de la televisión sean muy volátiles en la memoria y que en poco o en nada contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos.

Videos didácticos

Los videos de carácter didáctico contribuyen en cierta medida a vencer las dificultades anteriores, aunque no todas, imponiendo una especie de freno al caballo desbocado en que, frecuentemente, se convierte la comunicación televisiva.

Los problemas específicos de este tipo de materiales, que han de tenerse en cuenta a la hora de su diseño, nos los señala de forma clara Antonio Campuzano (4).

- **Exceso de información.** Problemas de duración excesiva impuesta por la utilización de formatos televisivos o de costes de producción, problemas de retención de la información —a partir de un determinado momento es muy difícil recordar detalles o la misma secuencia de los hechos—, y problemas de filtrado y procesamiento de datos —la magnitud de la información, al ser imposible de asimilar en su totalidad, obliga al espectador a seleccionar parte de ella según sus capacidades e intereses, criterios que no tienen por qué coincidir con los objetivos didácticos del autor—.
- **Selección de la información por parte del autor.** Los criterios con que se produce la selección son más o menos conscientes y responden a los intereses del emisor. El receptor debe examinar la relación que existe entre lo que se muestra y lo que se omite, que en algunos casos puede ser tanto o más significativo y completar la información con otros documentos.

- **Capacidades de comprensión espacial y temporal.** El tiempo y el lenguaje fílmico se construyen convencionalmente mediante el lenguaje audiovisual y no suelen guardar una relación con el espacio y tiempo reales. El espectador ha de dominar los rudimentos de este lenguaje para la comprensión correcta de los mensajes transmitidos.
- **Mecanismos de selección e interpretación,** que pueden propiciar una pluralidad excesiva de interpretaciones, posibles errores conceptuales y generación de aprendizajes no previstos.
- **Variedad de códigos específicos** (sonoros, visuales, escritos...) y **complejidad de la estructura narrativa,** concesión al medio televisivo, abandonando estructuras más lineales que favorecen el aprendizaje.
- **Tensión emocional.** Muchos vídeos didácticos apuestas por involucrar al espectador en la acción, mediante dramatizaciones y otras técnicas, que pueden distraer la atención de los centros de interés o provocar conflictos de tipo emocional.

Estos problemas no deben llevarnos a la tentación de pensar que el material audiovisual no tiene una aplicación válida en la EAD, más bien al contrario, su utilización, integrada con otros materiales, puede contribuir a una mejora sustancial del proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo en una enseñanza en la que el papel del profesor como emisor y descodificador de mensajes tiene una importancia limitada.

Sí es importante tener en cuenta los requisitos que se ha de exigir a un documento audiovisual para que sea eficaz desde el punto de vista didáctico:

- La información que proporciona ha de ser relevante en relación con los contenidos del currículo.
- La estructura y presentación de los mismos han de favorecer el aprendizaje autónomo.
- Ha de incorporar mecanismos que faciliten la comprensión y la asimilación.



Estas consideraciones, expuestas de forma un tanto esquemática, nos conducen a una conclusión: los materiales audiovisuales no deben, y no pueden, ser autosuficientes en la educación a distancia, sino que han de ser un material integrado junto al material impreso. De hecho, una parte fundamental de este material impreso lo deben constituir las guías de utilización del material audiovisual, tanto si se trata de emisiones de televisión como de vídeos didácticos.

Dicha guía ha de ser un documento abierto que permita al alumno adaptar el documento audiovisual a sus necesidades específicas, pero, al mismo tiempo, lo suficientemente concreto para que no exija un esfuerzo añadido al alumno. Ha de contribuir a romper los hábitos sociales reflejos que las tecnologías audiovisuales han generado en el público: pasividad, ausencia de reflexión, acriticismo...; y al mismo tiempo, ha de proporcionar al alumno una información detallada de los contenidos, objetivos, interrelación con otros materiales, propuestas alternativas de secuenciación y fragmentación del visionado y actividades que contribuyan a la consolidación y asimilación de la información transmitida.

La utilización de otros medios audiovisuales —diapositivas, transparencias, etc.— de gran aplicación en la enseñanza presencial, es limitada en la educación a distancia, (muy pocos alumnos cuentan con un proyector de diapositivas en su casa, y la transparencia para uso individual carece de sentido pudiendo ser sustituida por material impreso en papel); sin embargo, pueden desempeñar un papel fundamental en las sesiones de tutoría presencial, en los debates y puestas en común.

De lo expuesto anteriormente se deduce fácilmente que el material audiovisual no debe limitarse a un papel subsidiario y yuxtapuesto del material impreso sino que, muy al contrario, ha de interrelacionar con el mismo y que su utilización por parte del alumno ha de estar contemplada en el marco global de una estrategia de rentabilización didáctica de todos los materiales.

NOTAS

1. Joan Ferrés, *Vídeo y educación*. Ed. LAIA, 1988.
2. Terence Moran, «Politics 1984: That's Entertainment». Rev. *Etcetera* Verano, 1984.
3. Neil Postman, *Divertirse hasta morir*. Ed. La Tempestad, Barcelona, 1991.
4. Antonio Campuzano, *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Ed. AKAL, 1992.

Antonio PÉREZ SANZ, Raúl LUNA LOMBARDI,
Esmeralda GARCÍA SÁNCHEZ
Del CIDEAD

La televisión y la enseñanza de idiomas

1. LENGUA, COMUNICACIÓN Y MEDIOS AUDIOVISUALES

La lengua es una forma de comunicación que se utiliza en diversos tipos de interacción social. Para expresar e interpretar adecuadamente cualquier enunciado que se produzca en un evento de comunicación concreto es preciso tener cierta información acerca de los distintos elementos y factores que intervienen en él. Todo acto de comunicación implica un proceso de co-producción textual y negociación de significados por parte de los participantes a partir del conocimiento del mundo y de los conocimientos previos compartidos, así como del discurso previo.

La información que comparten los interlocutores y que permite ese proceso colaborativo que es la comunicación, se deriva, en parte, de los componentes del evento de comunicación (Hymes, 1972), entre los cuales podemos mencionar:

- Contexto situacional: información acerca de los elementos presentes, del lugar, momento, época, etc., en que tiene lugar el evento incluyendo posibles aspectos psicológicos y culturales asociados.
- Participantes en la comunicación: información acerca de su edad, sexo, etc., así como su rol y posición social y la relación de poder relativo existente entre ambos.
- Normas para la interacción: información acerca de ciertas normas o procedimientos sociales y culturales asociadas al evento de comunicación concreto.
- Función de la comunicación: información acerca del propósito por el que se establece la interacción.

Esta información nos ayudará a interpretar adecuadamente la intención del hablante en la comunicación en general y en el acto de habla asociado a un enunciado concreto. Así, es importante que el participante en la comunicación sepa distinguir entre actos respectivos, expresivos, etc. (Searle, 1969), que se corresponden con las funciones referencial, emotiva y conativa de la lengua (Jakobson, 1960).

En este sentido, cabe distinguir dos niveles en la expresión e interpretación del significado de un enunciado:

- Nivel semántico: «significado del enunciado», que tiene que ver con el sentido y el significado denotativo de los elementos léxicos, así como del significado de la estructura sintáctica.
- Nivel pragmático: «significado del hablante», en el cual se distinguen, por un lado, los aspectos referenciales y deícticos de lo significado por el hablante, y, por otro, todos aquellos factores pragmlingüísticos y sociopragmáticos que tienen que ver con la intención del hablante en un evento de comunicación concreto.

Será precisamente en este nivel pragmático donde la utilización de la imagen unida a la palabra resulte más relevante y sea más imprescindible a la hora de sensibilizar a nuestros alumnos y alumnas hacia estos factores y a desarrollar su competencia pragmática.

Asimismo, será importante que el alumnado se familiarice con diversos aspectos del discurso en la lengua extranjera, como pueden ser aquellos factores interaccionales que cumplen una función fáctica, así como factores de tipo cuantitativo y cualitativo,

como puede ser la distribución de los turnos entre los interlocutores, el valor que se asigna a distintos tipos de discurso (argumentativo, narrativo, etc.) en una cultura concreta.

No cabe duda de que la imagen asociada a la palabra, a través de medios como la televisión o el vídeo, tiene un potencial para reflejar esa situación real de comunicación del que otros medios carecen.

En el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, los medios audiovisuales permiten:

- El acceso a la información que se deriva de los componentes del evento de comunicación y de los elementos paralingüísticos que utilizan los interlocutores en el acto de comunicación (gestos, *kinesis*, etc.). Con todo ello se favorece la comprensión del mensaje y la interpretación adecuada de la intención del hablante.
- El acceso «directo» a información adicional de tipo cultural, con lo que se produce un acercamiento y familiarización a la cultura de la lengua objeto de estudio.

Por otro lado, con relación al proceso de aprendizaje, la conjunción del mensaje verbal y visual proporciona una asociación entre la lengua y su contexto de uso que favorece la aprehensión y retención de la misma (Brandsford, 1979). Asimismo, la aproximación a un mundo «real» es un factor de dinamismo e inmediatez, y, por lo tanto, de motivación, que contribuye a crear un clima eficaz para el aprendizaje.

El vídeo y la televisión en la enseñanza de idiomas: una visión comparativa

¿Sería correcto decir que el vídeo y la televisión no son más que dos soportes distintos del mismo material didáctico audiovisual? La facilidad con la que se transfiere el material de un soporte a otro (grabación en vídeo de programas de televisión, emisión por televisión de material grabado en vídeo) podría hacernos pensar que la utilización de ambos medios es básicamente la misma. Sin embargo, el más somero análisis comparativo deja al descubierto contrastes muy significativos.



VÍDEO	PROGRAMAS TV
Permanente. Permite la repetición del visionado sin límites. Esto hace posible una mayor concentración de contenidos: mayor rentabilidad de material. Ventaja.	Efímero. Se ve una vez. Esto obliga a aumentar el índice de repetición y revisión de los contenidos y aumentar la cantidad de material. Desventaja.
Flexible. Permite hacer pausas, variar el orden del visionado. El alumno/a tiene control sobre el tiempo y la hora del visionado y, por tanto, sobre su propio ritmo de aprendizaje. Ventaja.	Rígido. Es lineal, no permite interrupciones y está limitado a un horario de emisión. Obliga a los responsables del curso a calcular la capacidad (¿media o mínima?) de asimilación del alumno/a y fijar la duración del programa en consecuencia. Desventaja.
Dado lo anterior, permite una mayor interacción con materiales impresos y audio dentro de un paquete multimedia. Ventaja.	La interacción con otros materiales se limita a un proceso secuencial: actividades previas o posteriores al visionado. Desventaja.
Dado lo anterior, permite el planteamiento al alumno/a de tareas en las que se integren destrezas orales y escritas y, en general, todo tipo de actividades productivas. Ventaja.	Se limita fundamentalmente a la presentación de contenidos. Durante el visionado sólo es posible realizar tareas orales cortas y sencillas. Desventaja.
Puede utilizarse en el aula (tutorías o enseñanza presenciales). Ventaja.	Por estar condicionado al horario de emisión, imposibilidad en la práctica de utilizarlo en el aula. Desventaja.
En la educación a distancia (EAD), mayor sensación de aislamiento del alumno/a. Desventaja.	En EAD, gran capacidad de captación: motivación inicial. También, mayor sentimiento de pertenencia a un grupo: motivación permanente. Ventaja.
Costes añadidos de duplicación y distribución. Desventaja.	Ahorro de costes de duplicación y distribución. Ventaja.
Difusión mediante los canales de distribución convencionales: costosos, lentos y limitados. Desventaja.	Difusión masiva e inmediata. Ventaja.

Como se ve, el vídeo presenta sólidas ventajas en los aspectos «microdidácticos», es decir, los más estrechamente ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en los aspectos «macrodidácticos», incluyendo los factores psicopedagógicos y de planificación educativa, la televisión presenta ventajas nada desdeñables. De hecho, en ofertas educativas de EAD que cuentan con una demanda masiva, estas ventajas pueden llegar a inclinar la balanza a favor de la televisión.

Si repasamos a grandes rasgos la evolución de la utilización de medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas, vemos que:

- El vídeo es predominante. La inmensa mayoría de los productos están concebidos como material de vídeo.
- Los materiales audiovisuales se han concebido mayoritariamente para el uso en el aula y por parte de profesionales de la docencia dedicados a la enseñanza presencial.

Sin embargo, conviene resaltar que, cuando se han emitido por televisión materiales en vídeo, la norma ha sido producir material audiovisual adicional (introducciones, aclaraciones, resúmenes, etc.) que hiciera factible la adaptación del material vídeo al medio televisivo.

Esto es buena prueba de que las diferencias de utilización entre el vídeo y la televisión son ampliamente conocidas desde hace bastante tiempo. ¿Por qué, entonces, no se ha diversificado más la producción de los materiales audiovisuales? La respuesta hay que hallarla en el factor económico. El alto coste de producción de los materiales audiovisuales ha hecho que se tienda a ofrecer productos polivalentes y que abarquen al mayor número posible de destinatarios potenciales.

Por otra parte, aunque no se pueda hablar todavía de saturación del mercado, lo cierto es que en la enseñanza del inglés, y, en menor medida, del francés, la oferta de materiales audiovisuales es ya muy amplia y sigue creciendo. En el caso de otros idiomas, aunque siempre en función de la demanda, todo indica que se producirá un incremento muy significativo de la oferta. Es previsible, por consiguiente, que la propia dinámica del mercado imponga las tendencias siguientes:

- Aumento de la calidad de los productos, ante la presión de la competencia.
- Incorporación de las sucesivas innovaciones tecnológicas (imágenes generadas por ordenador, efectos especiales, etc.). El alumno/a medio va aumentando su «cultura de la imagen» y aumenta su nivel de exigencia como espectador.
- Retirada de los productos que han quedado obsoletos, bien por la metodología empleada, o por las referencias culturales.

2. LA TELEVISIÓN EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DENTRO DE UN PAQUETE MULTIMEDIA

Conviene señalar que la televisión no puede constituir el único medio didáctico en un proceso tan complejo como el de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Para la enseñanza de idiomas a distancia conviene utilizar medios distintos, integrados en un paquete multimedia. Ahora bien, el propósito de este paquete multimedia no debe ser la mera acumulación informativa que proporcionen sus diversos componentes, sino satisfacer las necesidades de información de cada fase o aspecto concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje con el medio más adecuado. Por ejemplo, la televisión puede ser el instrumento idóneo en la fase de presentación, pero tiene menor incidencia en las fases de práctica controlada, consolidación y producción propia.

La utilización de material impreso, cintas de audio o material informático puede ser tanto o más importante que las emisiones televisivas, según los objetivos de aprendizaje que se hayan fijado.

Centrándonos en las ventajas específicas de la televisión dentro del marco de un paquete multimedia, analicemos qué necesidades pueden satisfacer el medio televisivo en un curso de idiomas a distancia caracterizado por una demanda masiva y gran dispersión geográfica:

1. Presentar la lengua en su contexto de uso. Los contenidos comunicativos se contextualizan de forma clara y natural por medio de los recursos televisivos.
2. Presentar y ampliar los contenidos socioculturales asociados al uso de la lengua. Además de la información cultural implícita en casi todos los materiales audiovisuales, la televisión permite la inclusión de documentales, destinados de forma específica a acercar al alumno/a a la forma de vida y cultura de los hablantes de la lengua que estudia, y ofrecerle información práctica sobre los países cuya lengua aprende.
3. Motivar al alumno, desarrollando actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura. Se trata de incitar al alumno a querer «saber/ver más» y convencerle de que el aprendizaje de idiomas no es tarea imposible ni presenta barreras insalvables.
4. Informar sobre la oferta educativa y las actividades extracurriculares tales como cursos en el extranjero, viajes y otras actividades que puedan proporcionarles ocasión de entrar en contacto más directo con la lengua objeto de estudio.
5. Crear un sentimiento de pertenencia a un grupo. La emisión de un programa de televisión supone en cierta medida un evento social. El alumno sabe que comparte ese evento con otros y participa en él, aunque solamente sea como espectador. Además, existen recursos, muy propios del medio televisivo, para incrementar el nivel de participación del alumno, tales como juegos, concursos, secciones de «buzón» (consultas de dudas, intercambio de opiniones y experiencias), etc.
6. Contribuir al apoyo tutorial. La televisión permite responder a necesidades de orientación y retroinformación que vayan surgiendo a lo largo del curso con programas grabados a este propósito.

Una utilización eficaz de este medio para la enseñanza de idiomas implica que los programas deben reunir, entre otras, una serie de características:

- Uso imaginativo de los recursos propios del medio (sonidos especiales, voz de fondo, congelación de imágenes, subtitulación, rotulación y grafismos electrónicos, etc.). Mediante estos recursos técnicos se pueden conseguir efectos sonoros y visuales que potencien, en un momento concreto, la intencionalidad comunicativa y subrayen un objetivo de aprendizaje determinado.
- Introducción moderada del humor y de elementos lúdicos, que contribuirán a enriquecer el programa y escapar de la rutina y monotonía.
- Estilo de presentación con el que pueda identificarse el alumnado, evitando la imagen de profesor-busto parlante, por monótona y desmotivadora, y de la clase magistral y unidireccional, por aburrida y poco eficaz.

Para un curso de enseñanza de idiomas a distancia en España se percibe la falta de materiales que respondan a las características mencionadas y que estén, además, adaptados a las necesidades concretas de los alumnos hispanohablantes. En un artículo posterior presentaremos una propuesta de curso de inglés a distancia con materiales multimedia que incorporan programas de televisión.

REFERENCIAS

- Brandsford: *Human Cognition*. Belmont, Ca.: Wadsworth Pub. Co. (1979).
 Hymes, D.: «Toward Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events». En: P. P. Giglioli (ed.) *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin (1972).

Jakobson, P.: «Closing statement: Linguistics and poetics». En: T. A. Sebeok (ed.) *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press (1960).

Searle, J.: *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press (1969).

Francisco BAZAGA CALDERÓN, Rosa BERNEDO ESTEVE,
Ricardo FERNÁNDEZ VIANA, Fernando MARÍN ARRESE,
Juana MARÍN ARRESE y Elena RODRÍGUEZ HALFFTER
Enseñanza de Idiomas del CIDEAD

○ **Convenio MEC-BEX-RTVE sobre curso de enseñanza oficial de inglés**

El Ministro de Educación y Ciencia, Alfredo Pérez Rubalcaba, y el Presidente de Argentaria —corporación a la que pertenece el Banco Exterior de España—, Francisco Luzón, firmaron en el mes de noviembre (1992) un convenio por seis años para producir un programa de enseñanza de inglés a distancia.

El acuerdo suscrito entre el MEC y el BEX supone una inversión de 3.000 millones de pesetas y hará posible que más de 100.000 alumnos puedan seguir, a través de la segunda cadena de TVE, un curso de inglés a partir del curso 93-94.

Además de los programas televisivos, los alumnos matriculados dispondrán de otros materiales didácticos —libro, casete de audio, cuaderno de actividades— que constituyen un paquete multimedia elaborado ex profeso a partir del programa oficial de Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI).

El curso se divide en nueve módulos formativos de un trimestre de duración cada uno de ellos, y corresponde a los tres primeros cursos de EEOOI. Se emitirá dentro del espacio educativo «La aventura del Saber» y, una vez implantados los nueve módulos, las personas que lo deseen podrán incorporarse al módulo que les corresponda según su nivel de conocimientos. La superación de los nueve módulos permitirá obtener el Título de Ciclo Elemental de EEOOI.

○ **Proyecto de formación de formadores en educación de personas adultas a distancia**

Promovido por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Ciencia y en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se desarrollará en 1993 un proyecto para formar especialistas en educación a distancia de personas adultas.

Con objeto de flexibilizar el programa y hacerlo coherente con el tipo de especialización pretendida se utilizará una metodología a distancia. Los contenidos formativos fundamentales serán:

- Bases conceptuales y metodología de la educación a distancia.
- El apoyo tutorial.
- Investigación y evaluación en educación a distancia.
- Educación a distancia en España y en el mundo.

Los principales destinatarios de este programa son aquellos profesores o licenciados que impartan o puedan impartir enseñanzas a través de educación a distancia dirigidas a las personas adultas.

Este proyecto ha sido presentado a la iniciativa europea EUROFORM, con el fin de poder contar con la ayuda financiera que el Fondo Social Europeo dedica a los proyectos en materia de formación profesional.

Si alguna institución europea de educación a distancia se encuentra interesada en este proyecto puede ponerse en contacto con:

Mariano Jabonero Blanco
Subdirector General
de Educación Permanente

Ronda de Atocha, 2
28012 Madrid
Tel. (91) 5285001. Fax (91) 4297788

○ Programa de formación de recursos humanos

El Consorcio-Red de Educación a Distancia (CREAD) está preparando un programa de capacitación de profesionales especializados en educación a distancia, que se iniciará en el mes de octubre.

El Programa constará de nueve módulos: el primero será de introducción a la enseñanza a distancia; los módulos 1 al 3 se referirán al diseño, producción y distribución de los cursos; del 4 al 6 estudiará todo lo relacionado con el aprendizaje, tutoría y evaluación del alumno y, finalmente, los módulos 7 al 10 se referirán a organización, administración, planificación y financiación, así como a nuevas tecnologías y cooperación regional e internacional.

El sistema modular permitirá que cada participante curse solamente el área que le interese. La preparación de los módulos se realizará preferentemente por profesionales o instituciones miembros del consorcio. El módulo 0 será realizado por la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, la Université Laurentienne de Canadá, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y Asociación Argentina de Educación a Distancia.

Fuente: *Boletín ANCED*, n.º 24, 1992.

○ Programa de alfabetización y formación básica en la República de El Salvador

En la Declaración de Madrid, adoptada por los Jefes de Estado y Gobierno de los países iberoamericanos en su última cumbre, se acordó, entre otras iniciativas, apoyar la alfabetización de adultos mediante acciones intensivas en diferentes áreas de Iberoamérica con el fin de reducir significativamente las tasas de analfabetismo en los próximos cinco años.

Como primer proyecto, se decidió la intervención en la República de El Salvador, tanto por la importante tasa de analfabetismo que se registra en ese país de la América Central, como por el apoyo que supone este programa al proceso de pacificación y consolidación del Estado democrático que tiene lugar en el Salvador como consecuencia de la aplicación de los acuerdos de Chapultepec.

La dirección del programa corresponderá al gobierno de España, al de la República de El Salvador y a la Organización de Estados Iberoamericanos. Su desarrollo y ejecución técnica serán realizados por los ministerios de educación español y salvadoreño.

Los fondos económicos necesarios para su ejecución serán aportados por el Gobierno de España y serán invertidos en su práctica totalidad en la citada república centroamericana (alfabetizadores, medios didácticos, equipamientos, etc.).

El programa se iniciará en algunos de los departamentos con menores niveles de desarrollo y persigue la alfabetización de más de 25.000 personas por año. Durante los meses de diciembre de 1992 (en Madrid) y de enero de 1993 (en El Salvador) se ha mantenido reuniones de trabajo por las partes implicadas en este proyecto; el éxito

de estos primeros trabajos permite asegurar que el comienzo operativo del programa se producirá durante el presente año.

En relación con la educación a distancia, merece la pena reseñar que existe en El Salvador una oferta pública de educación básica y secundaria a distancia, que previsiblemente se verá potenciada como consecuencia del programa intergubernamental de alfabetización y formación básica.

○ Reunión del Consejo y de los Ministros de Educación de Comunidad Europea



El pasado 27 de noviembre de 1992 se celebró en Bruselas la reunión del Consejo y de los Ministros de Educación de la Comunidad Europea bajo la presidencia británica. Durante esta sesión se trató un punto específico sobre criterios aplicables en la enseñanza abierta y a distancia. Las conclusiones adoptadas que se mencionan a continuación serán publicadas próximamente en el Boletín Oficial de las Comunidades Europeas.

«A raíz del Memorándum de la Comisión sobre la enseñanza abierta y a distancia y de la conferencia celebrada en Coimbra bajo los auspicios de la Presidencia portuguesa, el Consejo y los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 1 de junio de 1992 reiteraron su interés por recibir propuestas a este respecto. Con miras a asistir a la Comisión, desean clarificar los criterios para la acción comunitaria en el ámbito de la enseñanza abierta y a distancia.

La acción comunitaria en el ámbito de la enseñanza abierta y a distancia debería tener en cuenta la declaración del Consejo Europeo de Birmingham del 16 de octubre de 1992 y debería contribuir especialmente a fomentar este sector en los aspectos en que aún no ha desarrollado todo su potencial.

El Consejo y los Ministros de Educación consideran que la acción de la Comunidad en apoyo de los Estados miembros y su cooperación en el terreno de la enseñanza abierta y a distancia deberían:

- a) ir encaminadas a facilitar la cooperación entre instituciones y organizaciones del sector, basada en el intercambio de información y prácticas correctas;*
- b) responder a la necesidad de incrementar las aptitudes de los profesores, los formadores y los directivos en las técnicas de la enseñanza abierta y a distancia y facilitar el intercambio de experiencia y prácticas correctas entre Estados miembros en este sector;*
- c) hacer hincapié en la importancia de la calidad como elemento integrante de la acción propuesta, y sobre todo en la necesidad de tutorías adecuadas y otros servicios estudiantiles, y de facilitar información precisa a los estudiantes, entre otras cosas sobre la titulación y reconocimiento de cualificaciones;*
- d) desarrollarse en consulta con los Estados miembros, prestando también atención a las opiniones de los grupos de usuarios, los suministradores y las asociaciones transnacionales que operan en este sector;*
- e) desarrollarse concediendo atención a la posible aportación de los métodos y técnicas de la enseñanza abierta y a distancia a las actividades tradicionales de educación y formación de manera que tal desarrollo complemente y no sea contrario a otros avances de la educación y la formación de los Estados miembros;*

f) incluir la educación y la formación post secundarias en las universidades y otras instituciones y organizaciones;

g) centrarse en la satisfacción de las necesidades de los usuarios y ser capaz de demostrar la aportación especial que las técnicas utilizadas en la enseñanza abierta y a distancia pueden suponer para obtener los objetivos mencionados.

La experiencia de la enseñanza abierta y a distancia se ha desarrollado tanto a nivel nacional como a través del trabajo de asociaciones transnacionales que operan en este sector y a través de los programas comunitarios existentes, muchos de ellos fuera del sector específico de la enseñanza. El Consejo y los Ministros de Educación invitan a la Comisión a que, con la ayuda del grupo de expertos nacionales nombrados por los Estados miembros para asistirle, evalúe y les informe sobre los logros actuales en este ámbito con miras a fomentar aquellos que cumplan los criterios arriba mencionados. Debería concederse una especial atención al uso de la enseñanza abierta a distancia fuera del ámbito de la enseñanza superior, dado que tales actividades son menos conocidas.»

Asimismo, se presentó un documento de debate elaborado por la Presidencia en el que se invitaba a los Ministros a dar su opinión sobre los siguientes aspectos:

- Las respectivas funciones de los suministradores públicos y privados en enseñanza abierta y a distancia.
- El acceso transnacional de los usuarios a una información precisa sobre la enseñanza abierta y a distancia en el nivel posecundario impartida por suministradores tanto públicos como privados.
- La necesidad de transparencia sobre cualificaciones en la Comunidad.

Este debate se clausuró sin conclusiones.

Fuente: Comisión europea de Educación/Formación.

La formación considerada tema crítico en el plan estratégico de Madrid

Madrid ➔ 93

El proceso de planificación estratégica de Madrid, comenzado en 1991, se encuentra en la última fase de desarrollo. Tras identificar los temas críticos, analizarlos y formular estrategias, se definirán y cuantificarán las acciones pertinentes para implantar los proyectos estratégicos, se identificarán los responsables de su ejecución y se establecerán los calendarios de actuación.

Respecto a la *Formación*, se plantea para Madrid un sistema educativo integrado con el sistema económico, de forma que no sólo dé respuesta a las necesidades de formación «humanista» del individuo, sino que responda a las necesidades derivadas del desarrollo económico y social de la metrópoli.

La consecución de esta orientación más «utilitarista» de la formación plantea tres dimensiones que han sido analizadas en los tres subgrupos en que se ha dividido este tema crítico.

En primer lugar, es preciso alcanzar una mayor imbricación entre el sistema educativo reglado y el mundo empresarial o económico.

En segundo lugar, es necesario potenciar la formación ocupacional, con el fin de conseguir la recualificación de los recursos humanos, ante los rápidos cambios del entorno.

En último lugar, se requiere prestar especial atención a las nuevas y cambiantes exigencias de cualificación con el fin de potenciar los recursos humanos como elemento de competitividad.

Para alcanzar un sistema integrado y articulado entre el mundo empresarial y académico, de forma que el propio sistema se configure como un recurso estratégico para el desarrollo económico y social madrileño, el modelo se estructura en tres líneas básicas, que responden a los distintos ámbitos de relación entre ambas partes.

En definitiva, el modelo se pretende alcanzar mediante seis metas:

Coordinar la actividad de los centros de formación con las demandas del mercado laboral; fomentar una mayor imbricación de la universidad con los sectores demandantes; continuar el proceso de dignificación y mejora de la Formación Profesional; consolidar la Formación de Posgrado; potenciar las experiencias de colaboración para la investigación ya existentes y desarrollar mecanismos para las PYMES; conseguir una dinámica de colaboración y de interrelación social efectiva entre el mundo empresarial y la universidad.

Para la consecución de estas metas se han formulado una serie de proyectos estratégicos, entre los cuales el subgrupo de trabajo ha considerado como prioritarios nueve de ellos:

Establecimiento generalizado de centros de inserción laboral. Globalización efectiva del distrito universitario, mediante ayudas públicas al desplazamiento de los estudiantes. Incentivación de la elaboración de guías y evaluaciones comparativas. Plan de desarrollo de las estancias en prácticas para alumnos, apoyadas por el Programa Comett. Establecimiento de planes de desarrollo educacional a profesionales de FP y al profesorado de Educación. Promoción de Asociaciones de Investigación en el ámbito de las PYMES. Creación de un sistema de gestión de la información y de difusión de la oferta de servicios que ofrecen las universidades. Creación de un órgano de coordinación, incentivación y potenciación de las actividades de investigación. Potenciación de los cursos de doctorado.

Para potenciar la formación de los recursos humanos adecuados para el desarrollo económico y social de la metrópoli madrileña, se tienen en cuenta cuatro líneas de actuación genéricas.

En primer lugar, se plantea la potenciación de las acciones formativas que tengan por objeto la mejora de la actividad industrial, la formación de investigadores y la revitalización de las actividades productivas. La segunda línea hace referencia a la potenciación de la formación a través de herramientas de carácter horizontal. La tercera línea pretende la mejora de la cualificación en áreas sectoriales específicas derivadas de la actual estructura del tejido económico madrileño. La última línea propugna la definición de un sistema educativo seriamente comprometido con la formación continua y el desarrollo de formas y estilos educacionales nuevos.

Consecuentemente, se plantean ocho metas estratégicas:

Incentivar las actividades formativas con mayor incidencia en el desarrollo de tejido industrial; desarrollar el dominio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo; potenciar el uso de la informática personal en el sistema educativo; incentivar la cualificación en técnicas de gestión y en la relativa al medio empresarial; potenciar la especialización y la formación en perfiles híbridos; potenciar nuevas especialidades en la Formación Profesional; desarrollar un modelo educativo de Formación Permanente; incentivar y desarrollar nuevas aptitudes, tales como la habilidad comunicativa, la dinámica de grupos y el ejercicio del liderazgo.

Cada una de estas metas se define y concreta en una serie de proyectos estratégicos, de los cuales el subgrupo de trabajo ha seleccionado ocho como más prioritarios:

Plan de concienciación y revitalización de las profesiones manuales y de las actividades de producción; regularización y fomento de las actividades de formación continua en la empresa; desarrollo de un programa de formación multimedia, utilizando como medio de difusión la televisión pública y las EOLs; análisis de la estructura de la oferta formativa en cuanto a tecnologías de la información; creación de una red de centros especializados en formación y difusión de las tecnologías de la información y tecnologías avanzadas; programa de desarrollo de nuevos investigadores; creación de un programa de formación y de asistencia al empresario y al trabajador autónomo; incentivación de cursos «master» que posibiliten la cualificación en perfiles de naturaleza híbrida.

El día 25 de enero de 1993, ha tenido lugar una reunión del Comité de expertos responsables de la selección de los catorce proyectos que van a desarrollarse con carácter de máxima prioridad (sobre los trescientos veinticinco inicialmente elegidos). La selección se ha realizado de acuerdo con los siguientes criterios: novedad, viabilidad, posibilidad de desarrollo a corto plazo y con capacidad de generar un impacto exterior significativo así como concitar el interés de las instituciones y ciudadanos.

En el apartado de formación, los proyectos seleccionados son:

- Estructuración de la oferta formativa dirigida al colectivo de jóvenes sin titulación en el ámbito de la Comunidad de Madrid.
- Creación de una red de oficinas de autoempleo y asistencia a nuevos empresarios.
- Programa de formación multimedia de idiomas, utilizando como medio de difusión la televisión pública y las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Fuente: *Plan estratégico de Madrid*. Ed. PROMADRID, Madrid, 1993.

○ Información general sobre el segundo año del Proyecto **PATED**

Cumplidos los objetivos de la fase I del Proyecto PATED dentro de FORCE, se está tramitando la realización de la fase II.

El producto que se desarrollará en la fase II de PATED serán dos módulos de formación, realizados de acuerdo con las instrucciones del Producto I (Vademécum).

Los módulos elegidos reúnen características que nos parecen muy interesantes para su diseminación en PYMES.

- Estarán insertos en itinerarios profesionales más amplios, por lo que podrán servir de modelo de otros módulos pertenecientes al mismo itinerario profesional.
- Los temas elegidos son de interés inmediato en general para personal de empresas tanto grandes como PYMES.

Los módulos propuestos son:

- «*Lo que en las PYMES ha de saberse sobre la Comunidad Europea*». En este módulo se pretende difundir, con metodología a distancia, una información eficaz que guíe las relaciones de las PYMES con los diversos organismos de la Comunidad.
- «*Domótica*». Se escoge este módulo porque forma parte de un itinerario formativo muy rico y que da cauce a multitud de empleos. El módulo reunirá, con metodología a distancia, algunas facetas muy actuales de automatización doméstica. Estará dirigido a personas que trabajen en empresas de automatización, y a personas que pretendan erigirse en pequeñas empresas de automatización.

En la fase II se pretende aplicar la metodología descrita en la fase I a situaciones concretas para *validar la investigación*. Se trata de diseñar un proceso evaluativo que nos permita hablar de «calidad total». Será preciso controlar el mayor número de variables intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje y comprobar los resultados y la repercusión en cada una de las variables. Para ello habrá que diseñar herramientas específicas que nos permitan una valoración plurifocal de la experiencia.

En primer lugar, se diseñará los criterios de evaluación del producto educativo desde dos perspectivas:

- Efectividad pedagógica: control y conocimiento del alumno, presentación de la materia, estructuras de orientación y soportes...
- Tecnológica: adecuación y calidad de los estándares técnicos (documentación, comunicaciones), interoperatividad, adaptación a la empresa...

En segundo lugar, hay que diseñar los criterios para la evaluación de la eficacia del aprendizaje:

- «Un análisis Precurso», que dé acceso a la conducta de entrada del alumno, respecto a sus conocimientos, destrezas y actitudes.
- Una medida «Poscurso», que evalúe la acción formativa en cada una de las variables que la componen y la apreciación de los resultados académicos.
- Una medida del grado de satisfacción del alumno respecto al curso.

En tercer lugar, se diseñarán y aplicarán los criterios para la evaluación de la gestión del curso. El análisis de la calidad total del proceso se realizará a base de parámetros cuantitativos y cualitativos que aseguren el desarrollo exacto del cronograma en todas sus dimensiones de gestión, valoración administrativa, eficiencia en la planificación, en la participación, en la tutoría, organización de los recursos humanos y económicos.

En cuarto lugar, se diseñarán criterios de evaluación de la rentabilidad. Desde la perspectiva coste-beneficio, se evaluarán las acciones realizadas y los productos obtenidos y se trazará una línea prospectiva de transferencia a la praxis generalizada en otros muchos centros de trabajo y otros países tal como está previsto en la planificación del proyecto.

En quinto lugar, se realizará una evaluación del «conjunto del proceso desarrollado en el proyecto para determinar el resultado final del mismo».

Fuente: Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED).

○ Foro experimental de telemática educativa

Durante los meses de abril a junio de 1992, se ha desarrollado en la Universidad Politécnica de Madrid un Foro experimental de discusión sobre telemática educativa dirigido a personas procedentes de distintos ámbitos y que están interesados por este tema, en el que han participado 54 personas, para discutir y cambiar impresiones utilizando el sistema de conferencia electrónica GateCOM.

El Foro se diseñó inicialmente en torno a tres conferencias dentro de GateCOM:

- **Foro Anuncios** recogía las novedades, informaciones y noticias sobre la marcha del Foro.
- **Foro Pasillo** servía como espacio de pruebas y primeros cambios de impresiones de los participantes, así como un lugar en el que dejar constancia de las «llegadas» de cada uno de los participantes.

- **Foro Reunión**, en la que se llevaba a cabo la discusión propiamente dicha del Foro experimental y en la que los participantes iban realizando las contribuciones y debates sobre los temas que surgían.

En el transcurso del Foro Reunión se vio la necesidad de abrir una nueva conferencia, **Foro Documentos**, que recogía información y referencias a documentación sobre telemática educativa, que los moderadores y contribuyentes iban proporcionando durante la discusión telemática.

De la evaluación de esta experiencia se desprenden las siguientes conclusiones:

- El gran número de personas que han mostrado interés por participar en el Foro demuestra la creciente demanda de información sobre la telemática educativa que está surgiendo actualmente.
- De los inicialmente interesados hubo una proporción significativa que finalmente no pudo participar. Esto se debió a problemas prácticos de implementación e infraestructura, que requieren por tanto un estudio y resolución previos al comienzo de cualquier actividad telemática.
- Los participantes pusieron de manifiesto que GateCOM resulta sencillo de utilizar cuando la tarea consiste en leer y escribir mensajes. Sin embargo, actividades que suponen un mayor aprovechamiento de los recursos que ofrece el sistema posiblemente requieran acciones de formación específicas para los usuarios.
- Teniendo en cuenta la dinámica de trabajo personal de cada usuario, se detectó una clara dificultad para disponer del tiempo necesario para participar en el Foro. En este sentido, hay que destacar que el ritmo de trabajo que propician las actividades telemáticas es diferente del que se establece en otras, como pueden ser unas jornadas presenciales, en las que se programa un día completo de trabajo durante el cual se realizan todas las tareas. Una actividad telemática de este tipo implica una «disciplina» para seguir la discusión y realizar contribuciones, que posiblemente se adquiere con la participación regular en experiencias de este tipo.
- En esta primera experiencia se ha considerado que la tendencia natural de los usuarios al elaborar los mensajes ha sido la de adoptar un tono muy formal (comenzando por los propios moderadores), tal vez por tratarse de un medio nuevo; y esto ha podido condicionar la contribución de nuevos mensajes de usuarios que se hayan sentido más inhibidos. Además, el hecho de no haber realizado un encuentro previo contribuye aún más a esto, al tener que establecer la comunicación entre personas que no se conocen anteriormente. Por tanto y para futuras experiencias, cabe destacar la conveniencia de realizar una primera sesión presencial entre los invitados con el propósito de que se conozcan y cambien impresiones, cara a cara, para facilitar después la comunicación telemática.

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

○ Revista electrónica internacional sobre educación a distancia

En abril de 1991, el *American Center for the Study of Distance Education* de la universidad estatal de Pensilvania creó *Deosnews*, una revista electrónica internacional sobre educación a distancia.

En 1992, contaba ya con más de 700 abonados de 28 países diferentes y un gran número de lectores. Investigadores, administradores, estudiantes, etc., pueden presentar sus artículos sobre Educación a Distancia y, si son aceptados y publicados, podrán recibir comentarios y preguntas de todos los lectores.

Las publicaciones presentadas en *Deosnews* y otras que puedan interesar a cuantos trabajan en la enseñanza a distancia, son objeto de discusión a través de *Deos-L*, un foro electrónico internacional a distancia, abierto a cuantos lo deseen.

Para más información sobre *Deosnews* y *Deos-L*, dirigirse a:

Morten Flate Paulsen
The Pennsylvania State University
The American Center for the Study of Distance Education
403 South Allen Street, Suite 206
University Park, PA 16801-5202.

○ Los neuroinformáticos, forjadores del futuro

Si la naturaleza ha sido fuente de inspiración de artistas, en la actualidad no es menor la influencia que está teniendo en la técnica. La imitación de la naturaleza o biomímesis es objetivo de biólogos, matemáticos e ingenieros, que trabajan de forma interdisciplinaria. Gracias a métodos de observación, de microscopios y de sistemas de análisis cada vez más exactos, son descifrados paso a paso los elementos de construcción de la naturaleza, aumentando las ambiciones de copiarla. Ello no se limita a la espectacular investigación genética, sino también a la informática. De este deseo de emular y copiar la naturaleza con el objeto de desarrollar la técnica informática ha surgido una nueva rama científica, la neuroinformática, considerada como la forjadora del futuro. Su objetivo es enlazar un gran número de procesos individuales, que en biología se denominan neuronas, de tal forma que surja una «topología dinámica» de redes. Alcanzarlo supondrá que el ordenador del futuro deberá aprender con esquemas semejantes a los del ser humano —aprendizaje, adaptación y autoorganización—, a diferencia del ordenador convencional, al que se introduce la información a través de un disco magnético. En este empeño colaboran informáticos, físicos, matemáticos y biólogos.

Grandes progresos se esperan de la neuroinformática e inteligencia artificial que permitan el reconocimiento del habla y detectar con antelación cualquier agresión al medio ambiente. Las posibles aplicaciones a la enseñanza dependerán de la imaginación e investigación de los que se dedican a ella.

Fuente: elaborado a partir de la información contenida en el artículo «Nuevas tecnologías contribuirán a un crecimiento ulterior en los países industriales», en *Educación y Ciencia*, n.º 9/10, 1992. Ed. Inter Naciones, Bonn, pág. 19 y s.

○ Cursos y materiales empleados por los centros privados europeos de enseñanza a distancia

En 1991, los cursos de mayor oferta y demanda eran los relacionados con enseñanzas técnicas, comerciales, empresariales y de idiomas. Respecto a los medios didácticos empleados, el más utilizado es el material impreso (100 %), seguido de casetes-audio (88 %), tutorías personales (75 %), teléfono (56 %), grupos de estudio (44 %), vídeo (41 %), equipos de laboratorio (22 %), radio (13 %), discos (13 %), televisión (9 %), enseñanzas a distancia por vídeo (9 %), filmas (3 %), enseñanza a distancia-audio (3 %) y vídeo interactivo (3 %).

Fuente: Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre *Las instituciones de educación privada a distancia en Europa*, Agosto de 1991 (91-001-NIT-073/NL).

○ **Proyectos españoles integrados en EUROTECNEC**

La Red Europea de Proyectos Innovadores en el campo de la Formación Profesional y las Nuevas Tecnologías, definió como acciones prioritarias para el año 1992 las comprendidas en uno de estos tres ejes: análisis de necesidades y cualificaciones emergentes; elaboración de un modelo de formación sobre las cualificaciones clave para dar una respuesta a los cambios tecnológicos; y desarrollo de metodologías de transferencia entre los sistemas de cualificaciones y su impacto en las políticas de formación profesional y de nuevas tecnologías.

Dicha Red está formada por 277 proyectos de los distintos Estados miembros de la CE, de los que 21 corresponden a España. De éstos, diez dependen del INEM, cinco del Ministerio de Educación y Ciencia, dos de Universidades y el resto del Instituto Tajamar de Artes Gráficas, la Escuela Politécnica del País Vasco, la Unión de Técnicos y Cuadros de UGT y el Centro para el Desarrollo Económico y Empresarial (CDEE).

Las tecnologías utilizadas comprenden los entornos de trabajo CAD-CAM-CIM (*Computer Integrated-manufacturing*), las aplicaciones de teleinformática y telegestión, las tecnologías de control de la polución y el medio ambiente, el videodisco interactivo, la enseñanza asistida por ordenador, la tutoría telemática, las aplicaciones láser, el control lógico programable y la robótica, entre otras.

Para más información, dirigirse a: Unidad de Animación y Difusión EUROTECNEC. Gta. Cuatro Caminos, 6 y 7, 3a. 28020 Madrid. Tel. (91) 535 00 17. Fax (91) 553 18 29.

○ **EPIDOC - Una nueva base de datos bibliográficos disponible en el IIPE**

El Centro de Documentación del IIPE posee uno de los fondos más ricos sobre planificación de la educación y áreas afines, orientado más específicamente hacia y para los países en desarrollo.

El Centro dispone de más de 36.000 obras y documentos, así como de unas 600 colecciones de revistas y diarios a los que se puede acceder directamente.

A partir del IIPE también se puede consultar las bases de datos de la computadora central de la UNESCO y tener así acceso a la literatura científica y a otras informaciones que ellas contienen.

La base de datos EPIDOC utiliza el soporte lógico CDS/ISIS (versión micro). Seleccionado por bibliotecarios, documentalistas y archivistas en más de 130 países, CDS/ISIS es un soporte lógico concebido y desarrollado por la UNESCO para gestionar bases de datos bibliográficos. Distribuido gratuitamente por la UNESCO, este soporte lógico está bien implantado en los países en desarrollo, donde tanto la División del Programa General de Información (PGI) de la UNESCO como la Oficina Internacional de Educación (OIE) organizan cursos de formación sobre su utilización. El Centro de Documentación del IIPE ha seleccionado CDS/ISIS para simplificar los intercambios de datos con investigadores o institutos que no siempre cuentan con personal formado en técnicas informáticas.

Para más información, dirigirse a:

Françoise du Pouget
Centro de Documentación del IIPE
7-9, rue Eugène Delacroix
75116 París, Francia.

○ Conferencia de EDEN de 1992



La primera Conferencia anual de EDEN (Red Europea de Enseñanza a Distancia) se celebró en Krakow, Polonia, del 15 al 17 de junio de 1992. La Conferencia cumplió con su objetivo fundamental de reunir especialistas y personas interesadas en educación a distancia (EAD) de Europa Occidental y Oriental. Asistieron a la misma casi 120 delegados de países de las áreas citadas, así como representantes del sector privado.

Durante la Conferencia se analizaron un gran número de temas relacionados con la EAD y se hizo especial hincapié en los puntos siguientes: cambios sociales en la sociedad actual y necesidades concretas de la EAD en Europa Central y Oriental; y creciente importancia de la EAD.

Otras sesiones se dedicaron a temas como el Programa TEMPUS, la participación privada en la EAD, la función de los medios de comunicación en la EAD y la posible participación del Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo en la EAD.

La Conferencia se clausuró con la 1.ª Reunión Anual General de EDEN. En dicha reunión se aprobó el Plan de Acción de EDEN para 1992-93, que incluye: el crecimiento de EDEN y su establecimiento como RED europea; el seguimiento de las recomendaciones de TEMPUS mediante discusiones con los gobiernos nacionales y el desarrollo de refuerzo de las actividades de la Sección Académica y Profesional de EDEN, que fue oficialmente creada en la Conferencia.

Esta sección tiene como objetivo proporcionar un vehículo de desarrollo profesional de personas interesadas en la EAD en toda Europa mediante: conferencias y seminarios; intercambio de personal; posibilidad de trabajo según intereses comunes (investigación, gestión, apoyo al alumno, evaluación, etc.).

Los interesados pueden dirigirse a:

Ms. Kerry Mann
Executive Secretary
EDEN, PQ Box 92
Milton Keynes MK7 6DX
UNITED KINGDOM

○ IV Congreso Europeo de Formación Continua (*Eurotrain for training*)

Del 5 al 9 de octubre de 1992 tuvo lugar el congreso itinerante europeo de *Eurotrain for training* al que asistieron 400 participantes permanentes en Berlín, Varsovia, Praga, Budapest y Viena. Su objetivo principal, facilitar el intercambio de experiencias entre Este y Oeste en ambas direcciones, fue ampliamente conseguido de tal modo que, tras esta experiencia de comunicación transnacional, se analiza la posibilidad de realizar un próximo *Euroship for Training* sobre el Danubio.

Al término de los cinco días de la conferencia «Eurotrain for Training» en las cinco metrópolis, los representantes políticos firmaron una declaración común en la que hacen constar que:

- «Con ayuda de medidas mejoradas de formación y formación continua han de ser urgentemente apoyadas las personas en Europa que se encuentran ante el desafío tecnológico y económico y esta ayuda debe depararse sobre todo a aquellas personas que están afectadas por el paro,

- no existen en ningún sitio soluciones absolutas, pero merece la pena adquirir conocimiento de los diversos esfuerzos y medidas realizados por los países occidentales y orientales,
- el «Eurotrain» ha ofrecido mediante la celebración de *workshops* y visitas de estudios una oportunidad singular de información sobre el terreno en cuanto a los nuevos principios y proyectos en el ámbito del mercado de trabajo, de la formación profesional y continua, así como de la readaptación profesional,
- el «Eurotrain for Training» ha demostrado cómo a través del diálogo entre los responsables y los especialistas han de complementarse las declaraciones de intenciones a nivel global y europeo.»

En su declaración hicieron un llamamiento para que «las instituciones europeas y los organismos estatales, así como las asociaciones de empresarios y los sindicatos integren las propuestas del "Eurotrain for Training" en su futura labor».

Fuente: CEDEFOP Flash, 4/92.

○ Forum del CEDEFOP 1992

El octavo FORUM anual del CEDEFOP se celebró en Berlín el 21 y 22 de octubre de 1992. Asistieron directores e investigadores de organismos ministeriales y de las instituciones de investigación y desarrollo profesional más importante de los Estados miembros de la Comunidad (a excepción de los Países Bajos) y de los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA); igualmente asistieron representantes de la Comisión, la Presidenta y el Vicepresidente del Consejo de administración y los directores y el personal de CEDEFOP.

Los diferentes aspectos de la «Innovación tecnológica, organización laboral y nuevas cualificaciones» fueron abordados en las ponencias expuestas por los investigadores especializados en este campo y por representantes de la Comisión que explicaron, en líneas generales, la política de la Comunidad tanto en materia de educación y formación como en cuanto a nuevas tecnologías e innovación.

Fuente: CEDEFOP FLASH, 5/92.

○ La formación vía satélite

Organizado desde el Gabinete para la reforma Educativa de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, en coordinación con el Ministerio de Educación, se desarrollaron, durante los días 23 y 24 de octubre en Santiago de Compostela, la Jornada de educación y formación vía satélite y la Asamblea general extraordinaria de la Asociación de Usuarios Españoles de Satélites para la Educación (EOSS).



Expertos de España, Francia, Chile y Bélgica abordaron durante la Jornada, entre otros temas, la situación de las emisiones educativas vía satélite en Europa y América, los aspectos técnicos, modelos de educación y sistemas de producción. En ella, Eduardo Arechalde, presidente de EOSS, destacó la importancia de la teleformación con estas palabras: «Existen todo tipo de posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en la formación educativa, ya que la tecnología de difusión a nivel de imagen, voz y datos, incluyendo la interactividad de los que participan en este tipo de actividades, está en pleno desarrollo», y resaltó que, aunque en todas las comunicadas autónomas se realizan experiencias de formación de este tipo, las dirigidas a colectivos en paro y a los laboralmente en activo son poco frecuentes. En esta misma línea se pronunció Luis del Blanco Díez, miembro del Consejo de la Asociación de Usuarios de Televisión Educativa Iberoamericana, al informar sobre las

recomendaciones de la Comunidad Europea respecto al uso de tecnologías avanzadas; especialmente para la formación de trabajadores y la financiación que el Fondo Social Europeo proporciona a proyectos de educación a distancia. Isabel Arenas, secretaria general de EOSS, reconoció que uno de los problemas que plantea la enseñanza vía satélite es la escasa posibilidad de respuesta, aunque se consigue cada vez más interactividad mediante la vía telefónica.

En la asamblea de EEOS, además de aprobar estatutos y reglamento de régimen interno, se informó de las relaciones mantenidas con EUROSTEP e HISPASAT, que concluyen en la emisión de programas divulgativos a través de «Eutelsat», así como de futuras emisiones a través del satélite español «Hispasat». Asimismo, se creó una comisión de carácter técnico que llevará adelante proyectos de ámbito estatal y supranacional relacionados con el vídeo educativo, las redes de comunicación y la metodología de aprovechamiento de este medio.

○ Simposio sobre prensa, radio y TV en el ámbito educativo

Del 6 al 8 de noviembre se celebró en Matalascañas (Huelva) el Simposio andaluz «Enseñar y Aprender con Prensa, Radio y TV», organizado por el grupo pedagógico Prensa-Educación y los centros de profesores de la provincia, en el que han participado ciento sesenta profesionales de la enseñanza y los medios de comunicación andaluces. El objetivo central del simposio ha sido ofrecer «una plataforma de intercambio de experiencias, proyectos y reflexiones para todos aquellos profesionales de la educación y las ciencias de la información que vienen trabajando en el uso didáctico de los medios de comunicación de la enseñanza». A lo largo de las tres jornadas se desarrollaron diferentes dinámicas de trabajo: ponencias, mesa redonda, seminarios, conferencias y paneles, abordando diferentes enfoques en torno a los medios y su empleo plural y didáctico en el aula, con una participación activa de profesores —de todos los niveles: Primaria, Secundaria, Adultos, Universidad...— y periodistas de prensa, radio y televisión, que compartieron propuestas, experiencias e investigaciones en torno a la temática central del simposio.

Fuente: *Comunidad Escolar*, 18 de noviembre de 1992.

○ V Encuentro de la AIESAD

Durante los días 17 y 18 de noviembre se ha celebrado en Madrid, organizado por la UNED, el V Encuentro de la Asociación Iberoamericana de Enseñanza Superior a Distancia (AIESAD). El tema general del Encuentro ha sido: «*La experiencia Iberoamericana de cooperación en educación superior a distancia*». Para el desarrollo de este gran tema, se han establecido tres secciones o mesas de trabajo donde se abordaron, a través de ponencias y comunicaciones, las siguientes cuestiones:

- La cooperación en materia de gestión, evaluación y promoción de la calidad educativa de las Universidades a Distancia.
- La cooperación en materia de investigación: proyectos conjuntos, seminarios de formación y estancia de investigación.
- La cooperación en materia de producción de cursos y desarrollo de materiales didácticos.

Información: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Vicerrectorado de Centros.

Fuente: *ADIE*, n.º 8, 1992.

○ Políticas para una educación y formación profesional

Este congreso se celebró en Atenas, del 2 al 4 de diciembre de 1992, y fue dirigido por la Organización para la Educación y Formación Profesional (OVET). En él se analizó el Memorándum de la Comisión de la CE sobre la *Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*: destacaron, entre otras, las siguientes intervenciones:

El Dr. G. Voutsinos, Presidente de la Organización, se centró en la descripción de la implantación del nuevo nivel de Formación Profesional (postobligatorio) para hacer frente al Mercado Único y ofrecer a su vez una certificación profesional con validez tanto en Grecia como en el resto de los países de la CE. Señaló también la necesidad de una adecuación de las cualificaciones disponibles a la demanda del mercado. Apuntó algunos de los parámetros fundamentales en este proceso de adaptación: flexibilidad del currículo, inversiones de capital, creación de centros para el desarrollo de opciones educativas, cooperación entre las empresas, etc. En la misma línea discursó la intervención del Sr. Peffers, de la SCIP (School Curriculum Industry Partnership, Gran Bretaña), al considerar muy importante la cooperación entre industrias e instituciones educativas, que favorezcan simulaciones de experiencias laborales, de seguimiento de trabajo (work shadowing), etc.

Por otra parte, el Sr. Filippoupolitis, *Consejero del director general de la Organización Helénica para la Pequeña y Mediana Empresa y la Artesanía*, destacó la importancia del desarrollo de actitudes en los alumnos que configuren el perfil más apto para sus futuros puestos de trabajo: capacidad de negociación, de comunicación y de cooperación en equipo.

La participación conjunta de los distintos actores de las fases de producción, así como la necesidad de relación del currículo escolar con el mundo empresarial, son algunos aspectos destacables en la intervención de la Sra. Ioannidou, Secretaria especial para el desempleo del Ministerio de Trabajo griego.

El Sr. Fotakis, de la Task Force de la Comisión Europea, expuso la importancia del establecimiento de un modelo panauropeo que impulse y facilite el intercambio de experiencias e información, especialmente en el campo educativo, mediante nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La necesidad de la formación continua para hacer frente a los cambios tecnológicos y de formación que tienen lugar en nuestra sociedad, fue uno de los puntos fundamentales en la intervención del Prof. Longworth. Destacó la necesidad de producir materiales de alta calidad, tanto en sus contenidos como en su presentación, así como la maximización de los avances tecnológicos disponibles.

Por último, Eloísa Colás, representante del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del MEC de España, tras una introducción y descripción de la educación a distancia, hizo hincapié en la idoneidad de esta metodología al servicio de la formación continua y profesional.

○ Seminario «Hipermedia y Educación»

Los días 9, 10 y 11 de diciembre se celebró en Cuenca, organizado por la Universidad Menéndez Pelayo, el seminario «Hipermedia y educación», al que acudieron unos cincuenta participantes procedentes de distintos ámbitos profesionales: educación, televisión, formación, etc.

Los dos ejes temáticos en torno a los cuales se desarrollaron las distintas intervenciones fueron: desarrollo de vídeo y TV didáctica, por un lado, e introducción de los sistemas de producción hipertexto, por otro.

Dado que los directores del curso fueron los actuales responsables de la televisión educativa de TVE, la mayoría de los contenidos que se abordaron tenían que ver con ese medio concreto de comunicación e información que es la televisión.

Fue especialmente interesante la comunicación del profesor de la UNED, Roberto Aparici, titulada «El lenguaje de la imagen y la educación»; en ella hizo un recorrido por las distintas experiencias de televisión educativa en España desde los años sesenta, hasta la actualidad, analizando en concreto los programas «A saber», de Telemadrid, y «La aventura del saber», de TVE.

Se pudieron ver distintas demostraciones de productos formativos y educativos elaborados tanto por la empresa privada como por el Programa de Nuevas Tecnologías del MEC. En la educación a distancia ofrecida en la actualidad por las diversas instituciones públicas, en cambio, la integración de los multimedia en la educación es un *desiderándum* más que una realidad.

○ I Jornadas de educación de adultos y medio televisivo



Durante los días 27, 28 y 29 de enero pasado, se han celebrado en la Sede del CIDE, en Madrid, las Primeras Jornadas de Educación de Adultos y Medio Televisivo.

Organizadas por la Fundación para la renovación de la escuela, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, Telemadrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, FUNDESCO, INEM y Universidades Populares, estas Jornadas han puesto de relieve la necesidad de incorporar a la tarea educadora las aportaciones de los nuevos sistemas de la información y la comunicación.

Inauguró las Jornadas el Subdirector General de Educación Permanente, Mariano Jabonero, que disertó sobre la importancia y objetivos de la educación de las personas adultas. Señaló también las posibilidades que brinda a este fin la televisión, por ser un medio de gran implantación y de gran variedad de recursos expresivos.

Durante las jornadas, distintas conferencias se fueron alternando con debates, presentaciones de diferentes experiencias y mesas redondas. Isabel López Aranguren (CIDEAD), Roberto Aparici (UNED), Luis del Blanco (Asociación de Usuarios de televisión Educativa Iberoamericana) e Isabel Arenas (Eurostep) abordaron, respectivamente, los siguientes temas: «Nuevas perspectivas de la Educación a Distancia»; «La función formativa de la televisión»; «La tecnología de satélites al servicio de la educación» y «Experiencias españolas en Educación vía satélite». Se presentaron, asimismo, diferentes experiencias y proyectos educativos para adultos, desde el proyecto de formación abierta para la pequeña y mediana empresa, hasta experiencias educativas que utilizan el medio televisivo («A saber», «Ponte Verde», «La Aventura del Saber» y «Canal Sur»), junto con aquellas que utilizan otras tecnologías, como el Proyecto Mentor y *Follow* interactivo.

Gran interés revistieron las mesas redondas, en las que un panel de expertos pertenecientes a los organismos organizadores debatieron sobre las tecnologías de la información y de la comunicación en la Educación de Adultos y dificultades, ventajas e inconvenientes de un modelo de Educación de Adultos basado en el medio televisivo.

Cursos, «Masters», Premios...

XV PREMIO DE EDUCACIÓN JOSEP PALLACH

Algunas de las bases de este Premio son:

- Las obras presentadas deberán ser inéditas, escritas en cualquier idioma, con una extensión mínima de 200 folios y máxima de 300 folios mecanografiados a doble espacio y una sola cara.
- Los originales se presentarán por duplicado, en los que se hará constar el nombre, apellidos y domicilio del autor. También puede hacerse bajo pseudónimo, siempre y cuando se acompañen de un sobre cerrado, donde consten los datos del autor, y que será abierto en caso de ser premiada la obra.
- Los originales deberán entregarse o remitirse por correo certificado a Ediciones CEAC, Perú, 164, 08002 Barcelona, o a la Diputación de Barcelona, área de educación, Compte d'Urgell, 187, Edificio de Relotge, 1.ª planta, 08036 Barcelona.
- El Premio tendrá una dotación de 1.000.000 de pesetas, como adelanto de los derechos de autor, a razón de un 10 % sobre el precio total de venta al público.
- La Editorial publicará la obra premiada en catalán en el tiempo máximo de un año. La Editorial se reserva la opción de editar asimismo la obra premiada en cualquier otro idioma español o extranjero.
- El contenido de las obras debe versar sobre un tema educativo, que sea aplicable al ámbito cultural de la lengua catalana.
- La admisión de originales finalizará el 30 de marzo de 1993.

PREMIOS NACIONALES «PARDO BAZÁN»

El boletín Oficial del Estado de 19 de enero de 1993 recoge la resolución de la Secretaría de Estado de Educación (23 de diciembre de 1992) por la que se otorgan los Premios Nacionales para material didáctico no sexista «Emilia Pardo Bazán».

Obtuvieron los primeros premios de cada apartado de la convocatoria las siguientes obras: «Proyecto Albanta» para el primer ciclo de Educación primaria; «Aprender a jugar, Aprender a vivir», editado por la Asociación Pro Derechos Humanos, y «Panorama de Escritoras Españolas», de Cristina Ruiz Guerrero.

DIPLOMA/MASTER EXTERNO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LONDRES

El *International Extension College* ha ofrecido en los últimos años varios programas de formación en EAD. En 1990, en colaboración con la Universidad de Londres, organizó un programa combinado de Estudios Superiores/Master en Educación a Distancia. El programa está dirigido a personas que estén trabajando en educación a distancia, y se puede cursar desde cualquier punto del mundo.

El programa consta de dos partes: la primera parte tiene 4 cursos obligatorios: Educación y Desarrollo, El desarrollo de la EAD, Enseñanza de adultos y Comunicación en EAD y Organización de la EAD.

Al terminar la primera parte, los alumnos pueden escoger entre los estudios y obtener el diploma de la Universidad de Londres o proseguir con la segunda parte del programa y conseguir el *Master Degree*.

En la segunda parte, los alumnos deben obtener tres créditos, uno de los cuales puede ser un proyecto de 10.000 palabras. Los otros dos pueden obtenerse mediante los cursos de La gestión de la EAD, Diseño y producción de materiales, Servicios de apoyo al alumno, Investigación y evaluación, etc.

Para más detalles dirigirse a:

International Extension College
Lesley Duncan
Training Programmes Manager

10 Woburn Square
LONDON WC1h 0NS

Conferencias/Cursos/Seminarios Jornadas...

MARZO 21/24

X Conferencia internacional sobre tecnología y educación

Información: Jaime Alexander. Radio Xhack Education Division. 1600 one Tandy Center. Fort Worth, Texas 76102, USA. Tel. 1-817-390-3053. Fax 1-817-390-3933.

ABRIL 24/26

Consejo Internacional de Educación de Adultos —ICAE—

En el Centro cultural «Isabel de Farnesio», en Aranjuez (Madrid), tendrá lugar la reunión del Comité ejecutivo de ICAE.

Para más información, dirigirse a:

Federación española de Universidades Populares. Modesto la Fuente, 63, 2.º. 28003 Madrid.

Tels. (91) 533 83 74, 554 32 15, 554 32 39. Fax 534 27 98.

ABRIL 27/30

Seminario Internacional sobre «Educación y desarrollo cultural de las comunidades locales»

Está patrocinado por la Universidad Popular del Excmo. Ayuntamiento de Aranjuez y organizado por la Federación Española de Universidades Populares y el Consejo Internacional de Educación de Adultos y tendrá lugar en el centro cultural «Isabel de Farnesio» en Aranjuez (Madrid); se debatirán los siguientes temas:

- Educación y desarrollo cultural de las personas adultas en las comunidades locales, una visión global en el mundo actual.
- Educación y desarrollo cultural de las personas adultas: educación ambiental, desarrollo de los derechos humanos, mujer y personas mayores.

- Educación y desarrollo cultural de las personas adultas y los movimientos sociales: sociedad civil y municipios, el asociacionismo y las ONGs.
- El Municipio, espacio para la educación y desarrollo cultural de las personas adultas: descentralización administrativa, gestión de programas, organización y competencias.

Para más información, dirigirse a:

Federación española de Universidades Populares. Modesto la Fuente, 63, 2.º. 28003 Madrid.

Tels. (91) 533 83 74, 554 32 15, 554 32 39. Fax 534 27 98.

MAYO 10/12

II Conferencia de la Red de Datos Europea para la Educación a Distancia (EDEN)

Tema: Calidad y tecnología en la enseñanza a distancia, el diálogo Este-Oeste.

Se celebrará en Berlín en colaboración con la Asociación de Escuelas Europeas por Correspondencia.

Información: Kerry Mann, EDEN Secretariat. PO Box 92, Milton Keynes. MK7 6DX UK. Tel. 44 908 65 42 68. Fax 44 908 62 21 87.

MAYO 10/14

II Taller Internacional de Educación a Distancia, La Habana, Cuba

Información: María Yee Seuret, Vicedecana de la Facultad de Enseñanza Dirigida. Edificio «Enrique J. Varona», Universidad de La Habana. San Lázaro y L. El Vedado. Ciudad de La Habana, Cuba. P.C. 10400. Tel. 79-1280. Fax 11-537-322757.

MAYO 23/27

Conferencia de la Cooperativa Internacional para el Aprendizaje (IMTEC): «La casa Europea de la Educación», Berlín

Tema: La Conferencia ofrece una oportunidad de analizar el futuro educativo en Europa, fundándose en experiencias educativas concretas, y de debatir las implicaciones de la aplicación de nuevas políticas educativas.

Información: IMTEC Denmark, c/o SBK, Viborgvej 128, 8210 Århus V, Dinamarca. Tel. 45 86 752955. Fax 45 86 150003.

JUNIO 2/4

I Congreso internacional de educación de adultos

Patrocinado por la UNESCO, su Comisión española y la Universidad de Granada, y organizado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, diferentes departamentos de la Universidad de Granada, la Fundación «Educación y Futuro» y la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, tendrá lugar en Granada este Congreso sobre la educación de adultos, que abordará las siguientes áreas temáticas: Formas de educación de adultos, Experiencias en educación de adultos, Evaluación de programas, Perfil y formación del profesor-educador de adultos, Agencias y agentes de la educación de adultos.

En la sesión inaugural intervendrán el Ministro de Educación y Ciencia, Alfredo Pérez Rubalcaba, y el Consejero de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Antonio Pascual Acosta. Presentarán ponencias sobre los temas enunciados: Wolfgang Seitter, profesor de pedagogía comparada de la Universidad de Frankfurt; Jorge García, profesor del programa multinacional de educación para el trabajo; José María Quintana Cabanas, catedrático de pedagogía de la UNED; Ettore Gelpi, de la UNESCO; Ricardo Marín Ibáñez, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, e Isidoro Alonso Hinojal, secretario Ejecutivo de la Comisión Española de la UNESCO. Clausurará

el Congreso el Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, con el tema «Perspectivas de la Educación de Adultos».

Para más información, dirigirse a: Secretaría Permanente del Congreso, apartado de correos n.º 3095 de Granada, CP 18008. Teléfono y fax: (958) 24 39 65.

JUNIO 6/8

Conferencia anual de la Asociación de Escuelas Universitarias de Canadá

Tema: «Conexiones entre el *campus* y la Comunidad».

Información: ACCC Conference 1993. PO Box 1796. Edmonton, Alberta, Canadá T5J 3E4. Tel (+1 403) 441 4805. Fax (+1 403) 441 4814.

AGOSTO 20/25

La tele-enseñanza en el 93

Conferencia y Exposición Internacional. Trondheim, Noruega.

Tema: El desarrollo y la aplicación de las técnicas de telecomunicaciones para incrementar el conocimiento humano en todo el mundo.

Información: Conference Secretariat, TeleTeaching 93, Norwegian Computer Society. POB. 6714 Rodelokka, N-0503 Oslo, Norway. Tel. (+47 2) 370213. Fax (+47 2) 2354649.

AGOSTO 23/27

Conferencia mundial sobre inteligencia artificial en la Educación (AI-ED 93)

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.

Información: Helen Pain, Departamento de inteligencia artificial de Edimburgo, 80 South Bridge. Edimburgo.

UK. Tel. (31) 650 2719/20. Fax (31) 650 6516.

AGOSTO 31/5 SEPTIEMBRE

V Conferencia Europea sobre Investigación para el aprendizaje y la formación (EARLI)

Tema: «Últimos avances para materiales didácticos de enseñanza a distancia».

Información: Dr. M. M.A. Valcke, Open University-OTIC, Valkenburgerwen 167, 6419 AT Heerlen, Netherlands. Tel. (+31 45) 762 784. Fax (+31 45) 762 802.

SEPTIEMBRE 28/30

Garantía de calidad en la enseñanza abierta y a distancia. Perspectivas europeas e internacionales

Organizada por la sección académica y profesional de EDEN, tendrá lugar en el Downing College, en Cambridge. La Conferencia será de tipo participativo (talleres) y el número de participantes limitado. En ella se prestará especial atención a la dimensión paneuropea de la enseñanza a distancia.

Información: Alan Tait, EDEN A&P Conferencia, Open University. 12 Hills Road, Cambridge CB12 1PF. UK.

OCTUBRE 22/23

IX Forum de CEDEFOP. Berlín

Información: F. Alan Clarke, CEDEFOP, Maison Jean Monnet, Bundesallee 22. D-1000 Berlín 15.

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.

LIBROS RECIBIDOS



LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Jaume Sarramona

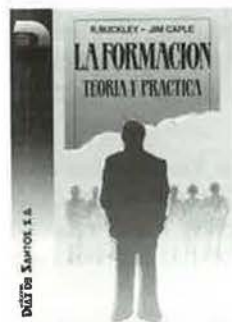
Colec. Educación y Enseñanza.

Ediciones CEAC, Barcelona, 1992.

El complejo y heterogéneo mundo de la educación no formal ha sido tema monográfico de estudio del X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Llanes (Asturias) en diciembre de 1991. Este libro expone los trabajos básicos debatidos en dicho Seminario.

**SISTEMA MODULAR:
UNA NUEVA PROPUESTA
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**
Colectivo E.A. «Agustina de Aragón» de Móstoles
Ayuntamiento de Móstoles, Móstoles, 1992.

La historia de la educación de adultos está jalonada por los nombres de los colectivos que la hicieron posible, mediante su reflexión y su práctica. En este contexto, el colectivo «Agustina de Aragón» nos presenta en este trabajo los resultados de un considerable esfuerzo, por tratar de sistematizar lo que, por un lado, supone una concepción amplia y distinta de la Educación de Adultos y, por otro, la puesta en marcha de procesos educativos que constituirán una praxis educativa de hecho.



LA FORMACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA

R. Buckley y J. Caple

Ediciones Díaz Santos, S.A., Madrid, 1991.

Las empresas son conscientes de la necesidad de una inversión adecuada, y a largo plazo, en la formación de su personal a todos los niveles. Este libro presenta los aspectos generales sobre formación e instrucción y su realización práctica.



EDUCACIÓN Y VALORES EN ESPAÑA **Mercedes Muñoz-Repiso, Javier M. Valle** **y José Luis Villalain**

Ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, Madrid, 1992.

Las actas del Seminario de grupo de educación de la Comisión Española de la UNESCO (Cádiz, 1991), recogidas en esta obra, aportan una reflexión sobre los valores en la educación en España, en el pasado y en la actualidad, complementada con un análisis comparativo de la situación europea.

ENSEÑAR Y APRENDER CON PRENSA, RADIO Y TV

J.I. Aguaded Gómez y M.A. Pérez Rodríguez

Ed. Grupo Pedagógico Prensa Educación de Andalucía, Huelva, 1992.

Este documento ofrece los diversos trabajos, reflexiones, experiencias e investigaciones presentados por docentes y periodistas de Andalucía y de otras comunidades autónomas en el simposio andaluz «Enseñar y aprender con prensa, radio y TV», celebrado en Matalascañas (Huelva) en noviembre de 1992. Su lectura puede servir de gran utilidad para todos los profesores que se plantean la utilización didáctica de los medios de comunicación.



TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES Y EDUCACIÓN **«Una visión desde la práctica»**

Antonio Campuzano Ruiz

Ed. Akal, Madrid, 1992. Colec. Biblioteca de Aula n.º 10.

Este libro está pensado, sobre todo, para el profesor y la profesora de aula que parten de cero en el aprendizaje de los medios audiovisuales; responde, con una visión crítica a preguntas como:

¿Cuál es el papel de las Nuevas Tecnologías en la educación? ¿Qué medios elegir? ¿Cómo usarlos? ¿Qué problemas nos pueden ayudar a resolver los nuevos medios? ¿Cómo enseña la televisión? ¿Qué condiciones debe

reunir el uso de estos medios en un contexto de innovación? ¿Cómo analizar una imagen? ¿Cómo organizar los MAV en un centro? ¿Cómo elaborar unidades didácticas que integran los MAV? ¿Qué y cómo enseñar los MAV a los alumnos? ¿Cómo seleccionar un vídeo didáctico?...



DE OTRA MANERA. CUADERNOS DE EDUCACIÓN DE ADULTAS

**Rosario Contreras Gómez,
M^a Ángeles Cremades Navarro,
Pilar García García, Milagros Montoya
Ramos, Esther Rubio Herráez**

Ministerio de Educación y Ciencia.

*Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer),
Madrid, 1992.*

Los Ministerios de Educación y Ciencia, Trabajo y Seguridad Social, y Asuntos Sociales, acordaron en 1990 poner en marcha el Plan de Educación Permanente de Adultas (P.E.P.A., 1990-1995). El Instituto de

la Mujer, en el marco de su contribución al desarrollo del Plan, se responsabilizó de iniciar la investigación sobre este tipo de materiales, para lo cual recabó la colaboración de una equipo de profesoras con larga experiencia tanto en la docencia como en la investigación educativa que incorpora la variable sexo-género. La intensa y fructífera colaboración mantenida entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer, ha posibilitado la elaboración y edición de estos medios didácticos.

El objetivo central de estos Cuadernos de Educación de Adultas es alfabetizar, entendida la alfabetización en un sentido amplio que incluye potenciar procesos de desarrollo cognitivo y afectivo, y dotar de instrumentos suficientes para el conocimiento e interpretación autónoma del mundo.

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular

**E. Soler Vázquez, L. Álvarez Pérez,
A. García González, J. Hernández García,
J. J. Ordóñez Álvarez, F. Albuérne López,
M. A. Cadrecha Caparrós**

Ed. Narcea, Madrid, 1992.

Colec. «EDUCACIÓN HOY-ESTUDIOS».



Se trata de una obra de gran utilidad para profesores de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria. En ella se tratan esquemáticamente la programación de *Metas* y, con más detenimiento, los consiguientes *Modelos de Enseñanza*. Asimismo, se incluye un capítulo dedicado a la *Motivación*, que recoge y sintetiza todos los elementos de la instrucción.

ACERO SÁEZ, E.: *Crónica de la Formación Profesional española*. Ed. Técnicas profesionales, S.L., Madrid, 1993. ISBN: 84-604-5038-4.

AINLEY, D., y otros: *Problemas de Ciencias. Cosas a investigar*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-7600-926-7.

ALCARAZ VARÓ, E., y otros: *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Ed. Rialp, Madrid, 1992. ISBN: 84-321-2924-0.

ALEGRET, J.L., y otros: *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Ed. Narcea, Madrid, 1992. ISBN: 84-277-0994-3.

ALONSO TAPIA, J., y otros: *Leer comprender y pensar: nuevas técnicas de evaluación*. Col. Investigaciones n.º 75. Ed. Centro de publicaciones del MEC: CIDE, Madrid, 1992. ISBN: 84-369-2270-0.

BACAS, P., y MARTÍN DÍAZ, M.J.: *Distintas motivaciones para aprender Ciencias. Materiales 12-16 para educación Secundaria (3 vol.)*. Ed. MEC-Narcea, Madrid, 1992. ISBN: 84-277-0993-5.

BUCKLEY, R., y CAPLE, J.: *La formación, teoría y práctica*.

BURN, L.: *Mitos griegos*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-460-0117-9.

CALLEJO, M.L., y LLOPIS, C.: *Planos y mapas. Actividades interdisciplinares para representar el espacio. Materiales para educación Secundaria (3 vol.)*. Ed. MEC-Narcea, Madrid, 1992. ISBN: 84-277-0991-9.

COMES NOLLA, G.: *Lectura y libros para niños especiales*. Ed. CEAC, Barcelona, 1992. ISBN: 84-329-9441-3.

COMUNIDAD DE MADRID: *Anuario estadístico 1991 (2 vol.)*. Ed. Consejería de Economía de la Comunidad de Madrid, Madrid, 1992.

COMUNIDAD DE MADRID: *Ayudas a la innovación educativa*. Col. Recursos para la renovación pedagógica, n.º 5. Ed. Consejería de Educación y Cultura, Madrid, 1992. ISBN: 84-451-0506-X.

DRÖSCHER, J.B.: *Animales en su hábitat*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-460-0126-8.

Encuentro de educadores por un mundo mejor (pedagogía '90). Ed. Palacio de las Convenciones, La Habana, 1990.

ESCUELA ESPAÑOLA: *Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares. Educación infantil y primaria*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1992. ISBN: 84-331-0563-9.

FULLAT, O.: *Final de viaje*. Ed. CEAC, Barcelona, 1992. ISBN: 84-329-9337-9.

FULLEA, F., y RIBAO, D.: *El entorno y su didáctica. Becas y menciones patrocinadas por El Corte Inglés*. Ed. El Corte Inglés, Madrid, 1992.

FURNELL, N.G.: *Primeras investigaciones científicas*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-460-0153-5.

GALINO, A., y ESCRINA, A.: *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Ed. Narcea, Madrid, 1990. ISBN: 84-277-0924-2.

INSTITUTO DE LA MUJER: *La educación no sexista en la reforma educativa*. Ed. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.

INSTITUTO DE LA MUJER: *Tesaurus «Mujer»*. Ed. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992. ISBN: 84-7799-065-4.

INSTITUTO DE LA MUJER: *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Alumnas en Enseñanza Superior Técnica*. Ed. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992. ISBN: 84-7799-070-0.

JOVER, D.: *La formación ocupacional para la inserción, la ocupación permanente y el desarrollo local*. Ed. MEC-Popular, Madrid, 1991. ISBN: 84-7884-019-2.

LASSO DE LA VEGA Y SÁNCHEZ, J., y otros: *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Ed. Rialp, Madrid, 1992. ISBN: 84-321-2848-1.

MARZO, A.: *Alfabetización en el medio penitenciario*. Ed. Popular, Madrid, 1992. ISBN: 84-7884-016-8.

MORENO, M.: *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*. Ed. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992. ISBN: 84-7799-068-9.

PAGE, R.I.: *Mitos nórdicos*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-460-0118-7.

REINA, J.J., y otros: *Proyecto curricular de educación primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1992. ISBN: 84-331-0565-5.

REY, R., y SANTAMARÍA, J.M.: *El proyecto educativo de Centro: de la teoría a la acción educativa*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1992. ISBN: 84-331-0558-2.

RIBAO, D., y otros: *Entorno, educación y empresa. Experiencias didácticas en centros escolares de Madrid*. Ed. El Corte Inglés, Madrid, 1990.

SÁEZ, P.: *Paz, medio ambiente y desarrollo. Guía didáctica*. Ed. Fuhem, Madrid, 1992.

SEGOVIA, J., y otros: *Claves de la reforma educativa*. Ed. Fuhem-E. Popular, Madrid, 1992. ISBN: 84-7884-075-3.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X congreso nacional de pedagogía*. (2 Tomos). Ed. Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca, 1992. ISBN: 84-7797-063-7.

STEWART, K., y otros: *La Física en sus aplicaciones*. Ed. Akal, Madrid, 1992. ISBN: 84-460-0119-5.

SUBDIRECCIONES TERRITORIALES DE MADRID: *Plan Provincial de Formación del Profesorado. Curso 1992-1993. 5 Vol.* Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

SUBIRATS, M., y TOMÉ, A.: *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Ed. Institut de Ciències de l'educació. UAB, Barcelona, 1992. ISBN: 84-7488-956-1.

TORRE PUENTE, J.C.: *Aprender a pensar y pensar para aprender. Materiales 12-16 para educación secundaria. 1. Fundamentación. 2. Materiales*. Ed. MEC-Narcea, Madrid, 1992. ISBN: 84-277-0999-4.

REVISTAS RECIBIDAS

ACCIÓN EDUCATIVA, núms. 74 y 75, 1992. Ed. Asociación Civil Acción Educativa. Príncipe, 35. 28015 Madrid.

ACTUALIDAD COMUNIDAD EUROPEA, n.º 66, 1993. Ed. Centro de documentación europea de la Comunidad de Madrid. Génova, 1. 28004 Madrid.

ADIE, n.º 8, 1992. Ed. Asociación para el desarrollo de la informática educativa. Escuela Superior de Ingenieros Industriales. Avda. de la Complutense, s/n. 28080 Madrid.

ANALES DE PEDAGOGÍA, ISSN: 0212-8322. Ed. Secretariado de publicaciones e intercambio científico, Universidad de Murcia. 30071 Murcia, España.

APPRENDRE, núms. 21 y 22, 1992. Ed. CNED. 60, boulevard du Lycée-BP 41. 92174 Vanves CEDEX.

APUNTES DE EDUCACIÓN, n.º 4, 1992. Ed. Grupo Anaya. Telémaco, 43. 28027 Madrid.

AULA ABIERTA, n.º 60, ISSN: 0210-2773. Ed. ICE de la Universidad de Oviedo. Quintana, 30. 33009 Oviedo.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN, n.º 7, 1992. Ed. Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay. Reconquista 535, piso 6. CEP 11 000 - Montevideo.

BOLETÍN ANCED, n.º 24, 1992. Ed. Anced. Pedro Teixeira, 10, 1.º. 28020 Madrid.

BOLETÍN DE SUMARIOS, núms. 116-118, 1992. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y CIENCIAS, núms. 38-40, 1992. ISSN: 0213-6961. Ed. Colegio oficial de doctores y licenciados. Plaza Santa Bárbara, 10. 28004 Madrid.

CARTA DE ESPAÑA (Revista de emigración e inmigración), núms. 463 y 464, 1992; 465, 1993. ISSN: 0576-8233. Ed. Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CEDEFOP, FLASH, núms. 4-7, 1992. Ed. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Edificio Jean Monet, Bundesalle 22, D-W-1000 Berlín 15.

CEDEFOP, FORMACIÓN PROFESIONAL, n.º 1, 1992. Ed. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Edificio Jean Monet, Bundesalle 22, D-W-1000 Berlín 15.

COMUNIDAD EDUCATIVA, núms. 201 y 202, 1992; 203, 1993. ISSN: 0212-2650. Ed. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Eraso, 3. 28028 Madrid.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 205-209, 1992; 210 y 211, 1993. ISSN: 0210-0630. Ed. Fontalba. Valencia, 359, 6.º, 1.ª. 08009 Barcelona.

EDEN NEWSLETTER 1, nov. 1992. Ed. EDEN, PO Box 92, Milton Keynes, MK7 6DX, United Kingdom.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, núms. 31 y 32, 1992; 33, 1993. ISSN: 0214-7491. Ed. Tilde. Baeza, 4, Oficina 4. 28002 Madrid.

ÉDUCATION/FORMATION/JEUNESSE, n.º 5, 1992. ISSN: 1017-5962. Ed. CECA-CEE-CEEA. Commission des Communautés européennes. Task-force

«ressources humaines, éducation, formation et jeunesse». Rue de la Loi, 200. B-1049 Bruxelles.

ENSEÑANZA, ANUARIO INTERUNIVERSITARIO DE DIDÁCTICA, n.º 9, 1991. Ed. Universidad de Salamanca. Apto. 325. 37080 Salamanca.

EURYDICE INFO, n.º 0, 1992. Ed. Comisión de las Comunidades Europeas. Rue d'Arlon, 15, B-1040 Bruxelles.

EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION, n.º 3, 1992. ISSN: 0256-2928. Ed. Instituto Superior de Psicología Aplicada. R. Jardim do Tabaco, 44. 1100 Lisboa, Portugal.

FORO DE LAS CIENCIAS Y DE LAS LETRAS, n.º 14, 1992. Ed. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Granada.

FUNDESCO (Boletín de la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones), núms. 133-135, 1992; 136 1993. Ed. Gabinete de Comunicaciones y Publicaciones de Fundesco. Alcalá, 61. 28014 Madrid.

FOLIOS, núms. 66-70, 1992. ISSN: 0326-8357. Ed. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. c.c. 324000 Tucumán-Argentina.

FV (Foto - Video Actualidad), núms. 51 y 52, 1992. ISSN: 0214-2244. Ed. Omnicón. FV, Apartado 54 244. 28080 Madrid.

HERRAMIENTAS (Revista de formación para el empleo), núms. 22 y 23, 1992. Ed. Fondo Formación. Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. REVISTA INTERUNIVERSITARIA, n.º 10, 1991. Ed. Universidad de Salamanca. Apto. 325. E-37080 Salamanca.

IAD (Istruzione a Distanza), núms. 5 y 6, 1992. Ed. Università degli studi di Roma «La Sapienza». Piazza Carlo III 42. 80137 Napoli.

IEPS, n.º 54, 1993. Ed. Servicio de perfeccionamiento del profesorado. Vizconde de Matamala, 3, 1.º. 28028 Madrid.

INPRESS, núms. 7 y 8, 1992. Ed. Inter Naciones e.V., Kennedyallee 91-103, D-5300 Bonn 2.

INTERNATIONAL CENTRE FOR DISTANCE LEARNING, n.º 3, 1992. Ed. Institute of Educational Technology, The Open University. Walton Hall, Milton Keynes MK 6AA, United Kingdom.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, n.º 1, 1992. ISSN: 0002-8566. Ed. Unesco Institute for Education. Feldbrunnenstrasse 58, 2000 Hamburg 13, Germany.

JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION, n.º 1, 1992. ISSN: 0830-0445. Ed. CADE Secretariat. 151 Slater Street, Ottawa, Ontario, K1P 5N1 Canadá.

LAYRET, ISSN: 1130-7943. Ed. Centro de formación ocupacional Francés Layret. Carrer Gelida, 14. 08720 Vilafranca del Penedés, Barcelona.

MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 3 y 4, 1992. Ed. Dirección General de Promoción Educativa de Canarias. C/ León y Castilla, 57. 35003 Las Palmas de Gran Canaria.

MINUSVAL, núms. 78-80, 1992. Ed. Inersso. Avda. de la Ilustración s/n. 28029 Madrid.

MUJERES JÓVENES, núms. 8-14, 1992; 15, 1993. Ed. Centro de empleo Mujeres Jóvenes. Juan de Herrera, 27. 28033 Madrid.

NEWSLETTER, n.º 2, 1992. Ed. Oficina europea de educación de adultos. P.O. Box 367, 3800 AJ Amersfoort, The Netherlands.

NUESTRA ESCUELA, núms. 134-137, 1992. Ed. Fundación para la Renovación de la Escuela. Francisco Silvela, 27. 28028 Madrid.

PERFILES, núms. 77-81, 1992. Ed. Organización Nacional de Ciegos. Prado, 4. 28014 Madrid.

PERSPECTIVAS, n.º 1, 1993. ISSN: 0304-3053. Ed. Unesco. 7 place de Fontenoy. 75700 París.

PROFESIONES Y EMPRESAS (Revista de educación tecnológica y profesional), n.º 4, 1992; n.º 1, 1993. Ed. Ediciones técnicas y profesionales. Gran Vía, 38. 9.º, 1. 28013 Madrid.

PUERTA NUEVA, n.º 16, 1992. Ed. Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Comandante Benítez, 13. Málaga.

RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS, n.º 21, 1992. ISSN: 0213-4969. Ed. Radio ECCA. Avda. Mesa y López, 36. Las Palmas de Gran Canaria.

RESEARCH IN DISTANCE EDUCATION, n.º 4, 1992. ISSN: 0843-8854. Ed. The Center for Distance Education Athabasca. P.O. Box 10000, Athabasca, Alberta Canadá T0G 2R0.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, núms. 151 y 152, 1992. ISSN: 0210-9581. Ed. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Eraso, 3. 28028 Madrid.

REVISTA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN, n.º 2, 1992. Ed. Ministerio de Educación y Cultura. Reconquista 535, piso 6, CEP 11 000 - Montevideo.

RIE (Revista de Investigación Educativa), n.º 19, 1992. ISSN: 0212-4068. Ed. Asociación interuniversitaria de investigación pedagógica experimental. Área MIDE, Facultad de F.ª y CCEE, Campus Espinardo, Universidad de Murcia 30007.

STUDIA PAEDAGOGICA, n.º 23, 1991. Ed. IUCE, Universidad de Salamanca. Apto. 325. E-37080 Salamanca.

TARBIYA, núms. 1 y 2, 1992. Ed. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid.

T.E. ENSEÑANZA, núms. 136-138, 1992. Ed. Federación de Enseñanza de CCOO. Fernández de la Hoz, 12. Madrid.

UNIVERSITAS, n.º 4, Ed. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH. Birkenwaldstrabe 44, PO Box 105339, D-7000 Stuttgart 10, FR Germany.

ZEUS (Revista de educación y nuevas tecnologías), núms. 17 y 18, 1992. ISSN: 0213-912X. Ed. Grupo LOGO. Apart. de Correos 43074. 28080 Madrid.

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, cualesquiera 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
Argumosa, 43
28012 Madrid



**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN Y CIENCIA**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN.
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA
Y PROMOCIÓN EDUCATIVA.
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE.
CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA