

R. 1508

D

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

N.º 3 MARZO 1992

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

**José Camacho Cabello, Eloísa Colás Sanz, Félix González Núñez,
Mariano Jabonero Blanco, Joaquín Lara Suárez,
Isabel López-Aranguren Quiñones, Teresa Mata González,
Agustín Neira Calvo, Adela Núñez Orgaz, Concepción Prat Sábat,
Elena Rodríguez Halffer, 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 NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA
INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA**

Argumosa, 43 - Pabellón 6. Teléf. 429 85 51 - Ext. 214 - Fax 429 97 71
28012 MADRID

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

Sumario

	Pág.
PRESENTACIÓN	3
I. ESTUDIOS	
Pasado, presente y futuro de la Formación Profesional en España, por Trinidad González Castro y Félix García Zarcero	4
¿Es formal o no formal la enseñanza a distancia?, por Lorenzo García Aretio	11
Entrevista con don Francisco Medina, Subdirector General Adjunto de Cooperación Internacional	18
El perfil del alumno del CENEBAD, por María Jesús Martínez de San Vicente Martínez de Morentín	22
INFORME: Jornadas Técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas	30
II. EXPERIENCIAS	
El proyecto PATED, por Diego de Herrera Giménez	44
Programas de Educación abierta para adultos, por Carmen A-Amendi, Natividad Mañas, Carlos Álvarez, Dolores Pino y Rosario Núñez	47
III. NUEVAS TECNOLOGÍAS	
La educación por satélite en el mundo: un poco de historia (1), por Isabel Arenas Ferriz	51
El «software» didáctico y la enseñanza a distancia, por Giovanni Lariccia	54
El papel de las nuevas tecnologías en la educación a distancia (1), por Raúl Luna Lombardi y Antonio Pérez Sanz	58
Michael J. Streibel: Un planteamiento crítico sobre el uso de nuevas tecnologías en la educación, por Daniel Luna Lombardi y Raúl Luna Lombardi	63
IV. INFORMACIÓN	
Exámenes para la obtención de Graduado Escolar. Programa «A Saber», por Felipe Santiago García García	66
La nueva FP contará con una oferta de enseñanza a distancia	68
Nuevo Proyecto piloto de Educación a distancia	68
La enseñanza abierta y a distancia en la CE	69
Reconocimiento de títulos de FP	69
Después de Maastricht	69
CENEBAD: Seminario de Educación de adultos	70
Comunicación, tecnología y currículum: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores	71
CUENCAFICCIÓN 91. Televisión educativa	72
Congreso internacional de educación intercultural	73
La educación de adultos en la Europa social	73
Conferencias/cursos/seminarios/jornadas	74
V. DOCUMENTACIÓN	77



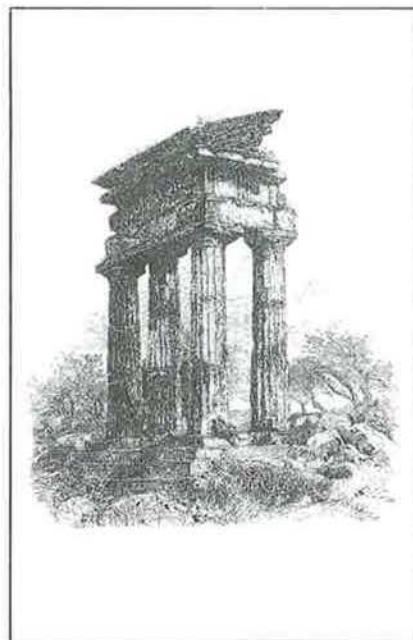
N.º 3 • MARZO 1992

Presentación

La Revista de Educación a Distancia se ha consolidado gracias a la colaboración y a la acogida que le han dispensado los profesionales e instituciones más diversos.

Este número incluye un informe especial sobre las Jornadas Técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas. Con la publicación de este informe, RED quiere subrayar la importancia que la Educación a Distancia tiene dentro del Campo de la educación de personas adultas.

La publicación del informe señala, por otra parte, la voluntad de dedicar una atención especial a temas relacionados con esta modalidad que nos ocupa. En números sucesivos se publicarán los informes que, por su actualidad o por la importancia de los temas, lo requieran.



Pasado, presente y futuro de la Formación Profesional en España

Durante un largo período de tiempo, anterior a la entrada en vigor de la Ley General de Educación (Ley 14/1970), los estudios de Formación Profesional estuvieron divididos en dos niveles: Oficialía Industrial y Maestría Industrial.

Con la promulgación de la ley General de Educación, la Formación Profesional también quedó conformada en dos niveles que se denominaron grados. Así aparecieron la FPI (Formación Profesional de primer grado) y la FPII (Formación Profesional de segundo grado), que dan lugar a las titulaciones de Técnico Auxiliar y de Técnico Especialista, respectivamente.

Con fecha 3 de octubre de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la cual se determina cómo será el nuevo Sistema Educativo español.

Para facilitar la comparación entre los dos últimos sistemas aludidos, adjuntamos sus esquemas respectivos (págs. 6 y 7), con indicación de las edades en que se cursarían los estudios de forma ordinaria para la población en edad escolar.

Además de las enseñanzas aducidas anteriormente, han coexistido con ellas otras ofertas de enseñanza profesional sin validez académica pero con un nivel de desarrollo que merecen nuestra atención. Estas son:

Las iniciativas de carácter privado, reguladas por la Orden de 5 de febrero de 1979 y cuyo contenido se desarrolla en el artículo 35 del Decreto 707/76. A tal efecto, se dispone que los centros privados deben comunicar su actividad al Ministerio de Educación y Ciencia con expresión detallada de las enseñanzas. La Delegación Provincial de Educación informa el expediente y lo remite a la Dirección General de Enseñanzas Medias. La Subdirección General de Educación Permanente puede exigir modificaciones o precisiones; posteriormente, se extiende una resolución en la que se declara que se cumple lo establecido en el artículo 35, no implicando ningún tipo de autorización administrativa ni aprobación académica de las enseñanzas.

En el caso de que las enseñanzas técnicas y prácticas impartidas en estos centros constituyan parte de las que se exigen para la obtención de los títulos académicos de Formación Profesional, se podrá conceder la denominación de Centro Homologado, lo que hace que los alumnos que superen la evaluación obtengan el oportuno diploma o certificado expedido por el Centro Oficial al que estuvieran adscritos, y quedarán dispensados de las correspondientes enseñanzas en cualquier centro de los legalmente facultados en los que quisieran proseguir sus estudios.

Los programas del Instituto Nacional de Empleo, de perfil ocupacional, que se imparten en centros propios o colaboradores, dirigidos a la población adulta con baja cualificación y en situación de desempleo. El objetivo fundamental es vincular la formación a las necesidades del mercado de trabajo, teniendo ésta la duración necesaria para capacitar en el desempeño de una ocupación que permita ulteriores formaciones complementarias.

TENDENCIAS INTERNACIONALES

Los países más desarrollados se encuentran con desafíos similares a la hora de plantear sus políticas y estrategias de Formación Profesional.

Se está produciendo e impulsando una confluencia en los principios, criterios y métodos en torno a la Formación Profesional entre todos los países representados en organismos como la UNESCO, la OIT, la OCDE, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea.

El estudio comparado de los sistemas de Educación Técnico-Profesional, no nos lleva a inclinarnos por uno u otro modelo nacional. Las estructuras actuales obedecen más a una herencia histórica que a nuevas ideas y tendencias que intentan abrirse camino.

Los Módulos Profesionales son una concreción de la Formación Profesional específica y están estructurados en un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas orientado hacia el ejercicio de una profesión.

TERMINOLOGÍA SOBRE LA NUEVA FP

Conviene tener presente la terminología adoptada en torno a la nueva Formación Profesional:

Ocupación: Desempeño de un puesto de trabajo determinado para el que se requiere un conjunto de conocimientos y habilidades.

Profesión: Capacidad para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines (campo profesional).

Campo profesional: Conjunto de ocupaciones del mismo nivel, susceptibles de ser desempeñadas mediante una profesión y una formación adicional de puestos de trabajo.

Para agrupar los puestos de trabajo de un campo profesional, se utilizan criterios de afinidad formativa. Estos criterios persiguen la definición de teorías generales y habilidades comunes a varias técnicas, y son los que conectan el mundo del trabajo con el sistema educativo.

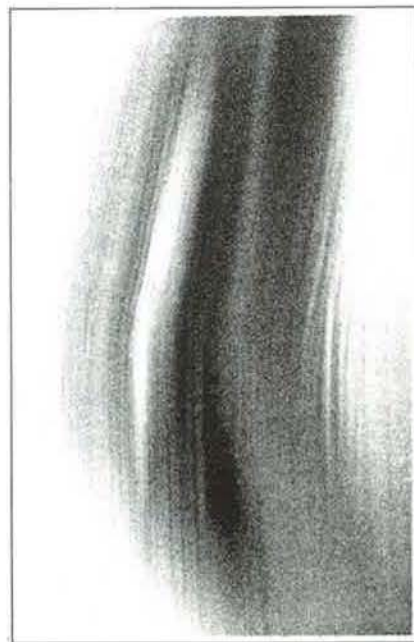
No se toman como afines un conjunto de ocupaciones cercanas de un determinado entorno productivo, sino aquellas que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades capaces de constituir un bloque coherente de formación profesional específica, al que denominamos Módulo Profesional.

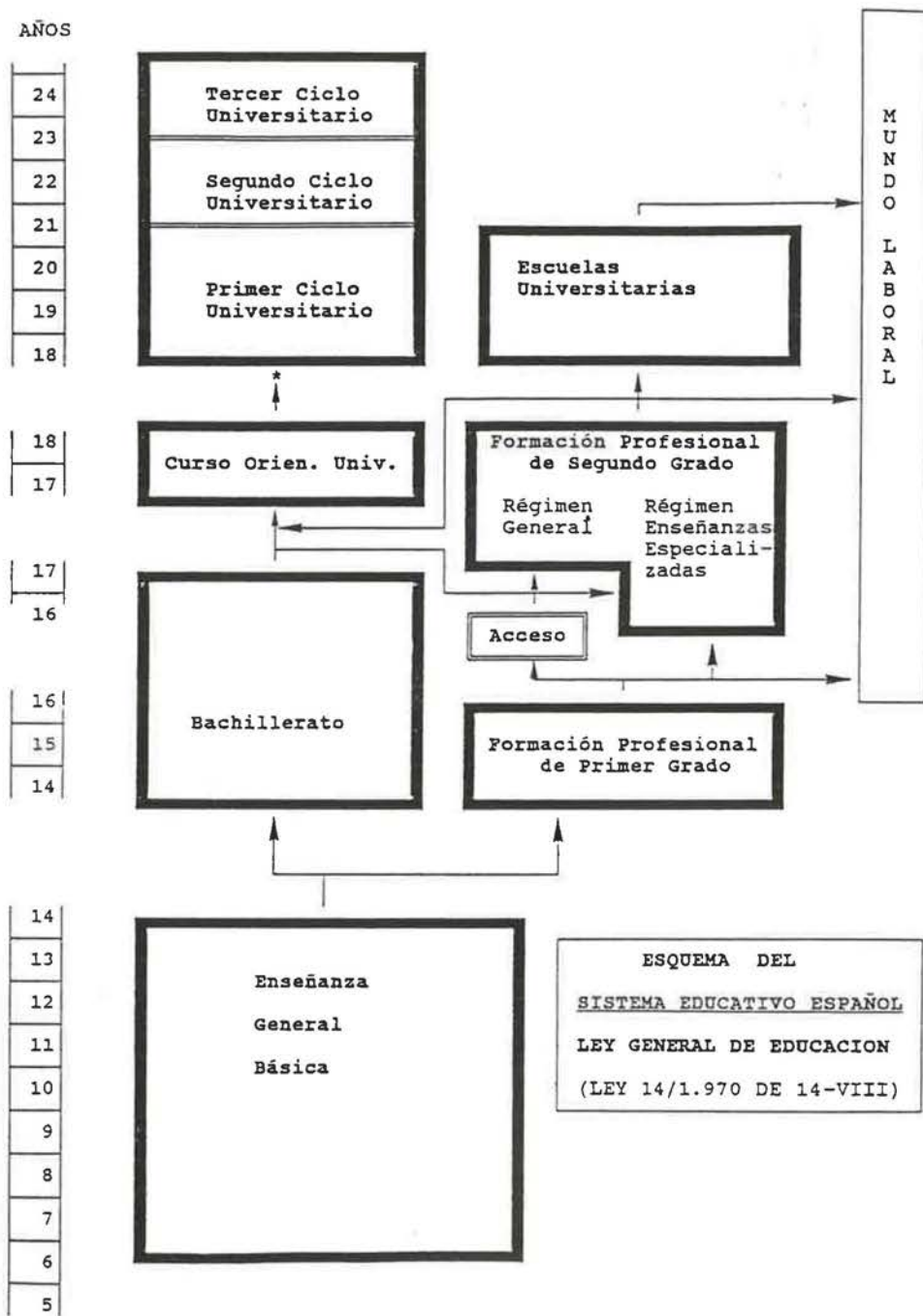
Módulo Profesional: Conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes ordenados con criterios de afinidad formativa, que constituyen un bloque coherente de formación profesional específica y que culmina la formación necesaria para adquirir una profesión.

Familia Profesional: Conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa. Agrupamos en una familia profesional un abanico de profesiones que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades susceptibles de constituir un bloque de Educación Profesional de Base.

Los Módulos Profesionales se ajustan a los distintos niveles de cualificación existentes en el mundo del trabajo, ya determinados por el Consejo de la Comunidad Europea (16 de julio de 1985), que establece cinco niveles de cualificación.

Nivel 1: Se accede a este nivel por la escolaridad obligatoria y la iniciación profesional. Esta iniciación profesional se adquiere en un establecimiento escolar,





* Prueba de acceso

Figura 1

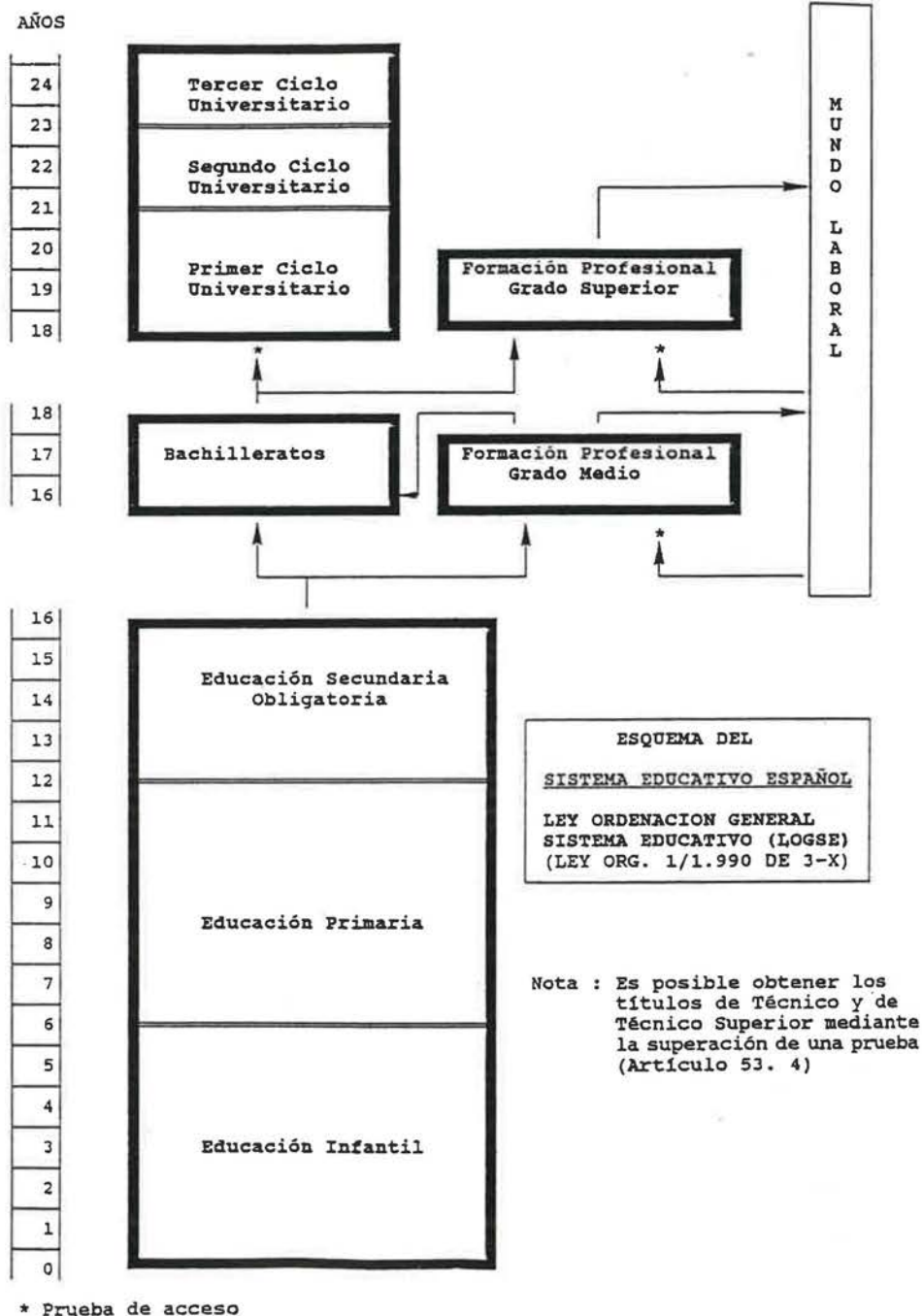


Figura 2

en el marco de estructuras de formación extraescolares, o en la empresa. La cantidad de conocimientos teóricos y de capacidades prácticas es muy limitada. Esta formación debe permitir principalmente la ejecución de un trabajo relativamente simple, pudiendo ser bastante rápida su adquisición.

Nivel 2: Da acceso a este nivel la escolaridad obligatoria y la formación profesional. Este nivel corresponde a una cualificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada, con capacidad de utilizar los instrumentos y las técnicas relativas a esa actividad. Esta concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son propias.

Nivel 3: Da acceso a este nivel la escolaridad obligatoria y/o la formación técnica escolar, u otra de nivel secundario; esta formación implica más conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad concierne principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o comporta responsabilidades de encuadramiento y de coordinación.

Nivel 4: Da acceso a este nivel la formación secundaria general o profesional y la formación técnica post-secundaria. Esta formación técnica de alto nivel se adquiere en el marco de instituciones escolares o fuera de este marco. La cualificación que resulta de esta formación comporta conocimientos y capacidades que forman parte del nivel superior. No exige, en general, el dominio de los fundamentos científicos de los diferentes dominios implicados. Estas capacidades y conocimientos permiten asumir, de modo generalmente autónomo o de modo independiente, responsabilidades de concepción y/o de dirección y/o de gestión.

Nivel 5: Da acceso a este nivel la formación secundaria, general o profesional, y la formación superior completa. Esta formación conduce generalmente a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (asalariada o independiente), implicando el dominio de los fundamentos científicos de las profesiones.

Las cualificaciones requeridas para ejercer una actividad profesional pueden ser integradas en estos diferentes niveles.

SISTEMA DE CERTIFICACIONES

Parece necesario abordar la articulación del sistema de Formación Profesional con un abanico de certificaciones profesionales.

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia comparte con otras instancias administrativas y organizaciones la responsabilidad de elaborar este sistema que vincule las habilidades profesionales adquiridas con las realmente demandadas por el sistema productivo.

Un sistema de estas características otorga un reconocimiento fiable de las competencias profesionales, al tiempo que es de gran utilidad a los empresarios para reconocer las cualificaciones obtenidas por los trabajadores.

Consecuentemente con esto, el sistema de certificaciones se asentará sobre las ocupaciones de un país, ordenando y graduando las cualificaciones profesionales.

El sistema ha de ser flexible y facilitar a los trabajadores la certificación que se corresponda con el puesto de trabajo que ocupan, pero no hará de la certificación un requisito laboral indispensable para ese ejercicio.

En la actualidad, teniendo en cuenta la realidad de nuestro país, se está elaborando un catálogo ocupacional y existe una base de datos de las tareas correspondientes a un amplio número de puestos de trabajo. Se clasifican y evalúan las tareas según los niveles de cualificación establecidos en la Comunidad Económica Europea.

Estas actuaciones pueden ser realizadas por una Comisión Nacional de Certificaciones Profesionales en el seno del Consejo General de Formación Profesional y mediante la colaboración efectiva de los agentes sociales y de las Administraciones implicadas.

«Un Sistema de Certificaciones profesionales que valore la calidad y competencia profesional fomentará la profesionalidad y puede mostrar a los ciudadanos en general que el proceso de aprendizaje es permanente y se extiende a toda la vida del individuo. Puede, en suma, crear la motivación para buscar caminos y oportunidades de formación disponibles para cualquiera a través de su vida de trabajo» (*Working Together. Education and training*). (Informe presentado en el Parlamento Británico por las Secretarías de Estado de Empleo y Educación, 1986.)

ACCIONES DE LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

La LOGSE, en el Título Preliminar, Art.º 3.6, establece que, para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un Centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia. A su vez, en el Título Tercero, Art.º 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.

Recogiendo el espíritu de la LOGSE, por lo que nos compete en la FP, al margen de otras acciones puntuales, desde esta Subdirección se han seleccionado cuatro Módulos Profesionales de nivel 2 para impartirlos, con carácter experimental, en la modalidad de educación a distancia.

Los Módulos Profesionales que se implantarán próximamente son:

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

Sucesivamente se irán implantado otros Módulos Profesionales de nivel 2 y de nivel 3.

Actualmente, se encuentran en fase de elaboración los materiales didácticos adecuados a esta modalidad educativa que constan, en esta primera experiencia, de material impreso apoyado, en algún caso, por cintas de audio.

Centros formativos

Estas enseñanzas se impartirán en Institutos dependientes del M.E.C. que, estando impartiendo Módulos Profesionales en régimen presencial, sean propuestos por las Comisiones Provinciales de Formación Profesional y seleccionados por el MEC.

Los alumnos matriculados en esta modalidad de enseñanza tendrán, a todos los efectos, la consideración de alumnos oficiales del Centro en el que se inscriban, por lo que los gastos originados en material y servicios se verán reflejados en el presupuesto del Centro.

Estructura modular

Cada Módulo Profesional está dividido en áreas que podrán ser cursadas independientemente, salvo en aquellos casos en que sean necesarios los contenidos de otra área que tendrá que ser superada previamente.

Cada área se impartirá de forma cíclica con un período que dependerá de la amplitud de sus contenidos y del número de prácticas presenciales necesarias para cursarla.

Al finalizar cada área, habrá una pausa durante la cual se realizarán las acciones administrativas pertinentes y, a continuación, dará comienzo otro período. Esta pausa servirá también para sincronizar con pruebas de acceso, períodos vacacionales y con los períodos de otras áreas para dosificar los contenidos, prácticas presenciales, fechas de exámenes, etc.

El acceso a esta modalidad educativa será abierto, de modo que el alumno podrá entrar en el momento de comenzar la impartición de cualquiera de las áreas fundamentales que conforman el Módulo Profesional. Los requisitos necesarios son los mismos que para la modalidad presencial, además de tener cumplidos dieciocho años.

Para la obtención del Título Profesional, será necesario haber superado todas las áreas y superar también un período de prácticas en un Centro de trabajo.

Cuando se dé la circunstancia de que los objetivos asignados al bloque de formación en el Centro de trabajo hayan sido o puedan ser conseguidos a través de las tareas que ordinariamente desempeña el alumno-trabajador en su empresa, éste podrá solicitar a la Dirección del Centro educativo la no realización de todas o algunas de las prácticas en el Centro de trabajo. El equipo educativo del Módulo recabará los informes que estime necesarios y decidirá sobre la solicitud del alumno, determinando la sustitución, total o parcial, de las horas de formación en el Centro de trabajo por una prueba, proyecto u otro tipo de trabajo individual que permita calificar la consecución de los objetivos terminales del Módulo Profesional de que se trate.

REFLEXIONES

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.

El dinamismo profesional de la sociedad actual exige una continua evolución de las cualificaciones y competencias, debido esencialmente a la informatización y automatización de una serie de tareas, lo que repercute en la organización, logística y gestión del trabajo.

Hay que destacar que la modalidad de enseñanza a distancia comparte objetivos comunes con la enseñanza presencial y no es, en ningún caso, subsidiaria de ésta.

Como conclusión final, es evidente que un trabajador, a lo largo de su vida profesional ha de enfrentarse a diferentes competencias, lo que crea la necesidad de la existencia de un sistema de formación permanente.

Trinidad GONZÁLEZ CASTRO
Félix GARCÍA ZARCERO

*Profesores del Equipo de Formación Profesional
de la Subdirección General de Educación Permanente*
Fuentes: Documentos del MEC

¿Es formal o no formal la enseñanza a distancia?

Cuando Trilla (1991) trata de encontrar la frontera entre las modalidades *formal* y *no formal* en educación, y una vez que ambas quedan claramente diferenciadas de la tercera modalidad, la *informal*, al ser aquellas —las dos primeras— intencionales, contar con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y presentarse siempre como procesos educativamente diferenciados y específicos respecto a otros procesos sociales, echa mano de los dos criterios habitualmente considerados para llevar a cabo una distinción entre ambas modalidades educativas, el *metodológico* y el *estructural*.

Según este autor, mediante el *criterio metodológico* se caracteriza a la educación *no formal* como aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o la que se aparta de los procedimientos convencionalmente escolares. Así, lo escolar caería dentro de lo *formal*, y lo no escolar (aunque intencional, específico, diferenciado, etc.) sería *no formal*. Si entendemos a la escuela (Trilla, 1985) como una forma colectiva y presencial de enseñanza-aprendizaje que se realiza en un determinado espacio, en unos tiempos prefijados de actuación, con una separación institucional de roles asimétricos y complementarios, donde los contenidos se preseleccionan, se ordenan y se enseñan-aprenden fuera de los contextos o ámbitos naturales donde se producen y aplican, entonces la educación *no formal* sería aquella que se realiza mediante procesos o instancias que rompen con alguna o algunas de estas *formas* canónicas o convencionales de caracterizar a la escuela.

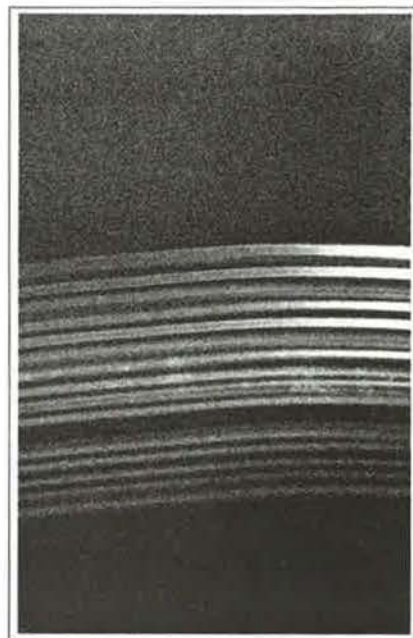
Según el *criterio estructural* —de acuerdo con Trilla— la educación formal y la no formal se distinguirían, no por su carácter escolar o no escolar, sino por su *inclusión o exclusión del sistema educativo reglado*. En lo formal quedan integrados, por tanto, desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes, es decir, la estructura educativa graduada y jerarquizada enfocada a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado. Así, la distinción entre lo formal y no formal en educación se enmarca dentro de lo que al efecto dictan las leyes y disposiciones administrativas de cada país.

Pues bien, en la explicitación que Trilla hace de uno y otro criterio aparece la enseñanza a distancia como ejemplo mediante el que el autor trata de precisar lo que expone. Por ello, nos ha parecido oportuno traer a colación esta modalidad de enseñanza con el fin de clarificar sus dimensiones formales y no formales, y para ello vamos a partir de los dos criterios apuntados.

1. EL CRITERIO METODOLÓGICO

Si nos arropamos en el criterio metodológico para separar y distinguir las realizaciones educativas formales de las no formales, no cabe duda que la enseñanza a distancia resultaría ejemplo válido de propuesta educativa no formal, al separarse de algunos de los rasgos que caracterizarían, metodológicamente hablando, a la educación formal. En concreto:

1. Mientras en los sistemas presenciales el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje se basa fundamentalmente en la relación directa cara a cara de profe-



sores y alumnos para la transmisión de la información, en los sistemas a distancia esta relación queda diferida en espacio y tiempo. En la enseñanza a distancia el aprendizaje se basa en el estudio por parte del alumno de materiales específicamente preparados al efecto, la fuente de conocimientos representada por el docente no ha de ubicarse en el mismo lugar físico que el elemento receptor, representado por el discente.

2. Mientras el aprendizaje en grupo, con la guía continua y cara a cara del docente es característica propia de la enseñanza convencional, el aprendizaje individual y autónomo conforma un rasgo propio de los sistemas de enseñanza a distancia (Keegan, 1986: 45).

3. Mientras en la enseñanza presencial se da habitualmente una descontextualización del aprendizaje, por las características propias de la modalidad a distancia, los contenidos en ésta pueden enseñarse y, sobre todo, aprenderse, ligados a la experiencia (Hough, 1984: 7-23) y en contacto inmediato con la vida laboral y social, y ello porque se atiende a una población adulta, en buena parte activa laboralmente, con la ventaja de no ser necesaria la separación del individuo de su medio, que queda convertido así en propio factor de educación (Cirigliano, 1983: 20-21).

Por tanto, de los rasgos señalados por Trilla dentro del criterio metodológico propuesto para distinguir la educación formal de la no formal, concluimos que la educación a distancia rompe con los siguientes: no constituye una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje; no define un espacio propio como lugar de aprendizaje; no establece, sistemáticamente, tiempos prefijados de actuación y se produce una menor descontextualización de los aprendizajes.

2. EL CRITERIO ESTRUCTURAL

Si nos atenemos a este segundo criterio que parece el más adecuado y aceptado, nos encontramos con que entre la enseñanza a distancia y la presencial no existen diferencias que inclinen a pensar que una incide en la modalidad formal más que la otra. Para entender mejor lo que sea la enseñanza a distancia, aunque sea brevemente, vamos a señalar los que entendemos que son los *componentes* básicos de una institución de estas características, poniendo el énfasis en los aspectos que la diferencian de la convencional, pero que en ningún modo afectan al criterio delimitador estructural:

2.1. El alumno

Los sistemas de enseñanza a distancia se han establecido generalmente para atender a una población adulta que aprende y se manifiesta de manera diferente al niño, adolescente o joven, usuarios habituales de las realizaciones educativas convencionales. El alumno a distancia es un individuo generalmente maduro con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en participar en su propio proceso de formación, que condicionan, filtran y, previsiblemente, mejoran los futuros aprendizajes. Aunque también se dan en los adultos determinadas dificultades en el aprender, tales como: reducción de expectativas, pretensión de una formación excesivamente utilitarista y pragmática, disminución de la curiosidad, reducción o estancamiento de determinadas facultades mentales, ciertos temores a ser considerado un «escolar», el cansancio y la escasez de tiempo para dedicarlo al estudio, etc. (García Aretio, 1987: 22-23). Obviamente, la metodología para motivar y enseñar a estos individuos, al margen de lo formal o no formal, ha de ser diferenciada de la utilizada en la enseñanza convencional. Por otra parte, este alumno de características específicas de adulto que trata de aprender, ha de hacerlo a distancia, por lo que habrá de recorrer la mayor parte del proceso de forma autónoma e independiente.

Tengamos en cuenta que este alumno ha de mantener una serie de relaciones [Rumble las llama transacciones (1986: 21)] específicas y muy marcadas: a) con los materiales de aprendizaje (leyendo, viendo, escuchando, manipulando, seleccionando, interpretando, asimilando, sintetizando...); b) con los docentes (profesores principales, tutores, consejeros, animadores y los propios compañeros); c) con la institución (sede central o centros de apoyo) con el fin de recabar servicios administrativos y resolver problemas de tipo general. Pero ninguna de estas relaciones interfiere en lo formal o no de su educación.

2.2. El profesor

Las características de la enseñanza a distancia se convierten en condicionantes de la acción docente que aparece compleja por la multitud de agentes que intervienen desde el diseño de los cursos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Por ello, las funciones básicas que un profesor de la enseñanza convencional desempeña de forma generalmente individual (programación, enseñanza directa y evaluación) precisan, en el caso de la docencia a distancia, de la intervención de equipos de expertos en los distintos campos en que habrán de dividir el trabajo:

1. Expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión.
2. Especialistas en la producción de materiales didácticos: tecnólogos en educación (diseño y estructura de los contenidos), editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y medios técnicos (producción transmisión de materiales audiovisuales e informáticos), etc.
3. Responsables de guiar el aprendizaje concreto de los alumnos que planifican y coordinan las diversas acciones docentes (a distancia y presenciales), integran los distintos materiales, y diseñan el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje precisas para superar el grado de logro previsto.
4. Tutores, asesores, consejeros, animadores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidos en el estudio de los alumnos.

Deben aprovecharse las ventajas que propicia el hecho de que un buen experto en contenidos científicos ponga su saber a disposición de los especialistas en elaborar un material impreso de calidad científica y pedagógica adaptado a las necesidades de un alumno que ha de estudiar a distancia; un material audiovisual e informático integrado en el mismo paquete didáctico que el impreso y producido por expertos en este tipo de comunicación; un docente formado en diseño y coordinación del proceso de aprendizaje de los alumnos y un tutor que ayuda y motiva este aprendizaje. Este equipo asegura un mayor grado de objetividad en los conocimientos motivo de aprendizaje (Peters, 1983). Pero ninguna de estas funciones determinan que la enseñanza impartida haya de ubicarse en las modalidades educativas formal o no formal.

2.3. La comunicación

La comunicación completa, bidireccional, es la requerida en educación, y si entendemos que a distancia puede educarse, también en este caso se hace necesaria. Los avances técnicos ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación (profesores y alumnos) una serie de medios que posibilitan diferir en espacio y/o tiempo la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar precisamente esos obstáculos tempoespaciales.

Pero, mientras en la enseñanza presencial se realiza el diseño instructivo de una materia o curso y posteriormente se planifican los medios o recursos que se van a emplear para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza a distancia los medios o recursos que se pueden utilizar pueden estar con-

dicionando desde el principio el propio diseño de la enseñanza (es el caso de la enseñanza por radio) (Sarramona, 1991: 272). Por tanto, habrá de tenerse en cuenta primero en qué modalidad de comunicación (personal directa, impresa, audiovisual, informática, etc.) va a basar la institución el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende aplicar o cuál de ellas va a primar sobre las demás, para en función de ello organizar y planificar el diseño instructivo que integre todos los recursos utilizables de manera que se adapten al alumno y a sus singularidades de aprendizaje.

El sistema de comunicación habrá de basarse en los canales o medios que soporten esa comunicación. Los primeros sistemas por correspondencia utilizaban casi exclusivamente el material impreso vía postal. Los actuales sistemas a distancia utilizan: a) el **material impreso** enviado por correo (unidades didácticas, módulos de aprendizaje abierto, guías de cursos, guías de orientación didáctica, cuadernos o módulos de evaluación, «addendas» de ampliación o complemento, circulares, etc.) o por telefax para envíos puntuales de reducida extensión, para los que este soporte se está manifestando como vehículo ideal; b) el **audiovisual** (teléfono, diapositivas, casete, vídeo, radio, televisión); c) el **informático** (video-texto o correo electrónico, programas informáticos específicos); d) la **tutoría** como elemento de relación mixta (presencial —individual o grupal— y a distancia). Todos estos elementos deben conformarse como sistema multimedia, integrados de forma que cada recurso cumpla su función en el momento adecuado del proceso de aprendizaje y siempre formando unidad con el resto de los medios, al margen de que sirvan para enseñar dentro de ámbitos formales o no formales.

2.4. La estructura y organización

Destaquemos en este componente sólo los aspectos que distinguirían la modalidad a distancia de la enseñanza presencial. Es decir, cualquier institución educativa deberá contar, por ejemplo, con una unidad o sección de información y matrícula o inscripción de los alumnos, sea esta convencional o a distancia. Sin embargo, una institución de carácter presencial no tiene que contar, por ejemplo, con centro o extensiones de apoyo al aprendizaje exteriores a la sede central.

En consecuencia, una institución de enseñanza a distancia deberá disponer de una unidad o sección de **producción de materiales**. Unidad que habrá de contar con los expertos en contenidos y en diseño del tipo de material de que se trate. Una unidad de **distribución de materiales** con la función de hacer llegar éstos de forma puntual a sus destinatarios dispersos geográficamente. El **proceso de comunicación** precisa de una atención específica en estas instituciones con el fin de coordinar y garantizar el funcionamiento de los más diversos medios que posibiliten la comunicación bidireccional a que hemos hecho referencia. La coordinación del **proceso de conducción del aprendizaje** se hace precisa habida cuenta de la diversidad de agentes que intervienen en el mismo. La **evaluación** a distancia y/o presencial comporta una estrategia también diferente a la de la enseñanza presencial por lo que habrán de arbitrase las instancias precisas para su adecuado funcionamiento. Por fin, algo característico de este tipo de instituciones, son los **centros o unidades de apoyo o de estudio** dispersos por el país o región donde tiene sus influencias la institución de educación a distancia, estando condicionada su cantidad, e incluso su existencia, a la extensión de la zona geográfica de acción y al número de alumnos atendidos. Esta estructura y organización habrá de requerirse tanto si se ubica la enseñanza en ámbitos formales como en no formales.

Observamos que, siendo estos los componentes básicos que conforman un sistema de enseñanza a distancia y que configuran como diferente al convencional, no se deducen de ellos conclusiones respecto a lo formal o no formal, ateniéndonos al señalado criterio estructural.

Nuestra conclusión es la de que, considerando este criterio, la enseñanza a distancia comporta ámbitos tanto formales como no formales en su actuación educativa. La propia UNED, referida en el trabajo de Trilla como ejemplo de incompatibilidad entre los dos criterios utilizados por el autor para distinguir lo formal de lo no formal, no es precisamente ejemplo paradigmático en la actualidad, por su progresiva dedicación a ámbitos educativos que, según el propio criterio estructural, podemos calificar de no formales.

3. REALIZACIONES CONCRETAS EN ESPAÑA

En España existen instituciones a distancia que, exclusivamente las podemos ubicar en una u otra modalidad educativa, formal o no formal, o que compatibilizan ambas posibilidades. Hacemos notar que recientemente (mayo de 1991) el MEC ha publicado un *Documento base sobre la transformación y diversificación de la oferta pública de enseñanza a distancia no universitaria* que hará cambiar previsiblemente alguna ubicación de instituciones tal como ahora las presentamos resumidamente y limitadas a centros que sólo enseñan a distancia.

3.1. De carácter exclusivamente formal

A) CENEBAD

El objetivo del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia que nos interesa es el de *impartir enseñanzas a distancia equivalentes a Educación General Básica para adultos y para niños en edad escolar que, por causas justificadas, no puedan estar debida y normalmente escolarizados*.

El ámbito de actuación del CENEBAD se reduce a aquellas comunidades sin transferencias en materia educativa, las consideradas del «territorio MEC». En Madrid se establece la Sede Central del CENEBAD. Las Extensiones Provinciales se ubican, de ordinario, en la capital de provincia. También colaboran entidades vinculadas y Centros colaboradores. Igualmente, existen centros de educación básica a distancia con objetivos y estructura similares en Galicia (CEGEBAD), País Vasco (CEVEBAD-VOHE), en Valencia (CEVEAD) y en Navarra (CENAVEBAD). En Andalucía, funciona un sistema denominado de educación *semipresencial*. En Cataluña, destacamos el programa por televisión «Graduï's ara pot!» (¡Gradúese, ahora puede!), y en Madrid, otro equivalente, «A saber».

B) INBAD

El objetivo básico del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia es el de: *atender a los colectivos de ciudadanos que deseando acceder a estudios secundarios no pueden hacerlo por razones laborales, familiares, de residencia, económicas, de inadaptación a centros convencionales, de impedimento físico o enfermedad, por reclusión en centros penitenciarios u otras de índole similar*.

El INBAD se estructura en una Sede Central en Madrid con profesorado de Seminarios encargados de diseñar y elaborar el material didáctico. Los tipos de centros con que cuenta el INBAD, son: a) Extensiones en España y extranjero; b) Centros colaboradores, generalmente Institutos; c) Aulas sociales y municipales; y d) Estudio en instituciones penitenciarias.

Las Comunidades Autónomas con transferencias en materia educativa han creado sus propios Institutos de Bachillerato a Distancia, tales como el INGABAD en Galicia, el UBEI-IVBAD en el País Vasco, el IBAD en la Comunidad Valenciana, en Andalucía, Canarias y Navarra. Por ello, el INBAD tiene su influencia sólo en el denominado «territorio MEC».

El documento del MEC antes aludido prevé una importante reestructuración de CENEBA e INBA, centrando sus acciones en el Centro de Recursos que coordinará las enseñanzas de régimen general, las de régimen especializado y las de formación profesional y enseñanza no reglada.

3.2. De carácter mixto

A) UNED

Las funciones que de la UNED nos interesan, son: a) facilitar el acceso a la enseñanza universitaria a todas las personas capaces que no puedan frecuentar las aulas universitarias por distintas razones; b) desarrollar programas de educación permanente; c) impulsar la formación permanente, actualización y promoción de su personal.

En la UNED se imparten en la actualidad catorce carreras ordinarias, el Curso de Acceso Directo para Mayores de 25 años y Curso de Nivelación de ATS (actividades de educación formal). Por otra parte, existen estas otras realizaciones de carácter no formal: el Programa de Enseñanza Abierta compuesto por 63 cursos, al que acudieron el pasado año escolar (1990-91) 2.420 alumnos, y el Programa de Formación del Profesorado, del que se imparten 48 cursos y al que acudieron un total de 3.889 alumnos.

B) SISTEMA ECCA

La enseñanza de Radio ECCA se basa en el denominado sistema tridimensional, que conjuga la interacción de: a) el *esquema* constituido por el material impreso en que se apoyan las clases radiofónicas; b) la *clase* en la que se explica el tema o unidad motivo del esquema; y c) el *profesor orientador* que está obligado a mantener contactos semanales con sus alumnos.

En ECCA existen: a) *Cursos académicos*: alfabetización, cultura popular, graduado escolar y BUP; b) *Cursos no académicos*, que se diversifican entre los de *Aula abierta*: inglés, contabilidad y cálculo comercial, escuela de padres y lengua y cultura de las Islas Baleares; y los de *Única entrega o monográficos*, que recogen una amplia variedad de contenidos.

3.3. De carácter exclusivamente no formal

A) ASOCIACIÓN NACIONAL DE CENTROS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA (ANCED)

En la actualidad forman parte de ANCED más de 70 centros diferentes de enseñanza a distancia. Entre todos ellos ofrecen una gama amplia de programas de formación que en estos momentos se imparten a más de 300.000 alumnos (ANCED, 1990: 10).

Las especialidades que imparten estos centros privados de enseñanza a distancia se inscriben dentro del ámbito no formal y se encuadran en dos grandes bloques: a) *desarrollo personal*: aficiones y «hobbys», formación básica y cultura general e idiomas; b) *desarrollo profesional*: agricultura y ganadería, industria y servicios.

En el aludido documento del MEC se descubre la intención de contar con la iniciativa privada de enseñanza a distancia en actuaciones de formación reglada, básicamente de formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ANCED: *Guía de la enseñanza a distancia*. ANCED. Madrid, 1990.
Cirigliano, G. F. J.: *La educación abierta*. El Ateneo. Buenos Aires, 1983.

García Aretio, L.: *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. ICE-UNED. Madrid, 1987.

Hough, M.: *Motivation of adults. Implications of adult learning theory of distance education*. *Rev. Distance Education*. Vol. 5, núm. 1, March, 1984.

Keegan, D. J.: *The foundation of Distance Education*. Croom Helm. Londres, 1986.

MEC (Dirección General de Formación Profesional Regular y Promoción Educativa): *Documento base sobre la transformación y diversificación de la oferta pública de Enseñanza a Distancia Universitaria*. 1991.

Peters, O.: *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation*. Sewart, Keegan y Holmberg (Eds.). *Distance Education. International perspectives*. Croom Helm. Londres, 1983.

Rumble, G.: *The Planning and Management of Distance Education*. Croom Helm. Londres, 1986.

Sarramona, J.: *La comunicación en la enseñanza a distancia*. VV. AA. Homenaje a Ricardo Marín Ibáñez. UNED. Madrid, 1991.

Trilla, J.: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laetters. Barcelona, 1985.

Trilla, J.: *El sistema de educación no formal: Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. VV. AA. X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación no formal. Universidad de Oviedo, 1991.

Lorenzo GARCÍA ARETIO
UNED

Entrevista con don Francisco Medina, Subdirector General Adjunto de Cooperación Internacional

La «Conferencia Mundial sobre Educación para Todos», celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), intentó crear un marco que sirviera de impulso a la educación y a la coordinación internacional en este campo.

En este contexto de cooperación internacional en educación pensamos presentar, en el próximo número de RED, un informe sobre «Cooperación internacional educativa. Programas de enseñanza de adultos a distancia». La entrevista que reproducimos es un avance de dicho informe.

La nueva regulación de la acción educativa española en el exterior, ¿cuándo sale?; ¿qué aspectos aborda?

Lo primero, agradecer la oportunidad que nos prestáis para que los profesores y alumnos que lean vuestra revista tengan puntual información sobre la cooperación internacional de este Ministerio y, consecuentemente, sobre la acción educativa española en el exterior, que es parte importante de dicha cooperación.

Sobre la fecha de publicación del nuevo decreto, no puedo contestarle en este momento porque se está revisando el borrador a fin de enriquecerlo dando mayor importancia a los programas de promoción y difusión del español dentro de los sistemas educativos. También se contemplará la creación de los centros de recursos que proporcionarán los materiales y las orientaciones didácticas que requiere la enseñanza del español.

Otro aspecto que contemplará el nuevo decreto es la difusión de la realidad sociocultural española, pues todavía quedan clichés, que no se corresponden con la realidad actual.

Dada la proximidad del año 1993, fecha de incorporación como miembros de pleno derecho en la CEE, quizá tengan Uds. algunas previsiones sobre la homogeneización de las titulaciones y las armonizaciones curriculares. ¿Podría Ud. hablarnos de ellas?

Después de considerar las dificultades que entrañaba la armonización de los currículos que recogieran las exigencias de cada país, se optó por la fórmula del reconocimiento mutuo.

Se consideró que todos los sistemas educativos tienen suficiente solvencia para ser considerados con la misma relevancia. Ello condujo al respeto y al reconocimiento mutuo. Las homologaciones se realizan siguiendo directrices comunitarias que guían el establecimiento de las equivalencias. Estas directrices se siguen también, entre otros casos, para la creación de nuevas titulaciones y la adecuación de los períodos de formación.

No están homologados todos los títulos, pero las comisiones específicas han trabajado y seguirán haciéndolo para homologar los distintos currículos y poder establecer, de acuerdo con las directrices comunitarias, las subsiguientes convalidaciones.

¿Cómo afecta la creación del Instituto Cervantes a la enseñanza del español? ¿Se prevé alguna modificación respecto a la gestión del programa Lingua?

El MEC está ampliamente representado en el Consejo de Administración del Cervantes, pero, dado que su acción se dirige a personas que quieren aprender español fuera del sistema educativo, parece que su campo de acción estará dirigido a aunar las iniciativas de la administración que hasta este momento funcionaban de forma dispersa. Por lo que a nosotros compete, nos queda un ámbito importantísimo: el de la promoción y difusión del español dentro de los sistemas educativos.

Hasta ahora el programa Lingua lo ha gestionado el MEC, pero de ahora en adelante dependerá de una agencia y, aunque se conocerá en breve, en este momento no está decidido dónde estará.

La creación del Cervantes viene a satisfacer una amplísima demanda sobre la enseñanza del español, pero fuera, fundamentalmente, de los sistemas educativos, como es el caso de la *Alliance* francesa o del *Goethe Institut*. Por ello, aunque se trata de un organismo autónomo, integrará la participación de los Ministerios de Cultura y Exteriores —de los que dependerá su red de centros— además de la del MEC.

Nos gustaría conocer el futuro de las Agrupaciones de Lengua y Cultura. ¿Seguirán impartiendo clases de español?

Tal como acabo de decirle, nos queda un amplio e importantísimo margen de competencias sobre las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas: todas aquellas que se inscriben dentro del propio sistema educativo.

Las Aulas de las Agrupaciones de Lengua y Cultura seguirán impartiendo sus clases a los alumnos españoles escolarizados en centros extranjeros que no tengan enseñanza de español y siempre que reúnan, tal como ha venido haciéndose, un número de alumnos por aula que debe ser de doce para el nivel obligatorio, y de veinte para el resto de los niveles.

Nuestra política educativa ha sido siempre respetuosa con las directrices del Consejo de Europa para la integración de los estudiantes en los sistemas educativos de los países de acogida. En esta línea, estamos trabajando en la creación de secciones españolas en centros de titularidad pública extranjera, como las ya existentes en Francia. Se trata de secciones mixtas, donde el alumno hace el bachillerato del país donde reside y la Lengua y Cultura españolas. Se pretende, pues, la integración de los alumnos en la cultura del país receptor, sin menoscabo de la propia.

¿Podría precisarnos la distinción entre los centros de titularidad mixta del Estado español y las secciones españolas en centros extranjeros?

Por supuesto. Se trata de fórmulas distintas de incrementar nuestra presencia y nuestra oferta educativa. En el primer caso se trata de la creación de centros con participación española, como es el caso del «Miguel de Cervantes», ubicado en Sao Paulo. En Iberoamérica, es la única fórmula viable actualmente. Se establecen convenios con fundaciones u otras instituciones interesadas en nuestra presencia institucional, que dan como resultado la creación de centros de calidad, con la dirección pedagógica y parte del profesorado español y con un currículum integrado. Este es el caso del nuevo centro de secundaria que empezará a funcionar en Rosario (Argentina) el próximo mes de octubre.



En el segundo caso se trata de secciones españolas en centros públicos de titularidad extranjera. El modelo francés integra, o puede integrar, secciones españolas donde, además de cursar los currículos del sistema educativo francés, es decir, el bachillerato francés, se estudian, tal como le explicaba anteriormente, las asignaturas relacionadas con la lengua y cultura españolas.

Sabemos que hay diferencias curriculares entre las Escuelas Europeas y las secciones internacionales de las que hemos hablado. ¿Podría precisarnos las más importantes?

Hay una fundamental: las Escuelas Europeas imparten un bachillerato europeo, es decir, un bachillerato armonizado a partir de los bachilleratos de los distintos miembros.

Parte de los contenidos curriculares, los de carácter socializador, son impartidos en las «lenguas vehiculares». El español todavía no lo es aunque estamos trabajando para lograr que lo sea. Por supuesto que en las secciones españolas de las Escuelas Europeas parte de las asignaturas se enseñan en español.

¿Se prevé la creación, a corto plazo, de alguna nueva sección española en las Escuelas Europeas?

No nos consta la creación, aunque sí la ampliación de la de Bruselas, que ha quedado desbordada materialmente por el gran número de alumnos que atiende. Sabemos que el gobierno belga ha ofrecido unos terrenos para su ampliación. Se habla de la apertura en Madrid de una Escuela Europea, pero resulta prematuro, ya que esto exigiría la ubicación en Madrid de alguna institución comunitaria que obligara a residir aquí a gran número de funcionarios europeos y a sus familias.

Conocemos la existencia de centros españoles que imparten la EGB y el BUP. ¿Piensan abrir algún centro de FP de similares características?

Otra forma de potenciar la presencia española en el exterior es la de ampliar la oferta educativa utilizando los centros que ya están en funcionamiento. Aún no está ultimado el proyecto, pero puedo adelantarle que tenemos la intención de estudiar la oferta de un módulo 3 de FP, concretamente de Comercio Exterior, que sería impartido en alguno de los centros españoles.

¿Tienen prevista una formación específica para los profesores que vayan en comisión de servicios al exterior?

Hay quien piensa que sería conveniente preparar un pequeño colectivo específico para la enseñanza en el exterior, pero nosotros, al menos en este momento, consideramos que deben ir los mejores, que sean representativos de los que integran el colectivo docente. Tenemos profesores muy buenos, podríamos decir que todos son buenos y que se trata de recabar suficiente información para que vayan los mejor cualificados para la función que van a desempeñar.

Ningún país tiene un profesorado específico para mandar al exterior, pero en nuestro caso se trata de ver si una cuidadosa selección, que acredite la competencia del profesorado para la tarea que se le va a encomendar, es suficiente garantía. Por otra parte, la creación de un colectivo minoritario iría en contra de nuestros criterios sobre el período de permanencia del profesorado, que no debe sobrepasar los seis años. Bastará, pues, con mejorar la selección y con informar al profesorado, quizás también una vez llegados a su destino, para que puedan adaptarse fácilmente a su nuevo entorno.

Sabemos que España está adherida al Estatuto de la Escuela Europea. ¿Puede explicarnos cómo nos afecta dicha adhesión?

España no sólo está adherida sino que es uno de los Estados firmantes del acuerdo por el que se crean y regulan las Escuelas Europeas. Su organización y funcionamiento se establece en un Estatuto. Su órgano superior se denomina Consejo Superior de las Escuelas Europeas, al frente del cual hay un Secretario General. El Consejo está asistido por los consejos pedagógicos y de inspección.

En el Consejo Superior de las Escuelas Europeas están representados, a través de sus Ministros de Educación, todos los Estados miembros. Hasta ahora las decisiones se han tomado por unanimidad, pero dentro de poco, tal y como se contempla en el nuevo Estatuto, de próxima aprobación, esta unanimidad quedará reservada a cinco o seis situaciones específicas.

La Comunidad tiene en marcha iniciativas educativas respecto a la igualdad de oportunidades de los hijos de los trabajadores emigrantes. ¿Coopera España en alguno de estos programas?

Aunque es cierto que nuestro mayor esfuerzo está dirigido a la ciudadanía española que vive en el extranjero, la acción educativa española está presente con los emigrantes que se instalan en España, como es el caso del programa que Educación Compensatoria ha desarrollado con los hijos de emigrantes portugueses residentes en España. No obstante, el gran esfuerzo que se está realizando es la incorporación a nuestro sistema educativo de todo extranjero en edad escolar. Aunque no disponemos de datos puntuales por nacionalidades —estamos trabajando para obtenerlos—, no conocemos el caso de nadie que haya quedado excluido de nuestro sistema educativo por razones de procedencia.

Explíquenos, por favor, cuáles son las competencias de carácter educativo de los CRES.

Se trata de dos niveles jerárquicos de un mismo órgano de carácter consultivo. A propuesta del Ministerio de Asuntos Exteriores, fueron creados, por decreto, los consejos de residentes (CRES) como órgano asesor de los consulados españoles. Más concretamente: cada demarcación consular puede disponer del asesoramiento del consejo de residentes. A su vez, éstos tienen una representación paritaria en el Consejo General de Educación.

Por razones obvias, aunque los financia el Ministerio de Exteriores, el Ministerio de Trabajo tiene las competencias organizativas. No tiene, estrictamente, competencias educativas, pero por su carácter consultivo, tiene la virtualidad de elevar los informes que estimen oportunos respecto a temas educativos que les interesen, como puede ser el funcionamiento de los centros nacionales a los que asisten sus hijos. También pueden recabar información y presentar propuestas sobre la mejora de la oferta educativa española.

Nos gustaría que nos hablara sobre algún aspecto que Ud. considere relevante, sobre la acción educativa española en el exterior y que no esté planteado en las preguntas anteriores. Muchas gracias.

Para terminar, destacar que la acción educativa española en el exterior se enmarca dentro de la acción general del Estado fuera de sus fronteras. Por lo tanto, asume y trata de contribuir con su gestión, coordinada con la de otros Ministerios, a lo que es un planteamiento de Estado de la presencia española en el exterior.

Cristina MARQUÉS RODILLA
Profesora del INBAD

El perfil del alumno adulto del CENEBA

Si en cualquier institución escolar es imprescindible el conocimiento de las características del alumnado, lo es mucho más en las de enseñanza a distancia (1). En los sucesivos niveles de concreción curricular que se realizan en los centros de enseñanza presencial —desde el proyecto curricular de centro hasta las programaciones de aula—, el contacto directo con los alumnos y la interacción personal facilitan la realización de sucesivas modificaciones y una retroalimentación continua del proceso educativo.

En las instituciones de enseñanza a distancia, sin embargo, las planificaciones, los diseños curriculares, los materiales y los medios tecnológicos se realizan con una anticipación de meses y, a veces, hasta de años; por ello, la introducción de modificaciones presenta mayores dificultades. Por tanto, es sumamente importante que se parta de un conocimiento profundo de las tipologías del alumno y que se diseñen proyectos lo suficientemente abiertos y flexibles para que se adapten a los distintos grupos a quienes van dirigidos.

Por otra parte, la gran heterogeneidad del alumno adulto en relación a sus características personales, socioculturales y académicas, así como a sus demandas de cualificación y recualificación profesional, debe ser tenida en cuenta en todas las acciones formativas que para ellos se planteen. De este modo, las ofertas podrán adaptarse a las características del alumnado y diversificarse en función de las necesidades de formación.

El Centro Nacional de Educación General Básica a Distancia (CENEBA) fue creado en 1979 con el objetivo fundamental de impartir a los alumnos adultos enseñanzas, en la modalidad a distancia, equivalentes a la Educación General Básica.

El primer estudio del perfil del alumno adulto fue realizado por el CENEBA durante el curso 1983-1984. Este estudio sirvió de base para la elaboración de su nuevo «Currículo para adultos a nivel básico y a distancia», publicado en 1986 e implantado en el curso 1989-1990.

Varias son las razones que aconsejaban, seis años después, la realización de un nuevo estudio sobre el alumnado:

- El aumento global del número de alumnos (7.456 en 1983; 12.452 en 1989).
- La ampliación de la Red de Extensiones (1 en 1983; 26 en 1989) en gran número de provincias: estas Extensiones pasaron a atender de modo directo a gran parte de los alumnos tutelados hasta entonces por los Centros Colaboradores o por la propia Sede Central, y permitieron ampliar la oferta de educación a distancia a alumnos presumiblemente distintos a los existentes en el año 1983.
- Por último, la inminente implantación de la LOGSE hacía patente la necesidad de realizar las oportunas adaptaciones curriculares para el alumno adulto en la línea de los planteamientos de la Reforma.

El estudio perseguía un doble **objetivo**: por un lado, determinar las características del alumno «tipo» y, por otro, averiguar si existían rasgos que definieran a los alumnos de los distintos niveles y sedes tutoriales.

La Orden Ministerial de 14 de febrero de 1974 (B.O.E. de 5 de marzo) por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica, establece la organización de estos estudios en tres ciclos. El CENEBA, por las especiales características de la metodología a distancia, ofrece únicamente las enseñanzas correspondientes a los ciclos 2.º y 3.º.

- El 2.º Ciclo es un curso elemental, dirigido a adultos interesados en perfeccionar las técnicas de lectura, escritura y cálculo, mejorar su nivel cultural y prepararse para los estudios de 3.º ciclo. Al finalizar este ciclo, el alumno obtiene el Certificado de Escolaridad.
- El 3.º Ciclo está dirigido a aquellos alumnos que dominan las técnicas instrumentales básicas y desean obtener el título de Graduado Escolar. Está estructurado en dos niveles: 1.º y 2.º nivel.

El CENEBA, para desarrollar su labor docente, cuenta con la siguiente red de sedes tutoriales: Extensiones, Centros colaboradores, Entidades vinculadas y Centros penitenciarios. Además, la Sede Central ha venido tutelando tradicionalmente a los alumnos que residen en el Extranjero o en Comunidades Autónomas con competencias en educación, pero que carecen de la modalidad de enseñanza a distancia.

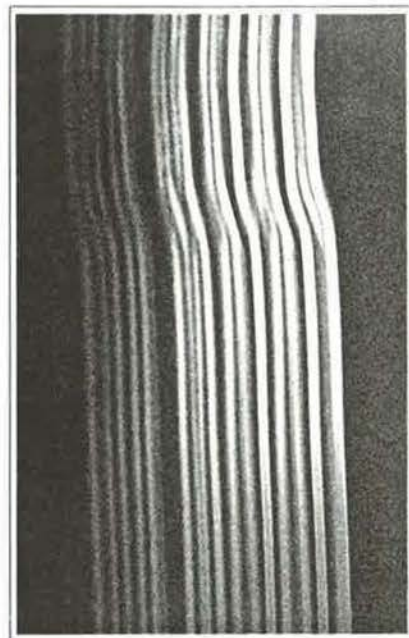
Para llegar al conocimiento de los rasgos fundamentales que definen al alumno, se consideraron como **variables** las siguientes características:

- Características personales:
 - Edad.
 - Sexo.
 - Estado civil.
 - Lugar de residencia.
- Características académicas:
 - Estudios realizados antes de matricularse en el CENEBA.
 - Tiempo que llevaba sin estudiar.
 - Dificultades que tuvo en el estudio.
 - Causas de estas dificultades.
- Características motivacionales:
 - Motivos por los que estudia.
 - Razones por las que elige el CENEBA.
- Características contextuales:
 - Situación laboral.
 - Tiempo del que dispone para estudiar.
 - Utilización del tiempo libre.

El **instrumento** que se utilizó para la obtención de los datos fue una encuesta entregada a los alumnos junto con el impreso de matrícula (anexo del documento citado).

La población considerada fue la totalidad de los 12.452 alumnos adultos matriculados durante el curso 1989-1990.

Se trabajó con una **muestra** de 1.500 alumnos, suficientemente significativa, con un nivel de confianza del 95 por 100 y con un margen de error de ± 2 por 100. Para seleccionarla, se empleó como técnica el «método estratificado proporcional», de modo que los alumnos de la muestra se encontrasen repartidos en cada



ALUMNOS Curso 89-90	2.º Ciclo	3.º Ciclo			Totales
		1.º Nivel	2.º Nivel	1.º/2.º Nivel*	
Extensiones	561	3.135	3.653	1.038	8.387
Centros Penitenciarios	293	960	394	94	1.741
Tut. por correspondencia	20	78	80	19	197
Centros colaboradores	6	91	216	23	336
Entidades vinculadas	81	656	930	124	1.791
Totales	961	4.920	5.273	1.298	12.452

* 1.º/2.º Nivel está formado por aquellos alumnos que se han matriculado en asignaturas de 1.º Nivel y de 2.º Nivel.

Estudio numérico de los alumnos del CENEBAD, curso 1989-1990.

estrato (Sedes Tutoriales y Niveles) en la misma proporción que la población del estrato lo estaba respecto al total.

En primer lugar, se calculó el porcentaje que la población de cada tipo de Sede Tutorial representaba respecto a la población total. Mediante la aplicación de estos porcentajes al total de la muestra, se halló el número de alumno de ésta que debía corresponder a cada Sede Tutorial.

A continuación, se procedió del mismo modo para averiguar el número de alumnos de la muestra por cada nivel y el número de alumnos de cada nivel correspondiente a cada Sede.

La muestra quedó configurada del siguiente modo:

ALUMNOS Curso 89-90	2.º Ciclo	3.º Ciclo			Totales
		1.º Nivel	2.º Nivel	1.º/2.º Nivel*	
Extensiones	69	381	444	127	1.021
Centros Penitenciarios	36	117	48	11	212
Tut. por correspondencia	2	10	10	2	24
Centros colaboradores	0	11	27	3	41
Entidades vinculadas	10	80	113	15	218
Totales	117	599	642	158	1.516

A partir de los datos de este cuadro, se seleccionó, al azar, el número de encuestas por nivel y Sede.

A continuación, se comentan los datos más significativos del estudio realizado.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Cuadro 1. Distribución del alumnado por sexo

SEXO	ABSOLUTOS	PORCENTAJE
Hombres	759	50,1
Mujeres	757	49,9
Total	1.516	100

El número de hombres matriculados en el CENEBAD es prácticamente igual al de mujeres; sin embargo, es el alto porcentaje de alumnos existentes en los Centros Penitenciarios (86,8 %) el que lo equilibra, ya que, en el resto de Sedes Tuto-

riales, el porcentaje de mujeres supera al de hombres en más de 9 puntos, llegando esta diferencia a ser mayor de 26 puntos en los Centros colaboradores.

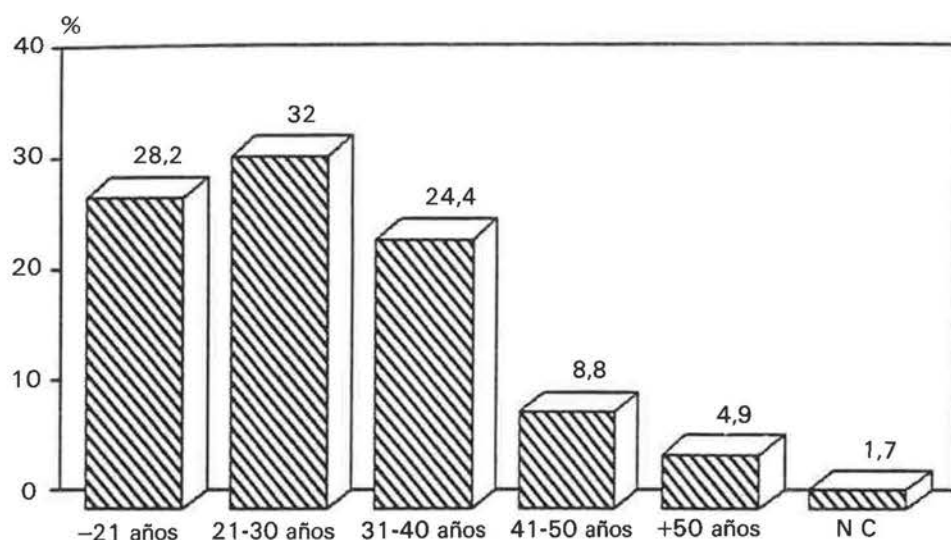


Gráfico 1. Distribución del alumnado por edades.

En cuanto a la **edad**, se puede afirmar que nuestro alumnado es relativamente joven:

- El intervalo de edad que acumula mayor porcentaje (32 %) es el de 21-30 años.
- El 60 por 100 tiene menos de 30 años.
- Únicamente el 13,7 por 100 es mayor de 40 años.

Es interesante el análisis de la distribución del alumnado según su **edad y sexo**. Aunque globalmente el número de hombres es prácticamente igual al de mujeres, entre los menores de 30 años predominan los hombres, mientras que, entre los mayores de 30 años, predominan las mujeres; éstas constituyen casi las tres cuartas partes (73,7 %) del intervalo de edad situado entre 41 y 50 años.

En cuanto al **lugar de residencia**, los alumnos se reparten prácticamente igual entre capitales de provincia y otros lugares de residencia; sin embargo, la mayor parte de los matriculados en Entidades vinculadas y Centros colaboradores no viven en capitales de provincia.

CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

Aunque un 11 por 100 de los alumnos no da información sobre los **estudios previos realizados**, un alto porcentaje (el 55 %) afirma haber cursado estudios incompletos de EGB, coincidiendo este dato con el hecho, ya señalado, de que el 60 por 100 de nuestros alumnos son menores de 30 años. Este grupo, en su mayoría, procede del fracaso escolar del sistema y buscan, en esta modalidad, una segunda oportunidad para obtener el título de Graduado Escolar.

También es considerable el porcentaje de los que han realizado estudios Primarios (25,8 %), siendo muy pocos los que provienen de Formación Profesional (1,7 %) o Bachillerato (5,3 %).

En los cruces de esta variable con el **sexo**, por un lado, y **niveles de estudio**, por otro, se observa que, tanto entre las mujeres como entre los alumnos que cur-

san 2.º ciclo, aumenta considerablemente el porcentaje de los que proceden de Estudios Primarios.

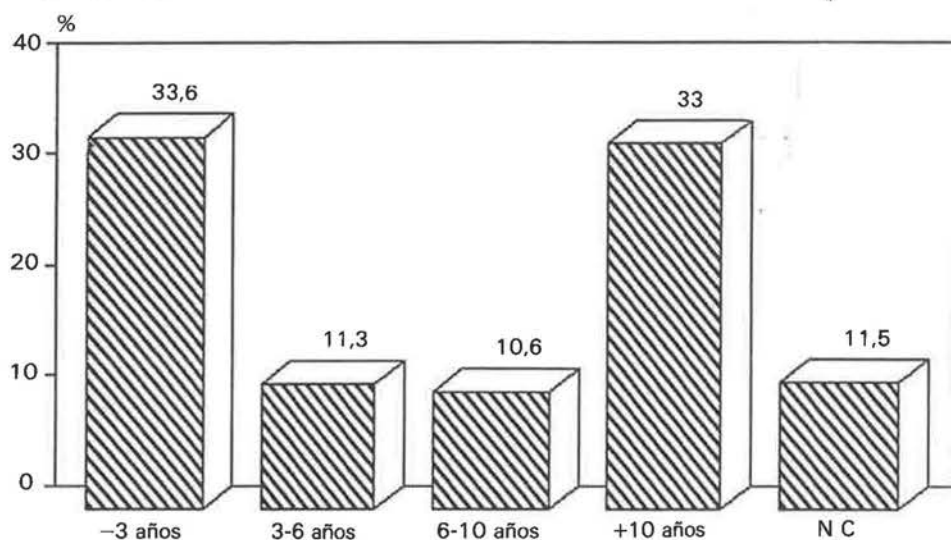


Gráfico 2. Distribución del alumnado según el tiempo que llevaba sin estudiar.

Respecto al **tiempo que llevaban sin estudiar** antes de matricularse en el CENEBA, lo más significativo es que un 33,6 por 100 llevaba menos de 3 años sin estudiar, y un porcentaje similar (33 %) llevaba más de 10 años sin hacerlo.

Las Matemáticas (50,3 %), seguidas del Idioma extranjero y de la Lengua Española, fueron las *materias* en las que los alumnos confesaron haber tenido *mayor dificultad*, y las causas a las que atribuyen estas dificultades son, sobre todo, la falta de técnicas de estudio y de concentración.

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES

Cuadro 2. Distribución del alumnado según los motivos por los que estudia

MOTIVOS POR LOS QUE ESTUDIA	ABSOLUTOS	%
Obtención del título de Graduado Escolar	1.176	77,6
Seguir estudiando	219	14,4
Mejorar en la profesión	212	13,9
Exigencias del trabajo	75	4,9
Ocupar el tiempo libre	124	8,2
Ayudar a los hijos	127	8,4
N. C.	32	2,1

El motivo por el que estudia la mayor parte de los alumnos (77,6 %) es el de obtener el título de Graduado Escolar; otros motivos elegidos, aunque con porcentajes muy inferiores, son: seguir estudiando (14,4 %) y mejorar en la profesión (13,9 %).

En **Entidades vinculadas**, aumenta considerablemente, respecto al global, el porcentaje de los que estudian por mejorar en su profesión (21,1 % frente al 13,9 % global). Por otra parte, en el 2.º Ciclo, que cuenta con la población de más edad, están más presentes que en otros niveles los motivos de ocupar el tiempo libre y ayudar a los hijos (23,1 % y 16,2 %, respectivamente).

El poder compaginar trabajo y estudio (34,6 %), la imposibilidad de asistir a clase (34 %) o el no existir otra posibilidad en la localidad (15,3 %), han sido las **razones mayoritarias por las que los alumnos han elegido el CENEBA**.

CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES

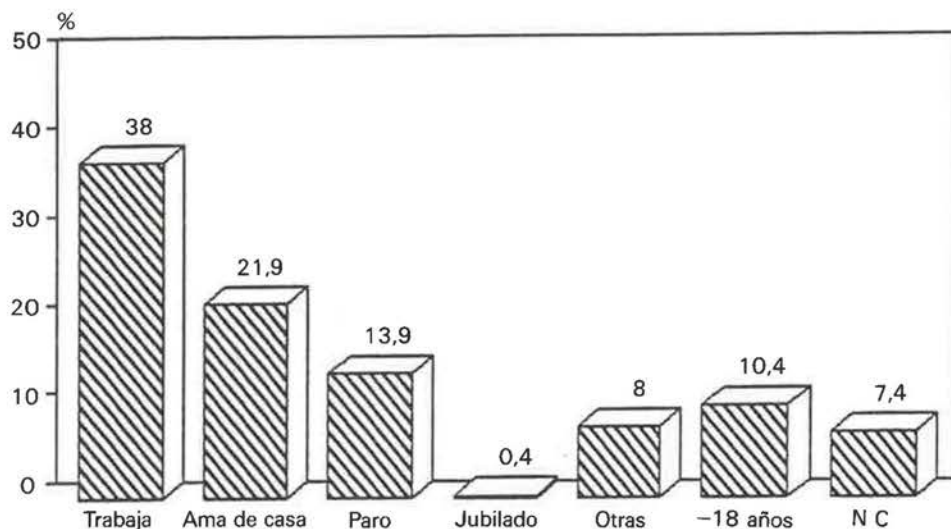


Gráfico 3. Distribución de los alumnos según su situación laboral.

En cuanto a la **situación laboral de los alumnos**, se observa que, alrededor del 60 por 100, realiza una actividad que le ocupa diariamente un número considerable de horas: el 38 por 100 trabaja fuera de casa, y el 21,9 por 100 son amas de casa. Aproximadamente un 25 por 100 parece contar con tiempo suficiente para estudiar: el 13,5 por 100 está en paro, el 0,4 por 100 son jubilados y 10,4 por 100 tienen menos de 18 años.

De los cruces realizados entre esta variable y las de **Sedes Tutoriales, sexo y tiempo que llevaban sin estudiar**, son interesantes los siguientes datos:

- En las Entidades vinculadas destaca, respecto al total, el alto porcentaje de amas de casa (33 % frente al 21,9 %) y que es aproximadamente igual al de alumnos que trabajan (33,5 %).
- Entre los hombres, el porcentaje de los que trabajan es mayor que el de las mujeres (49,1 % frente al 26,1 %).
- El 62 por 100 de las amas de casa llevaban más de 10 años sin estudiar, y únicamente un 3,85 llevaba menos de seis años sin hacerlo.

El 54,1 por 100 de los alumnos **dispone** de dos o más **horas diarias para estudiar**; el 26,5 por 100 dispone, al menos, de una hora. Los alumnos de **Centros Penitenciarios**, como es lógico, disponen de dos o más horas diarias en un porcentaje mucho mayor que el total de los alumnos (78,8 %).

Para un 45 por 100 de los alumnos, la **ocupación preferida durante el tiempo libre** es la lectura. Un 32 por 100 afirma dedicar este tiempo a reunirse con amigos, y un 28,7 por 100 a ver la televisión.

El alumno de **2.º Ciclo** ve la televisión en un porcentaje mucho más elevado que el total (42,2 %), mientras que el **menor de 21 años** se reúne con amigos en un porcentaje mucho mayor.

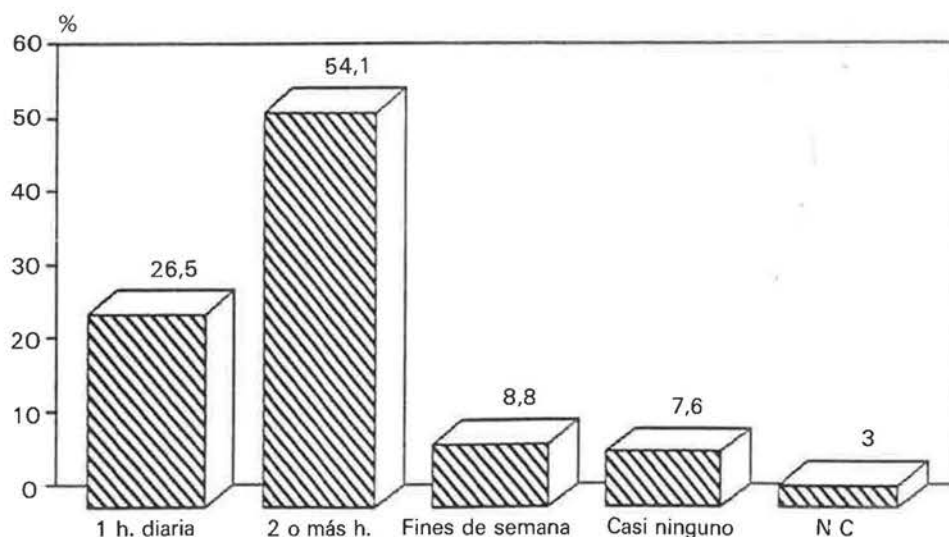


Gráfico 4. Distribución del alumnado según la utilización del tiempo libre.

El conjunto de datos obtenidos a partir de las variables consideradas ha permitido determinar las siguientes características generales del alumno adulto del CENEBAAD:

PERFIL DEL ALUMNO ADULTO DEL CENEBAAD

- Respecto al sexo, equilibrio entre hombres y mujeres.
- Se trata de personas relativamente jóvenes:
 - el 60 por 100 tiene menos de 30 años;
 - sólo el 13,7 por 100 es mayor de 40 años.
- Predominan las personas solteras (51,4 %); casadas hay un 39 por 100.
- Están repartidos prácticamente por igual entre capitales de provincia y otros lugares de residencia.
- Han cursado, en general, estudios incompletos de EGB (55, %) y primarios (25,8 %).
- Llevaban menos de tres años sin estudiar (33,6 %), o más de 10 (33 %) al matricularse en el CENEBAAD.
- El área de estudio en la que más dificultades tuvieron, antes de matricularse en el CENEBAAD, fue en la de Matemáticas (50,3 %), seguida de Idioma (32,5 %). Estas dificultades se debían, según ellos, a la falta de concentración en el estudio (31,1 %).
- Estudian fundamentalmente para obtener el título de Graduado Escolar.
- Eligen el CENEBAAD porque así pueden compaginar trabajo y estudio (34,6 %), y por la imposibilidad de asistir a clase (34 %).
- Trabajan (alrededor del 40 %); son amas de casa (22 %); el resto se reparte entre personas en paro, menores de 18 años y otras situaciones laborales.
- Disponen de dos o más horas para estudiar (54,1 %), o de una hora diaria (26,5 %). El resto (19,4 %) afirma no contar apenas con tiempo o contar únicamente con los fines de semana.
- Ocupan su tiempo libre en leer (40 %), reunirse con amigos (32,6 %) o ver la televisión (28,7 %).

CONCLUSIONES

Es difícil definir el alumno-tipo del CENEBAD, debido a la gran heterogeneidad que presenta en relación a la mayoría de las variables. Sin embargo, un análisis detallado de las características de los alumnos que integran cada uno de los niveles, permite establecer dos grupos claramente diferenciados:

El **primer grupo** está constituido por personas mayores de 30 años, llevan mucho tiempo sin estudiar, carecen del uso funcional de las técnicas instrumentales, no tienen una preparación que les permita ejercer una profesión, probablemente no desean realizar estudios superiores, pero sí quieren ocupar el tiempo libre aumentando su nivel cultural. Han elegido la modalidad de enseñanza a distancia porque les es imposible asistir a clase diariamente. Se encuentran matriculados, en su mayoría, en 2.º Ciclo.

El **segundo grupo** está formado por alumnos menores de 30 años, llevan poco tiempo sin estudiar, proceden de estudios incompletos de EGB y, por lo tanto, del fracaso escolar, por lo que buscan en el CENEBAD una segunda oportunidad para obtener el Graduado Escolar, trabajan y eligen la enseñanza a distancia para poder compaginar trabajo y estudio. La mayor parte se encuentran matriculados en 1.º y 2.º Nivel de 3.º Ciclo.

El CENEBAD responde, en la actualidad, a la diversa tipología de su alumnado con un diseño abierto y flexible, conducente a la obtención del título de Graduado Escolar.

En un futuro próximo, la enseñanza a distancia, siguiendo las directrices de la LOGSE para la educación de las personas adultas, deberá ofrecer, además de una formación de base que le permita acceder al resto de los niveles educativos, una preparación que le permita mejora su cualificación profesional o insertarse en el mundo laboral.

Por otra parte, la incorporación y aplicación de nuevas tecnologías didácticas en la enseñanza a distancia y su implantación a través de la red de centros públicos permitirá la ampliación de la oferta educativa y el acceso a ella de un número de alumnos potenciales mucho más elevado.

A partir del curso 1994-1995, en que el mínimo cultural común para todos los españoles será la Educación Secundaria Obligatoria, deberán ofrecerse al primer grupo de alumnos descrito unos módulos básicos, flexibles y ágiles en su realización, que les permita acceder con posibilidades de éxito a este nivel educativo. En relación al segundo grupo de alumnos, podría arbitrarse un sistema modular que les permitiera acceder directamente a las pruebas para la obtención del Título o a la realización de las enseñanzas correspondientes a dicho nivel.

NOTA

(1) Los datos de este artículo están extraídos del estudio «El perfil del alumno adulto del CENEBAD: curso 1989-1990» realizado por el equipo de orientación del CENEBAD (curso 1990-1991): María Jesús Martínez de San Vicente Martínez de Morentín, Rosina Rodríguez Vieito y Lupicina Villagra de Blas.

M.^a Jesús MARTÍNEZ DE SAN VICENTE
MARTÍNEZ DE MORENTÍN
Formación del Profesorado

Jornadas Técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas

Tras la aprobación de la LOGSE, se ha abierto un proceso de reflexión y debate con el objeto de desarrollar el Título III: «De la Educación de las Personas Adultas».

Diversas iniciativas y propuestas han surgido de las diferentes Administraciones educativas, organismos y agentes sociales implicados, en mayor o menor medida, en esta temática. Todas ellas convergen en un triple objetivo. Por una parte, acomodar las ofertas formativas a las necesidades, características e intereses de los sujetos a los que van dirigidas; por otra, responder a los requerimientos educativos que plantea una sociedad en evolución constante, y, por último, optimar los recursos aplicados a la formación permanente de adultos.

*Para que las distintas aportaciones enriquezcan este proceso de debate y reflexión y, con ello, se logre una óptima definición de la política educativa de la población adulta, es necesario crear cauces de información. En este sentido, el MEC ha tomado una serie de iniciativas, entre ellas, la de organizar unas Jornadas técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de educación de personas adultas. Dedicamos este **informe** a estas Jornadas.*

El Ministerio de Educación y Ciencia organizó en Madrid, los días 2, 3 y 4 de diciembre pasados, unas «Jornadas técnicas para el desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de personas adultas», en las que participaron representantes de las distintas Administraciones con competencias en materia de educación y de otras instituciones públicas y privadas relacionadas con la Educación de Adultos. Los objetivos principales de las Jornadas fueron: estudiar la situación actual de la educación de adultos en España, analizar las posibilidades de desarrollo de la misma a partir del título III de la LOGSE e intercambiar opiniones al respecto desde posiciones políticas y técnicas diferentes.

La sesión inaugural corrió a cargo de D. Francisco de Asís Blas Arítio, Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa del MEC; basándose en las necesidades reales actuales de la población adulta, presentó una serie de consideraciones y propuestas sobre la Educación de personas adultas (EA) para su utilización como instrumento de reflexión y debate.

Tras la exposición de los datos de la actual oferta del MEC para la EA, en las modalidades presencial y a distancia, el Director General destacó que las principales características de la misma eran su escasez, dispersión y ausencia de ofertas formativas básicas o fundamentales como la Formación Profesional Reglada. Asimismo, hizo referencia a la pobreza de los resultados académicos en general, así como al alto índice de abandono (superior al 50 % en la actualidad) tanto en la modalidad presencial como en la de distancia. Señaló también la casi nula articulación entre ambas modalidades.

Tras estas consideraciones críticas, el Director General destacó la necesidad de una nueva oferta para la EA que, en el marco de la LOGSE, contemple una formación integral y continua de la población adulta en sus dimensiones social, cultural y profesional. La LOGSE concibe la educación de las personas adultas, no ya

desde una óptica remediadora del **déficit** escolar, sino desde una perspectiva dinámica: todo ciudadano debe tener la posibilidad de insertarse en un proceso de formación que le permita adaptarse a los nuevos requerimientos de una sociedad en evolución constante.

El Director General dijo, además, que la LOGSE hace hincapié en la atención preferente que deben recibir aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral, y señaló que los colectivos prioritarios podrían ser los siguientes:

- población analfabeta;
- personas en edad laboral sin formaciones básicas;
- población en edad laboral con necesidades de recualificación, inserción o promoción profesional;
- grupos sociales con características y necesidades específicas, que en un primer momento precisen respuestas intensivas de formación.

A continuación, y siempre basándose en la LOGSE, señaló la importancia de la enseñanza a distancia para el desarrollo de toda política de EA, sin que ello suponga renunciar al modelo presencial. En la actualidad, el MEC está llevando a cabo una reorganización del sistema de educación a distancia no universitaria con el fin de desarrollar toda su potencialidad de oferta formativa, tanto en el terreno cualitativo (ampliación del tipo de ofertas) como en el terreno cuantitativo (incremento significativo del número de alumnos).

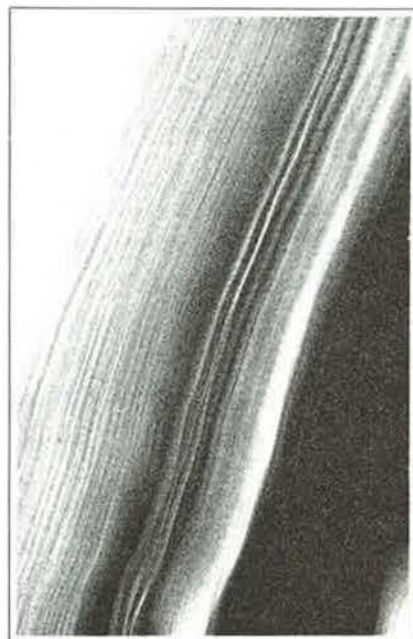
El Director General se refirió igualmente a la conveniencia de que los recursos de la enseñanza presencial se concentren en ofertas relacionadas con formaciones más básicas o iniciales, reservando el resto de las ofertas a la enseñanza a distancia. Ambas modalidades deberán contar, para la articulación de su oferta, con la red de centros ordinarios, además de la red de centros específicos existentes en la actualidad.

Destacó también la conveniencia de que haya un órgano que gestione en su conjunto la EA desde unos criterios únicos definidos en cuanto a la orientación, diseños curriculares y selección y formación del profesorado.

Como conclusión manifestó de nuevo que las consideraciones y reflexiones que plantea el MEC no deben tomarse como posiciones cerradas, sino como un intento de avanzar en una definición más eficaz del modelo de educación de adultos y en una instrumentación de recursos más operativa.

Seguidamente, las Administraciones con competencias en materia de Educación presentaron sus ponencias sobre la EA, y en sus exposiciones desarrollaron los siguientes aspectos, propuestos por los organizadores de las Jornadas:

- Ofertas formativas para la población adulta: prioridades de desarrollo.
- El modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento de la EA.
- Los agentes y educadores que intervienen en la EA: perfil y formación.
- Desarrollo de una oferta integradora de las modalidades presencial y a distancia.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Ofertas formativas

- Se flexibilizarán las pruebas para Graduado Escolar (descentralización) y para FP1 (más de dos convocatorias anuales).
- Se ha puesto en marcha el programa «A Saber» a través de TeleMadrid. Este curso, que sirve para la obtención del título de Graduado Escolar, consta de 160 programas, equivalentes a otras tantas unidades didácticas, agrupadas en ocho libros, más un material audio para idiomas. Se han matriculado 16.300 personas.
- En abril se va a comenzar la experimentación de cuatro módulos de nivel 2, en la modalidad de enseñanza a distancia. Asimismo, en el curso académico 92-93 se experimentará la enseñanza de inglés a distancia (titulación equivalente al ciclo elemental de Escuelas Oficiales de Idiomas).

Organización del modelo

- Creación de las Juntas locales y provinciales de EA (O.M. de 8 de mayo 1989).
- Información sobre la creación de un Centro de Recursos para la EA, que ya está funcionando en el presente curso académico. La creación de este centro responde a la necesidad de transformar y diversificar la oferta en EA. Las personas que trabajan en él son funcionarios docentes, expertos en educación a distancia y en distintas ofertas formativas. El centro está estructurado en dos áreas: Ordenación académica (constituida por los equipos de FP, Idiomas, Educación Secundaria y Bachillerato) e Innovación e Investigación (equipos de Investigación metodológica, Nuevas Tecnologías, Formación del Profesorado y Documentación y Biblioteca).

Perfil y formación del profesorado

- Posible carácter interdisciplinar y multinivelar del profesorado. Habrá un cierto número de agentes formativos que no serán funcionarios, que podrán depender de distintos organismos y entidades.
- Diplomatura universitaria en EA y animación sociocultural como formación inicial.
- Convenios con varias universidades (curso de postgrado con las Universidades de Salamanca, Valladolid y Central de Barcelona) como formación continua, y convenio con la UNED para la formación a distancia de 200 formadores de adultos.

Integración de las modalidades presencia-distancia

- Dicha integración debe producirse fundamentalmente a través de:
 - Formación del profesorado.
 - Desarrollo Curricular.
 - Nuevas tecnologías e investigación metodológica.

PAÍS VASCO

- Se aprecia una necesidad de diversificar la oferta formativa y se interpreta como un reto la transformación de los centros de EPA para que puedan impartir la ESO. Para conseguir este objetivo se indicaron varias posibilidades de acción: enseñanza a distancia con pruebas libres, fomento de la presencia de adultos en Institutos y centros de FP (nocturnos y diurnos), potenciación de los centros comarcales de adultos e impartición de la ESO en centros de adultos.
- Existen unos centros de iniciación profesional para alumnos de 16 a 18 años, que han abandonado la enseñanza ordinaria, y para la obtención del primer empleo, subvencionados al 60 y 40 por 100 por el Gobierno Vasco y los ayuntamientos, respectivamente.
- Se propone que se elabore conjuntamente, entre las distintas comunidades autónomas y el MEC, un documento base de desarrollo curricular para la EA.
- En los COPs (CEPs vascos) no se aborda la formación de profesores de adultos. Por otro lado, existe la posibilidad de que profesores de EGB de adultos, licenciados, puedan impartir la ESO.
- El CEVEBAD funciona independientemente, y no hay propuesta de integración de enseñanza presencial y a distancia.

GALICIA

- El Grupo popular ha presentado en el Parlamento autonómico una proposición de ley de educación y promoción de adultos.
- No existe integración del modelo presencial y el modelo a distancia, pues hay centros de régimen especial dedicados en la enseñanza a distancia. Se trata, en realidad, de una enseñanza semipresencial.
- Se han realizado varios cursos y jornadas de formación de profesores de EA.



CANARIAS

— Insuficiente respuesta a las necesidades de formación básica y ocupacional, descoordinación institucional e inexistencia de una red coordinada de centros, falta de investigación y formación inicial del profesorado y marginación de la EA dentro del sistema.

— Las diferentes líneas de un plan general de actuación se encuentran en distintas fases de desarrollo, entre las que destacan: la creación de un Centro de Documentación, Investigación y Recursos, la coordinación y organización de los centros públicos de EA y la experimentación curricular de la oferta educativa básica de EA.

COMUNIDAD AUTÓNOMA CATALANA

— La Comunidad Autónoma catalana trata de ofrecer a todos los adultos la posibilidad de formarse de manera continuada en todos los aspectos. Para ello, ofrece múltiples respuestas flexibles e interrelacionadas.

— El traspaso de EA al departamento de Bienestar Social en 1988, tuvo como objetivo dar un mayor énfasis a la EA y conseguir que perdiera su carácter marginal.

El Departamento de Bienestar Social se propuso una serie de realizaciones previas. Destacan entre ellas:

- La confección de un mapa de necesidades en el campo de la EA realizado en los años 1989-90. De él se extraen estos significativos datos: el 60 por 100 de la población mayor de 14 años no posee el título de Graduado Escolar, la tasa de analfabetismo total está en el 5,6 por 100; un 70 por 100 de la población catalana tiene interés por mejorar su formación.
- La constitución de un Consejo Asesor que responda a la necesidad de integrar a todas las instituciones relacionadas con la formación de adultos.
- La formación de educadores de adultos en las Universidades. La gestión de esta formación corresponde a un centro de recursos.
- En 1991 el Parlamento catalán aprueba la Ley de Formación de Adultos. En esta ley se contempla una triple formación:
 - formación instrumental o básica;
 - formación para el trabajo;
 - formación para el ocio y la cultura.

A partir de la publicación de esta ley, se redacta un Programa General en el que se establece el marco y las directrices de las diferentes ofertas y un Programa Interdepartamental que coordina los programas que ofrece cada departamento.

- En relación con la implantación de la ESO para las personas adultas, se está realizando el diseño de un marco curricular idóneo y la introducción de un sistema modular por créditos.
- Respecto al aún vigente título de Graduado Escolar, puede obtenerse desde 1989-90 a través del programa de televisión «Graduï's, ara pot», emitido por la cadena autonómica.

COMUNIDAD VALENCIANA

— En esta Comunidad se consideran como esenciales en la EA cuatro áreas:

- Formación orientada al trabajo.
 - Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas.
 - Formación para el desarrollo personal.
 - Formación general o de base.
- Las referencias legislativas en esta Comunidad para el desarrollo de la EA:
- Decreto de la Generalitat Valenciana de 1985 por el que se crea el Programa para la Animación y Promoción de las personas adultas.
 - LOGSE.
- La aplicación de estas disposiciones exigirá el desarrollo de las siguientes actuaciones:
- Planificación de los centros docentes, tanto específicos como ordinarios, destinados a la EA a través de enseñanza presencial y a distancia.
 - Establecimiento del catálogo de puestos de trabajo docentes y regulación del sistema de provisión de los mismos.
 - Coordinación de todas las acciones que en EA llevan a cabo organismos, entidades, instituciones, etc., tanto públicas como privadas.
 - Adaptación de los currículos establecidos para la educación primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.
 - Coordinación de los distintos tipos de pruebas para la obtención de los diferentes títulos.
 - Realización de planes para el perfeccionamiento y la especialización del profesorado.
 - Inclusión del valenciano en todos los programas dedicados a la educación de personas adultas.
- En esta Comunidad se considera prioritaria la oferta formativa en dos aspectos complementarios: formación para la participación y la inserción social, y formación instrumental. Para lograrlo y partiendo del documento elaborado en 1989, «Marco curricular para la EPA en la Comunidad Valenciana», se elaborará el Diseño curricular base para la EA, que potenciará la intersección entre los sectores académico, ocupacional y sociocultural.
- De los datos estadísticos se deduce que sigue siendo prioritaria la alfabetización (el 42 % de la población valenciana carece de cualquier titulación o es analfabeta).
- Se atenderá también a las necesidades de postgrado que, en la Comunidad, se entienden en un doble aspecto: informativo (sobre cursos, títulos, posibilidades de trabajo, etc.) y formativo (preparación para la superación de pruebas externas de técnico auxiliar, de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, etc.).

Por último, se atenderá a la formación post-secundaria, es decir, bachillerato y Formación Profesional.

ANDALUCÍA

Modelo futuro

La ley 3-90 del 7 de marzo para la EA de Andalucía diseña el modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento de la EA.

Esta ley constituye el marco adoptado por el Gobierno andaluz para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en Andalucía, estimular demandas, proporcionar más oportunidades de aprendizaje, establecer prioridades, ampliar la participación de otras instituciones, especialmente los ayuntamientos, y dotar las acciones de soporte económico.

Ofertas formativas

Planes de formación básica, prioritarios, dada la tasa de analfabetismo de Andalucía: planes para la obtención de titulaciones, planes de desarrollo comunitario y animación sociocultural, planes de formación ocupacional y planes resultantes de la colaboración de distintos organismos e instituciones. Los planes para el acceso a la Universidad están en fase experimental.

Órganos de participación y coordinación

- Comisión para la EA de Andalucía formada por el Consejero de Educación y Ciencia que la preside, directores de las Consejerías de Educación, Gobernación, Agricultura, Trabajo, Salud, Asuntos Sociales y Cultura y Medio Ambiente, así como representantes de la Federación Andaluza de Municipios y provincias, Instituto Andaluz de la Mujer, INEM, Universidad e Instituciones Penitenciarias.

Esta comisión regional impulsa los planes educativos, propone proyectos y potencia acuerdos.

- Comisión Provincial para la EA, formada por Delegados de Gobernación, Educación, Agricultura, Trabajo, Salud, Asuntos Sociales y Cultura y Medio Ambiente. También están representados en ella los municipios, INEM, organizaciones sindicales, alumnos y centros privados.

Esta Comisión elabora el Plan Provincial y demás planes y proyectos; también conoce y potencia convenios, protocolos y recursos.



Centros para la EA

Públicos de titularidad de la Consejería de Educación y Ciencia, y públicos de titularidad municipal. También existen centros privados.

La coordinación y evaluación de los centros de EA se realiza en el ámbito de zona y en las mismas intervienen los coordinadores de centros, de zona, Equipos de Apoyo, órgano Técnico Provincial e Inspección, participando en una línea común para normalizar, coordinar y potenciar actuaciones, así como promover y estimular la participación de las instituciones.

Agentes y educadores

Se concibe el Educador de Adultos como facilitador del aprendizaje, organizador y promotor comunitario, que coordina e impulsa el desarrollo de los planes de EA.

Para el desarrollo de los planes será necesario incluir en las plantillas de los centros otros sectores profesionales.

Es el proyecto socio-educativo el que debe marcar los perfiles de los profesionales que van a intervenir en el mismo, así como los niveles de intervención.

Formación del profesorado

La propia definición del Currículo marcará el proyecto de los profesionales y pasará por un planteamiento de la formación desde la práctica educativa, a través del proceso de investigación-acción, y no desde el desarrollo de cursos y actividades descontextualizados.

Oferta integradora de las modalidades presencial y a distancia

Parte de la base de un mismo planteamiento curricular en la educación presencial y semipresencial (denominación de la educación a distancia en Andalucía).

Los centros educativos deben ofertar las dos modalidades en función de su demanda social. En ellos se articula el grupo como fuente de socialización y aprendizaje.

La educación semipresencial exige materiales que correspondan al trabajo autónomo propio de esta modalidad, así como profesionales que planifiquen estrategias para facilitar el autoaprendizaje y para aprender a aprender, como objetivo de la EA.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES

El municipio (o la comarca) es el ámbito idóneo para el desarrollo de proyectos de educación de adultos, porque en él convergen las actuaciones de las distintas Administraciones, iniciativas sociales y entidades privadas. La coordinación de estas actuaciones deben realizarse desde el Ayuntamiento mediante instrumentos que, como las Juntas Locales de EA, garanticen la participación de los distintos agentes.

- Todos los ciudadanos sin excepción tienen derecho a la educación y la cultura en sus distintos niveles, si bien la Administración debe dar prioridad a aquellos sectores de población con carencias educativas.
- Es necesario buscar una nueva relación para superar la dualidad entre educación y formación ocupacional. En este ámbito se debe superar el sentido instrumentalista del actual enfoque de la educación de las personas adultas.

Asimismo, se debe fomentar y favorecer el desarrollo del tejido asociativo civil mediante la difusión de hábitos e instrumentos de participación, considerando la participación como una metodología y como una finalidad.

Los educadores y profesionales de la educación de adultos deben poseer una formación de base amplia que permita un reciclaje y adaptación rápida de éstos a situaciones nuevas o distintas.

- El currículum de la persona adulta debe partir de sus experiencias, necesidades e intereses, e integrar lo formativo y lo educativo.
- La educación de las personas adultas no puede organizarse exclusivamente en torno a espacios físicos (centro, círculo, aula), sino también debe contemplarse la posibilidad de proyectos educativos con soporte metodológico y de contenidos.
- La educación a distancia es un instrumento de gran importancia en un sistema educativo moderno, pero de ninguna manera puede sustituir a la de carácter presencial, sino que ambas deben apoyarse y complementarse.
- Se debe prestar una mayor atención a la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos para personas adultas.



FAEA. FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

- Se debe partir de las metas señaladas en la LOGSE y desarrollar un currículo específico para los adultos, es decir, no se pretende simplemente adaptar el currículo de la educación primaria y secundaria, sino encontrar los caminos adecuados para las personas adultas. Se trata de procesos de convergencia curricular y no de procesos adaptativos.
- Los actuales centros de educación básica de adultos deben continuar ejerciendo su función: formación básica según el nuevo nivel y con la única titulación establecida por la ley (graduado en ESO), conjugando las modalidades presencial y semipresencial. Estos centros contarán con adecuados equipos para participar y dinamizar las propuestas educativas de su entorno inmediato, con proyectos de base territorial, coordinados con las Juntas Locales.
- Los educadores de adultos deberán estar especializados. La nueva diplomatura en Educación Social deberá ser la titulación requerida, sin menoscabo de los derechos adquiridos con anterioridad. En el caso de que los educadores sean licenciados, deberán especializarse mediante un curso de cualificación pedagógica.
- Se propone la creación de una comisión permanente entre la administración y las entidades participantes en estas jornadas técnicas, a fin de garantizar un desarrollo plural de la ley.
- Se propone a los poderes públicos que reconozcan y apoyen a las entidades que, sin ánimo de lucro, se dediquen a la educación de las personas adultas.



UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES

- El modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento de la Educación de Personas Adultas estriba en aceptar que las diferencias abarcan a las estructuras, a las instalaciones, a los recursos materiales y humanos, al sujeto educativo y sus dimensiones, a las discriminaciones, a las priorizaciones, a la territorialización y a la variedad de instituciones y administraciones que intervienen.

Ante estos planteamientos cómo articular las competencias del MEC-CC.AA., **Juntas Municipales** en sentido vertical, y cómo encontrar líneas de funcionamiento horizontales; en un mismo ámbito territorial y todo ello partiendo de considerar el **Centro** como referencia para articular programas locales.

- Las ofertas formativas para la población adulta y prioridades de desarrollo futuro. Consideramos **básico y prioritario**: establecer cauces de coordinación entre instituciones que intervienen en la formación de personas adultas, desarrollar prospecciones de necesidades formativas y culturales, así como contribuir a la difusión de las distintas ofertas. Las prioridades de desarrollo futuro deberían ser:
 1. Formación básica para el acceso al Graduado de Secundaria.
 2. Ciclos formativos de F.P., modulares, en unidades capitalizables que sean válidas para obtener una cualificación y dar respuesta a necesidades de formación continua de personas adultas y/o trabajadores ocupados.
 3. Módulos semipresenciales para la formación y educación a distancia.
 4. Programas de promoción y extensión sociocultural.
 5. Todas las actuaciones deben estar integradas en el Programa Nacional de Formación Profesional (FPR-FPO) como conjunto de actuaciones en materia de Educación de Personas Adultas.
- El perfil profesional del denominado «Educador de Adultos» queda definido por las funciones que históricamente han sido de su competencia y por aquellas que le son demandadas por la propia dinámica social de la sociedad actual.

Consideramos que, previa a la incorporación de la actividad tanto para los titulados responsables de la Educación Primaria pero, sobre todo, para los responsables de la Secundaria obligatoria y la Formación Profesional Específica, cuando los sujetos de intervención son adultos, es necesaria una formación del educador que sea integradora, interdisciplinar y polivalente.

- El desarrollo de una oferta integradora de las modalidades presencial y a distancia necesita de una racionalización de lo existente para su mejor aprovechamiento, desarrollar un currículum básico en consonancia con la LOGSE que procure un itinerario educativo secuencial, una modernización acorde con la reforma educativa y las nuevas tecnologías, y posteriormente concretar la oferta de Centros de Adultos con proyección en programas de ámbito local donde se alternen actuaciones presenciales con programas a distancia de carácter semipresencial.

- UGT considera positiva la relación de participantes en las Jornadas por su implicación en la Educación de Personas Adultas y por la futura participación que pueden tener estas Entidades en el desarrollo del Título III de la LOGSE y todo ello relativo a un aspecto de formación/educación que tanto puede afectar a los trabajadores.
- El desarrollo técnico de las Jornadas tuvo gran interés en la 1.ª jornada donde todas las entidades y organismos expusieron los aspectos más relevantes relacionados con el desarrollo de la Educación de Personas Adultas, pero la distribución de la 2.ª y 3.ª jornada no permitió un debate en profundidad sobre los temas propuestos y, en concreto, sobre el «modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento» en un marco de organización administrativa con competencias a tres niveles: Administración Central-Autonómico-Local; así como la alternativa de una oferta integradora de las modalidades presencial y a distancia, que según la ponencia del MEC hace una apuesta fuerte por esta modalidad y que, si no es excluyente, debe ser una alternativa para colectivos particulares y en lo semipresencial un acercamiento a las mayorías.
- Las conclusiones propuestas deberían tener una continuidad en el marco de una Comisión de Seguimiento en la que participaran las diferentes Administraciones Central y Autonómica con programas destinados a EPA, los Sindicatos y demás Entidades implicadas en este proceso educativo, y todo ello previo a la conveniencia de la creación de un Consejo, según quedó enunciado en las Jornadas y recogido en las conclusiones.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS

Para este sindicato los programas de educación de las personas adultas, dentro del Sistema educativo, están llamados a cumplir un papel primordial en nuestra sociedad, en un doble sentido:

- a) Como instrumento privilegiado para la superación de las desigualdades.
- b) Como medio para responder y propiciar nuevos cambios sociales.

Estos programas deben dar una respuesta a los problemas detectados por la UNESCO tanto en los países industrializados como en los que están en vías de desarrollo. Nos parecen correctos los objetivos planteados en el título III de la LOGSE, así como las prioridades que aparecen en el punto 3 del mismo artículo. Es necesario delimitar las necesidades, y así, al hablar de educación de adultos, hablamos de grupos sociales, colectivos de adultos/as con necesidades y carencias comunes, y de programas educativos que intentan resolver esas necesidades.

Respecto al **diseño curricular** preocupa qué se entiende por adaptación, ya que no se considera adecuado mantener una indentidad de objetivos con el currículo infantil y adolescente y adaptarlo al adulto. Se propone «adaptar» los objetivos y el nuevo currículum a los intereses y necesidades de los adultos.

Se considera que el análisis de la situación actual de la EPA que desarrolla el MEC no es suficiente ni el más adecuado, pues se basa en una valoración de la rentabilidad de los programas en términos exclusivamente cuantitativos, contabilizando resultados académicos y cuantificando la demanda. La rentabilidad debería desentrañarse a partir de la calidad de la ense-

ñanza, de la buena o mala gestión o coordinación, del mejor o peor funcionamiento de los centros y programas, de la existencia y nivel de implantación de planes de formación del profesorado y de su estabilidad.

CC.OO. cree que los procesos de aprendizaje tienen una dimensión individual, la del autoaprendizaje, que se enriquece y desarrolla si interacciona con otros procesos de aprendizaje, en el seno de grupos/colectivos con necesidades semejantes, en una dinámica de comunicación-acción, de la que hay una amplia experiencia dentro y fuera de nuestro país. Se considera que las modalidades «presencia» y «distancia» son complementarias. Una integración correcta de las dos modalidades hace necesaria una red de centros de soporte de ambas, formada con parte de la red ordinaria y, especialmente, con una red específica, donde se recojan las necesidades, se concreten los distintos planes o programas de intervención, y se planteen programas de formación del profesorado de EPA de presencia y distancia.

Se considera que ambas modalidades deben formar parte de la oferta pública de tal manera que sea siempre posible escoger en función de las propias necesidades de la población.

Respecto al **profesorado**, se reivindica la especialidad, de manera que se garantice una correcta formación inicial y permanente y una comprensión de la realidad educativa de los adultos/adultas por parte de los docentes.

Se plantea la creación del Instituto Nacional de Educación de las Personas Adultas que coordinaría recursos, ofertas y población a la que va dirigida, así como el establecimiento de una mesa o comisión de seguimiento de las conclusiones de las jornadas.

CONCLUSIONES

Los participantes reunidos en mesas de trabajo llegaron, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, parece necesario establecer prioridades para las ofertas formativas en las que aparecerían los siguientes colectivos:
 - Trabajadores/as, parados/as y de zonas rurales o cinturones de las grandes ciudades que no cuentan con la formación básica suficiente y/o carecen de una cualificación profesional para insertarse social y laboralmente.
 - Jóvenes menores de 25 años que abandonaron el sistema educativo en diversos tramos.
 - Grupos étnicos determinados.
- Las ofertas prioritarias deberían ser:
 - Alfabetización.
 - Formación de Base.
 - Programas de garantía social o de iniciación profesional para jóvenes procedentes del «fracaso escolar».
- Para todas estas ofertas deben establecerse mecanismos de coordinación. Asimismo, se recomienda abandonar el modelo de intervención escolar para las personas adultas a la vez que se opta por modelos más heterogéneos.
- En cuanto al currículum, se decidió que debe existir un marco común con las adaptaciones necesarias según la estrategia o modalidad formativa que se utilice, partiendo siempre de un DCB específico para la formación básica. El currículum debe tener la característica de constituirse mediante procesos «capitalizables» que permitan la obtención de una titulación académica o profesional, y se deben establecer mecanismos adecuados para proceder a la validación de programas no formales.

- Para el modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento de la educación de personas adultas, se sugirió que es necesario superar los actuales modelos de centro, círculo y aula de EA. Se vio también necesario desarrollar normativamente las Juntas locales de EA. Debería constituirse una única entidad para la gestión y la coordinación de la EA.
- Sobre el perfil y formación de los agentes y educadores que intervienen en la EA, se señaló que la formación permanente de los educadores debe entenderse como factor fundamental, y se consideró imprescindible que se planifique directamente conectada con la tipología de la actividad que se va a llevar a cabo. Para la formación de los profesores, es necesario fomentar y desarrollar equipos de investigación didáctica y centros de documentación, información y recursos.
- Para el desarrollo de una oferta integradora de las modalidades presencial y a distancia, se planteó la necesidad fundamental de partir de un diseño curricular común para ambas modalidades. La modalidad a distancia parece la más adecuada para los niveles de formación más altos.

Para la modalidad a distancia se insistió en la necesaria calidad de los materiales y en una irrenunciable atención tutorial personalizada.

Se insistió en que ninguna de las dos modalidades debe ser subsidiaria de la otra porque comparten objetivos comunes. Se destacó la necesidad de establecer un sistema de orientación para las personas adultas que inician un proceso formativo, no solamente con elementos psicopedagógicos sino también con elementos sociológicos y laborales.

Clausura de las Jornadas

Tras la lectura de las conclusiones de los grupos de trabajo, D. Mariano Jabonero, Subdirector General de Educación Permanente, hizo una breve valoración de las mismas en la que afirmó que el intercambio de opiniones sobre la EA desde posiciones políticas y técnicas diferentes y desde entidades públicas y no públicas había sido el objetivo más ampliamente cubierto en las mismas.

Asimismo señaló la necesidad de seguir trabajando en común en el campo de la enseñanza de adultos (1).

A continuación, Don Enrique Guerrero Salom, Subsecretario de Educación y Ciencia, expresó su agradecimiento a todos los asistentes por su participación en las Jornadas y el interés demostrado por la EA. Añadió que la EA está en un momento de cambio, pasando de una etapa «reparativa» (aunque reconoció la existencia de núcleos que todavía necesitan este tipo de planteamiento) a otra con una función más amplia, que intenta responder a demandas nuevas y a necesidades de recualificación. Finalmente, dio por clausuradas las Jornadas.

Este informe ha sido elaborado por profesores/as del Centro de Recursos de EAD, participantes en las Jornadas.

NOTAS

(1) Continuando con el espíritu de coordinación de estas jornadas, el MEC ha propuesto un calendario de sesiones de trabajo en las que, conjuntamente con expertos de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, analice e intercambie información sobre los aspectos técnicos que puedan configurar las futuras ofertas formativas y educativas de la población adulta.

Con el mismo objetivo, y paralelamente, el Ministerio de Educación y Ciencia viene manteniendo contactos con entidades privadas dedicadas a esta modalidad educativa.

El Proyecto PATED

EL PROGRAMA FORCE

El programa FORCE tiene como objetivo esencial promover la formación profesional continua de los trabajadores en las empresas de los Estados miembros de la Comunidad Europea. Contempla la formación continua en los sectores secundario y terciario de la actividad económica como una necesidad ineludible y como un importante factor de desarrollo estratégico de las empresas, estrechamente vinculado a su futura competitividad y, en consecuencia, a su capacidad para preservar los puestos de trabajo mediante el perfeccionamiento, actualización y recualificación permanentes de los trabajadores.

Entre los objetivos específicos del programa FORCE destaca la prestación de asistencia en la aplicación de medidas dirigidas a fomentar, a nivel nacional y comunitario, el desarrollo y la calidad de la formación continua, favoreciendo el intercambio de experiencias y la elaboración de proyectos destinados a mejorar los planes y medidas de formación continua, en las coordenadas de competitividad e innovación tecnológica que prefiguran la estrategia de desarrollo de las empresas europeas. Así, el programa contempla los denominados **proyectos piloto** para la comprobación o experimentación, dentro de una asociación transnacional o transfronteriza, de la concepción y puesta a punto de equipos, metodologías y contenidos comunes de formación profesional continua.

Tal como se describe en la Decisión 90/267/CEE del Consejo de la Comunidad, en la que se aprueba el Programa de Acción para el Desarrollo de la Formación Profesional Continua en Europa (FORCE), los proyectos piloto han de ir destinados a fomentar la transferencia de conocimientos y de competencias técnicas en la Comunidad, dando preferencia a las necesidades de las PYME/PIMI y tomando explícitamente en consideración las oportunidades y las consecuencias de la realización del mercado exterior. Estos proyectos podrán ser promovidos por los interlocutores sociales mediante la presentación de modelos que tengan en cuenta, tanto la voluntad del empresario de planificar los programas de acuerdo con las necesidades del puesto de trabajo, como el interés de los trabajadores por una mayor movilidad en la empresa o en el mercado de trabajo. Se ajustan particularmente a este fin los proyectos piloto que asocian una formación en el lugar de trabajo juntos a cursos o prácticas en el exterior.

EL PROYECTO PATED

PATED es el proyecto piloto cuya candidatura, para su inclusión en el programa FORCE, ha sido presentada por la ANCED, en asociación con IUED (Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED), FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de las Comunicaciones) y SCIENTER (Centro di Ricerche e Servizi Avanzati per la Formazione) de Bolonia (Italia). La coordinación del proyecto corresponde a D. Federico Gómez Rodríguez de Castro, Catedrático de Historia de los Sistemas Educativos de la UNED y Presidente de la Comisión de Calidad de ANCED.

El proyecto PATED nace para dar impulso al esfuerzo de innovación tecnológica iniciado en España por algunas instituciones en el campo de la enseñanza a distancia y para propiciar la aplicación de sus resultados.

Consideración previa

Para comprender en toda su magnitud la importancia del Proyecto PATED y la oportunidad de presentarlo, se deberían tener en cuenta algunos aspectos:

1. La Enseñanza a Distancia, concebida como proceso tecnológico de comunicación bidireccional que suple la interacción personal en el aula de profesor y alumno por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, adquiere cada día más importancia en el ámbito de la formación profesional continua, ya que:

- Al beneficiarse de las ventajas que ofrece la utilización sistemática de las nuevas tecnologías de la información, la metodología a distancia se adapta mejor a las circunstancias que habitualmente conforman la vida de los adultos, sin imponer condicionamientos espaciotemporales.
- Facilita el acceso a la formación profesional continua a todos los trabajadores, y especialmente a los de las PYME, posibilitando una rápida transferencia de conocimientos, métodos y materiales formativos entre empresas de diversa dimensión y entre las distintas regiones de la Comunidad.
- Se pueden obtener importantes economías de escala en el proceso de producción industrial de los materiales didácticos, sin perjuicio de la calidad de las ofertas formativas, de modo que se consiga una buena relación coste/beneficio.

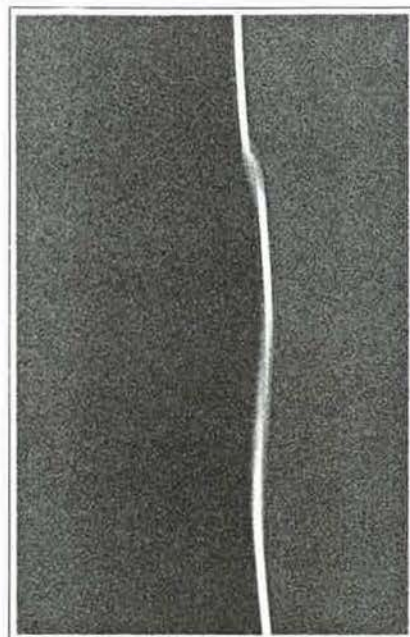
2. La potenciación de la enseñanza a distancia en el ámbito de la formación profesional continua está expresamente contemplada en los programas de acción de la Comisión Europea. Asimismo, el Parlamento Europeo ha aprobado varias Resoluciones en las que asume claramente el compromiso de favorecer la colaboración institucional en materia de enseñanza a distancia e invita a la Comisión a que apoye una serie de medidas orientadas al intercambio de información, a la transferencia y convalidación de créditos académicos y al desarrollo de programas formativos en esta modalidad.

Estructura del proyecto

Atendiendo a las anteriores consideraciones, el Proyecto PATED presentado al programa FORCE se estructura como sigue:

En una primera fase de doce meses de duración, siguiendo la metodología expuesta en el formulario de solicitud, se elaborará un PRODUCTO 1, consistente en un estudio cuyas conclusiones, fruto de un proceso de investigación científica sobre el desarrollo de la tecnología de EAD, tendrán inmediata aplicación a la creación de cursos a distancia.

Dicho estudio, presentado en forma de «vademécum», abarcará dos partes bien diferenciadas:



La primera definirá cuál debe ser la estructura formal de un curso a distancia, identificando sus elementos constituyentes y la función específica de cada uno de ellos en el contexto metodológico en que se integran. Así, se analizará la guía didáctica, como instrumento de utilidad motivacional y propedéutica, la distribución de los contenidos en función de los objetivos formativos, los medios técnicos (impresos, audiovisuales e informáticos) y su interacción, las formas de evaluación, etcétera.

La segunda describirá cómo debe ser la gestión operacional de tales cursos en orden a optimar su eficacia: modalidades de organización administrativa, relaciones de comunicación, teletutorías, procesos de evaluación y mecanismos de retroalimentación, etc.

De esta forma se pretende proporcionar a quienes tienen la misión de proyectar y diseñar cursos a distancia, criterios de calidad e indicaciones de validez científica para que puedan realizar su trabajo en condiciones de mayor eficacia.

En una segunda fase, para la que se prevé igual duración, se elaborarán varios módulos, seleccionados de acuerdo con la previsible evolución de las cualificaciones profesionales en el mercado de trabajo de la CEE, cuyo diseño y aplicación se adecuarán estrictamente al modelo descrito y configurado en el PRODUCTO 1, incorporando las innovaciones metodológicas que en el mismo se propongan, para su impartición, a título experimental, en algunas empresas concertadas, de modo que sea posible el puntual seguimiento de las acciones formativas, la evaluación de sus resultados y, en su caso, la reelaboración que se estime necesaria.

Previamente a la confección de los módulos, se obtendrá y analizará la información pertinente acerca de las experiencias de grandes empresas del sector o sectores elegidos, en materia de definición de puestos de trabajo, necesidades específicas de formación y acciones realizadas para la cualificación profesional continua de su personal, creando a partir de ahí el algoritmo didáctico que haga posible, con las necesarias adaptaciones, la transferencia de tales experiencias a las PYME, a través de cursos de enseñanza a distancia que puedan ser impartidos por los Centros de la ANCED.

Con la realización del Proyecto PATED, la ANCED se propone poner a disposición de sus Centros asociados los resultados de un proceso de investigación metodológica de la EAD y su concreción modélica, verificada experimentalmente, de modo que puedan emplear sin mayor dificultad la tecnología del modelo en el diseño de sus propios cursos, para elevar así, cuando proceda, la calidad de su oferta formativa.

El proyecto tendrá, previsiblemente, aplicación amplia e inmediata a la mejora de la formación continua en servicio de los trabajadores, puesto que actualmente 25 Centros miembros de la ANCED imparten cursos de formación profesional ocupacional a más de 100.000 trabajadores contratados en muy diversas empresas pertenecientes tanto al sector industrial como al de servicios.

El proyecto PATED ha sido aprobado por la Comisión Europea, firmándose el 17 de enero de 1992 el correspondiente contrato.

Diego DE HERRERA GIMÉNEZ
*Presidente de la Asociación Nacional de Centros
de Enseñanza a Distancia (ANCED)*

Programas de Educación abierta para adultos

Durante el curso 1990-91 se inició en el IBAD de Córdoba una experiencia que sirviera de base para un interesante proyecto de Educación Permanente de Adultos. Se ofreció al alumnado las siguientes opciones educativas:

1. *Taller de sensibilización para el estudio de una lengua extranjera.*
2. *Aula abierta del IBAD.*
3. *Curso de orientación para la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años.*

1. TALLER DE SENSIBILIZACIÓN

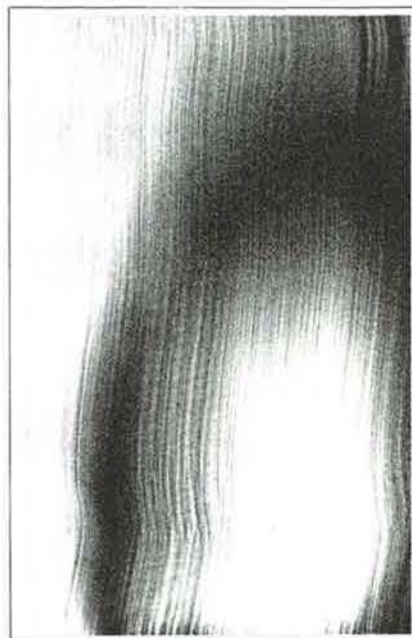
Este programa estaba dirigido al alumnado que preparaba la obtención del graduado escolar, con el fin de potenciar en ellos el deseo de aprender una segunda lengua y convencerlos de que, con ella, se pueden abrir nuevos caminos.

Varios criterios guiaron la metodología utilizada: Por una parte, que el aprendizaje de un segundo idioma fuera vehículo de conocimiento, de enriquecimiento de una cultura, de rechazo de miedos («soy muy mayor para empezar») o de complejos (no entender lo que se dice en un canal de televisión francesa o inglesa o lo que dicen los franceses e ingleses que hacen intercambios con nuestros hijos). Sería, por tanto, un aprendizaje equilibrado de léxico, construcción gramatical y cultura que facilitará la comunicación.

Por otra, para motivar al alumno, el estudio no se basa en la simple designación de objetos concretos (imprescindible pero no suficiente) sino que comporta, en lo posible, palabras de contenido abstracto como corresponde al mundo de los adultos, semejante al que utilizan en su propia lengua y cuyo empleo va a ser una necesidad imperiosa si queremos que el aprendizaje del idioma extranjero les sirva para crear y prolongar su formación.

Por ello, el método que utilizamos está formado por miniconversaciones, mensajes publicitarios, estadísticas, documentos de toda clase que les hablen de la vida cotidiana.

El material básico de cada unidad lo «fabricamos» a partir de sus necesidades y de las consultas de las diferentes publicaciones comerciales para adultos. Nos servimos como apoyo del mundo de la imagen (vídeos) y reforzamos con métodos audio nuestros encuentros colectivos. Pero no hacemos de ellos el soporte central; lo utilizan cuando trabajan en grupos, en talleres. Hemos utilizado los dos métodos de vídeo que, a nuestro entender, pueden ser útiles: «Bienvenue en France», en el área de francés, y «Two days in summer», de inglés. Los dos tienen sus ventajas y sus inconvenientes. Quizá en el caso de francés, el mayor sea que representa la vida de una clase acomodada que no coincide con la de la mayoría de nuestros alumnos; pero pensamos que, al no conocer otros más apropiados, se pueden utilizar y hacer a partir de ellos un análisis de los diferentes medios sociales. También hay que pensar que nuestros alumnos siguen las series televisivas de «Fal-



con Crest» y «Dallas», y los mundos representados son aún más lejanos. Como positivo, vemos, sobre todo, que están bien estructurados y las progresiones, tanto gramaticales como funcionales, responden bien a la gradación que nos interesa.

Los encuentros colectivos que tenemos entre profesores y alumnos son dos por semana y los hemos enfocado como taller de tal modo que la mayor parte del trabajo se hace en grupo. Uno de los deseos expresados más insistentemente por los alumnos ha sido la supresión de exámenes; alegan que les produce angustia y para más de uno es condición imprescindible para seguir en sus estudios. En este sentido, nosotros los hemos liberado de esas situaciones ya que son ellos mismos los que se evalúan al analizar el resultado de sus trabajos semanales corregidos y comentados por sus tutores-profesores. Estos trabajos constituyen pruebas continuas y no necesitan exámenes, indicando sus avances, sus errores y sus lagunas, incomprensiones, interferencias con la lengua materna, etc.

En pocas palabras, les hacemos reflexionar sobre su propio aprendizaje y queremos que lleguen a la conclusión de que ellos son sus artífices ya que cada alumno crea su propio «dossier», como fruto de su trabajo continuo y del asesoramiento de sus tutores. «Dossier» que es material útil, y que puede ser consultado por ellos en situaciones posteriores de su vida.

AULA ABIERTA

PRESENTACION DEL AULA

Ciclo
Ecología-Etica-Política

Manuel Navarro García
«El mundo vital de las urbias»
ediciones

Día 6 de noviembre
IBAD-20:30 horas
(junto al cine Fuensanta)

AYUNTAMIENTO de CORDOBA
Área de Cultura

Aula Abierta del IBAD

El Instituto de Bachillerato a Distancia (IBAD) tiene elaborada ya el programa del Aula Abierta para el mes de noviembre. El próximo día 6, a las 20,30 horas, habrá un debate abierto dentro del ciclo *Ecología-Etica-Política* sobre *Los grandes problemas del siglo XXI* (1). El día 13, la charla-coloquio será dentro del ciclo sobre *Los retos urbanísticos de la ciudad de Córdoba*, con la intervención de Manuel Pérez, concejal de Urbanismo, y Eugenio González, gerente de Urbanismo.

AULA ABIERTA

Debate Abierto

Los grandes temas del siglo XXI

Día 6 de noviembre
IBAD-20:30 horas
(junto al cine Fuensanta)

AYUNTAMIENTO de CORDOBA
Área de Cultura

AULA ABIERTA

TEATRO TRAPALA

Día 4 de diciembre
IBAD-20:30 horas
(junto al cine Fuensanta)

AYUNTAMIENTO de CORDOBA
Área de Cultura

Comienza un ciclo musical en el IBAD

CLAVE DE SOL

El Instituto de Bachillerato a Distancia (IBAD) que tiene su sede en la calle Hernando de Magallanes, en el Polígono de la Fuensanta de nuestra ciudad, ha organizado un ciclo dedicado a la música dentro de su Aula Abierta. Para este ciclo, en el que periódicamente tendrán reflejo diferentes manifestaciones dentro de la propia música, como zarzuela, jazz, flamenco, y quizás música polifónica navideña, entre otros temas, comenzará hoy martes, día 30, a las 20,30 horas, teniendo como primer tema musical a la zarzuela.

Este género tan popular en España tendrá un prólogo temático a cargo de la musicóloga Pilar García Entrecanales, e intervendrá en concierto la Coral y Banda del Círculo Cultural Callope de Fernán-Núñez, que están las dos dirigidas por Juan Ortega.

AULA ABIERTA

Ciclo musical «La Zarzuela»

Ponente: Pilar García Entrecanales

Intervienen: Coral y Banda del Círculo Cultural Callope

Solistas: Amorós Salero
Marí Gutz-Jurado
Salvador Jurado

Director: Juan Ortega

Día 30 de octubre
IBAD-20:30 horas
(junto al cine Fuensanta)

AYUNTAMIENTO de CORDOBA
Área de Cultura

2. AULA ABIERTA

Esta opción surgió como la solución más válida que un grupo de profesores dimos a las diversas demandas de un sector del alumnado del Centro y a otras personas que no se sentían atraídas por los estudios de Bachillerato que ofrecía el centro.

La inquietud de estos grupos se mostraba en el deseo de acercarse a profundizar en temas culturales y de actualidad e incluso en descubrir parcelas de saber no imaginadas; pero de una manera distendida, sin agobio de programas prefijados que hubiera que cubrir, ni exámenes que, una vez superados, certificaran que los niveles de conocimiento adquiridos en tal o cual área eran los idóneos dentro de unos niveles señalados por alguien ajeno a la realidad del grupo.

Se inauguró el Aula Abierta como un lugar de encuentro donde, de manera periódica, se presentaban y debatían temas diversos. Era, en suma, una tertulia de aprendizaje.

La asistencia al Aula no era obligatoria, ni se exigía trámite alguno de matriculación.

Dada la buena acogida que el Aula tuvo, no sólo entre nuestros alumnos sino también entre otras personas adultas, nos hemos planteado el reto de mejorarla en el presente curso. Pero ¿cómo?

Después de estudiar las opiniones de los participantes en las sesiones del curso 90-91, sus críticas constructivas sobre la organización y secuenciación de temas, las lagunas de nivel percibidas por algunos de ellos y las dificultades horarias de algunos grupos, decidimos que la mejor forma de mejorar la oferta era diversificarla. Hacer varios niveles dentro del Aula y ofrecerles distintas opciones.

Sobre estas bases, se iniciaron contactos con los colectivos de profesores implicados en la Educación de Adultos, tanto de Universidad como de alfabetización, graduado, posgraduado. Así se llegó a un primer acuerdo por el que se empezaba a programar el Aula Abierta a tres niveles diferentes:

Primer nivel

Dirigido fundamentalmente a adultos de Posgraduado Escolar.

Se trataba de formar un grupo que, a lo largo del curso, trabajara de forma autónoma, con las orientaciones de unos profesores asesores:

- participando en Talleres encaminados al desarrollo personal;
- integrándose en los Talleres de sensibilización a una lengua extranjera;
- integrándose en el grupo que estudia y profundiza en núcleos temáticos.

Segundo nivel

Alumnos de BUP y COU del IBAD, participantes en el Curso de Orientación de Acceso a la Universidad, y cualquier persona con un nivel cultural medio.

Tercer nivel

Dirigido a posgraduados universitarios y especialmente a aquellos que se dedican a la educación de adultos.

Para la organización de los niveles Primero y Tercero, contamos con la colaboración de los profesores del CEA de Fuensanta y de sus representantes más directos ante la Administración, y con la del Director y el Secretario del Centro Asociado de la UNED.

3. CURSO DE ORIENTACIÓN A LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD, MAYORES DE 25 AÑOS

Como objetivo general de este curso se plantea preparar a los alumnos para su futura incorporación al mundo universitario.

Se trata de posibilitar su autoaprendizaje, de hacerlos capaces de regularlo dotándoles de la formación general exigida para que puedan enfrentarse con los ejercicios de la prueba común.

Con el fin de poder orientarlos mejor, se programa un Cursillo de Técnicas de Estudio que tiene lugar la primera semana de octubre como iniciación a su proceso. Hemos introducido una prueba de exploración inicial.

Se le oferta la posibilidad de asistir a las diferentes tutorías colectivas del IBAD para preparar la prueba específica de los estudios universitarios que él decida seguir.

Carmen A-AMANDI ÁLVAREZ, Natividad MAÑAS LAHOZ
Carlos ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, Dolores PINEDO CONDE
y Rosario JIMÉNEZ ROMERO

La educación por satélite en el mundo: un poco de historia (1)

En España, la utilización de satélites de comunicación con fines educativos resulta una experiencia bastante reciente (EuroPACE, ASTRA, Olympus). Por ello, no es sorprendente el desconocimiento que existe sobre el alcance y valor de las experiencias que se desarrollaron en los años 70 y 80, precursoras y prefiguradoras, sin duda, de las actuales. Entre las numerosas razones que explican este olvido, quizá las más significativas sean la dificultad de evaluar los resultados de esas primeras experiencias, y el hecho de los contextos muy particulares en los cuales se llevaron a cabo.

Nuestro propósito es analizar brevemente estas experiencias anteriores para ver qué enseñanzas podemos extraer de ellas.

LOS AÑOS SETENTA

1. Características

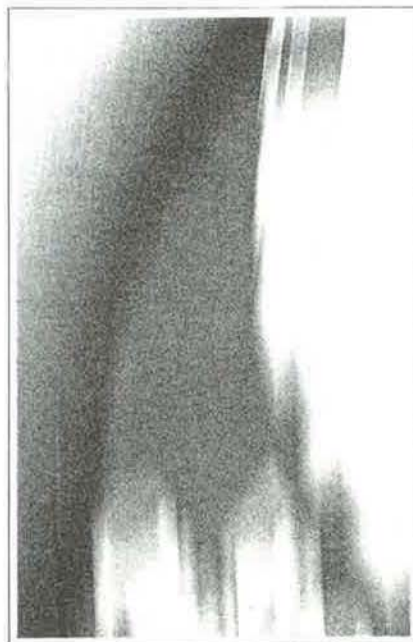
a) La primera etapa se caracteriza por ser una **fase de balbuceos**, en la que los contextos técnicos, comerciales, políticos, normativos y organizativos diferían bastante de los actuales. En esa época, el camino a los sistemas actuales de telecomunicación y de televisión directa estaba lejos de haber sido abierto, y la experimentación de estos nuevos ingenios «tenía más de aventura que de "marketing"».

b) En Europa (Francia, Reino Unido y Alemania), en Canadá (el primer país en dotarse de un sistema nacional) y en Estados Unidos, los ingenieros intentaron **estimular** a los responsables educativos y políticos impulsándoles a la utilización de los satélites de segunda generación, **concediéndoles ciertas facilidades** como usuarios: por ejemplo, acceso libre al satélite, o apoyo financiero y político.

Esta situación favoreció el lanzamiento de proyectos: los experimentadores no tenían gran cosa que perder en probar el satélite, aunque tampoco mucho que ganar en la medida en que no podía darse ninguna garantía de continuidad del servicio u ofrecer perspectivas de utilización ulterior. (Incluso hoy en día, esta situación no ha sido del todo resuelta, como lo demuestra el hecho de que al producirse la avería de Olympus y tratarse de un satélite experimental, no haya habido un satélite de recambio que recogiera la programación y asegurara la continuidad de las emisiones.)

c) Otro aspecto a subrayar en esta etapa inicial es el **paralelismo entre las experiencias** realizadas —raramente de forma coordinada— en los diferentes países. Así, grandes programas, tales como Site en India (2.400 antenas de recepción comunitarias), Southern Educational Communication (SECA, en los EE.UU., 10 estaciones receptores que ponían en comunicación 44 redes), **Peacesat** (que cubría catorce países en la zona del Pacífico), se alternaban con una serie de operaciones de formato más reducido.

d) Es también el momento del **desarrollo de las condiciones de utilización de los satélites con fines educativos**, centrándose las investigaciones en:



- usos posibles (sobre todo, en las nuevas bandas de frecuencia);
- **naturaleza de los servicios** que se puedan adoptar (transmisión de sonido, de imágenes, de datos, etc.);
- el montante de los **costes** (tanto para las infraestructuras aéreas como para los materiales en tierra que, en muchos casos, son prototipos), así como de las tarifas en fase operacional;
- las reglamentaciones nacionales, la reglamentación transfronteriza (en materia de flujo de programas, de derechos de autor, etc.);
- el futuro del desarrollo industrial de la rama espacial (cable, fibra óptica y sistemas hertzianos).

e) Es la **dispersión** de las tentativas lo que prevalece y, al contrario de lo que sucede hoy en día, donde el esfuerzo se dirige a estructurar la demanda, era la oferta la que se pretendía desarrollar y enriquecer, y la mayoría de los programas iniciales tenían una **base experimental** y eran de **iniciativa pública**.

f) Otro punto que vale la pena de ser subrayado y que en los años 75-78 desempeñó un papel decisivo es el **apresuramiento** de muchos países en embarcarse en programas experimentales, actuando de forma paralela a los otros y **sin emprender acciones comunes**, yendo cada uno por su parte.

Quizá las cosas no hayan cambiado demasiado, pero podemos encontrar un factor diferencial: la situación actual parece más marcada por la voluntad, a nivel europeo, de establecer una sinergia, de aunar esfuerzo (la puesta en marcha de Olympus sería una muestra de ello).

g) Un aspecto más que añadir es la **falta de una evaluación sistemáticamente realizada**. En los casos en que existe, es bastante difícil utilizarla por la ausencia de datos precisos, en particular, en cuestiones referentes a problemas de financiación y de audiencia.

Sin embargo, la literatura sobre estas experiencias es abundante: por ejemplo, el catálogo de publicaciones (artículos, informes, publicaciones diversas) de la UNESCO de 1953 a 1977 comprende unas 281 referencias. La dificultad estriba en la distinción entre los escritos con finalidad más o menos promocional y los verdaderos estudios científicos. Es difícil no perderse en largas descripciones frecuentemente repetitivas, que abrumen al lector bajo una masa de detalles inútiles, mientras que las grandes orientaciones y las conclusiones principales fallan.

Podría decirse, por tanto, que, por su dispersión, por la falta de estudios de audiencia y por la corta duración de los períodos de aplicación, la mayoría de estas experiencias pueden parecer algo decepcionantes. Han recibido muchas críticas y no todas ellas son infundadas, en particular, las que nos las presentan más como resultado del optimismo tecnológico de los años 60 y 70 que como verdaderas tentativas para medir la utilidad y eficacia de los satélites al servicio de la educación.

Este análisis puede llevarnos a hacer de las experiencias del decenio de los 70 unos simples contra-modelos, que nos indicarían, en materia de política experimental y de metodología de evaluación, la vía que no se debe seguir.

2. El valor de las experiencias de los 70

Sin embargo, los programas actuales son herederos y beneficiarios de las experiencias anteriores y no se puede negar que hay varios elementos que sugieren argumentos en favor de ellas: la diversidad de las iniciativas y la amplitud de los esfuerzos, e incluso sus mismas insuficiencias.

Veamos, por tanto, en qué aspectos los programas de los 70 fueron precursores de los 80 o los 90 y qué enseñanzas podemos extraer:

a) Algunos de estos programas, inaugurados en el curso de los 70, **continúan funcionando hoy en día**, hayan conservado o no su nombre original. Es el caso de programa Knowledge Network, en la Columbia británica, que debutó en 1977 con el nombre de British Columbia Tele-Education Experiment, o de las realizaciones actuales en los Apalaches y en Alaska, preparadas por programas tales como Appalachian Education Satellite Project (1974-75), Alaska Health Care Delivery Experiment (1975-77) y Appalaska Intercom (1977).

En este sentido, es reconfortante señalar que, al lado de una fuerte tasa de mortalidad, varios programas, y no de los menores, han durado al menos hasta hoy en día.

b) Gran número de programas que no han tenido descendencia directa sirven, sin embargo, de **modelos para realizaciones ulteriores** (WAMI—Washington-Alaska-Montana-Idaho, 1972-74— es considerado como una referencia para los promotores Hospital Satellite Network).

c) En muchos casos, el decenio de los 70 ha servido como laboratorio, como **banco de ensayo para movilizaciones ulteriores**.

A título de ejemplo, es posible que el Ministerio francés de Asuntos Exteriores no hubiera adoptado ninguna iniciativa en favor de la participación francesa en Olympus si no hubiera tenido ya una experiencia previa entre 1974 y 1981 (programas GUSE y COPUSE con Quebec, Symphonie y Costa de Marfil).

d) Los programas de los 70 han permitido acercarse a una **extraordinaria diversidad geográfica** enfrentándose a los problemas interculturales, a las cuestiones relativas a las especificidades de cada país y a las dificultades de exportación de programas de un país a otro. (Por ejemplo, han surgido algunas acusaciones de imperialismo cultural o de neo-colonialismo.)

e) Estos programas han supuesto una buena ocasión para que actores de motivaciones heterogéneas (ingenieros, pedagogos, expertos en comunicación responsables políticos, financieros, etc.), pudieran coordinar sus iniciativas estableciendo **nuevos modelos organizativos**, hasta el punto que puede afirmarse que los programas que más se han desarrollado y que han alcanzado los objetivos fijados son aquellos que:

- han establecido, sobre una **base cooperativa**, la iniciativa de todos los componentes implicados, y
- han sabido rodearse de las mínimas condiciones de **viabilidad financiera**: financiaciones variadas que permiten evitar la dependencia de un solo organismo (sea cual sea); obtención de financiaciones para un período relativamente largo para evitar los funcionamientos en dientes de sierra; retribuciones de los receptores de los programas; posibilidad de sacar dinero de la experiencia adquirida; eventualmente, para otros organismos.

BIBLIOGRAFÍA

ATENA: *Des satellites pour l'éducation et la formation à distance en Europe*. (CEE-DG XIII, 1991).

Schramm, W.: *Satellites de télécommunications pour l'éducation, la science et la culture*.

UNESCO: *Études et documents d'information*, n.º 53.

Isabel ARENAS FERRIZ
Miembro del Consejo de EUROSTEP

El «software» didáctico y la enseñanza a distancia

Los ordenadores se han convertido en potentes instrumentos de productividad intelectual, siendo cada vez más fácil su uso y difusión tanto entre los «productores» como entre los «consumidores» de cultura. La disponibilidad de estos nuevos medios y de los correspondientes ambientes de trabajo intelectual sugiere nuevos modos de concebir el «software» didáctico.

Con las memorias ópticas (Cd Rom y discos *Laservisión*) es posible poner a disposición de un ordenador personal una gran cantidad de datos que pueden adoptar la forma externa de los medios de comunicación de masas más sofisticados (televisión, alta fidelidad). Un solo Cd Rom contiene enciclopedias completas de textos, sonidos, imágenes y animaciones, disponibles ya en el mercado. Las nociones de hipertexto y el concepto general de *hipermedium* permiten concebir nuevos modos de acceso a la vasta gama de recursos controlados a través de un ordenador. De hecho, se habla de «navegar» por un sistema de conocimientos, así como se navega en alta mar, utilizando ciertos instrumentos simples pero potentes que controlan la ruta y el recorrido efectuado.

Los sistemas de enseñanza a distancia no pueden ignorar la disponibilidad de estos nuevos tipos de «grandes obras» de la editorial electrónica que pueden ser consultados en forma *hipermedial* o disponibles en forma de laboratorios simbólicos o de simulación.

Los nuevos medios permiten a los nuevos autores desarrollar una didáctica más cercana a las fuentes y más centrada en una actividad dirigida de estudio e investigación. Si las empresas que proyectan y gestionan los procesos de la enseñanza a distancia son capaces de aprovechar estos nuevos recursos, se podrán realizar nuevos y significativos acercamientos entre los «mundos cerrados» de la enseñanza y los «mundos abiertos» de las artes, de los oficios y de las profesiones a los que hacen referencia dichos mundos.

INTRODUCCIÓN

La enorme difusión de los ordenadores personales, tanto entre los usuarios privados como entre las empresas y las instituciones, ha hecho que los sistemas de enseñanza a distancia puedan ya considerar el ordenador como uno de los medios más importantes a utilizar para favorecer los procesos de aprendizaje.

Pero junto a la difusión cuantitativa, es necesario señalar también —quizá menos evidente para los no expertos— una profunda evolución cualitativa de las técnicas informáticas tanto en el «hardware» como en el «software». Y es este progreso el que, con frecuencia, sugiere volver a pensar en las posibilidades de uso del ordenador en el ámbito de los procesos de la enseñanza a distancia. Con la aparición de la telemática de masas, la introducción de las memorias ópticas analógicas y digitales y, sobre todo, con la extraordinaria evolución del «software» profesional de alta calidad, el estudio individual integrado por el ordenador puede concebirse de forma totalmente diferente a la época de los primeros ordenadores personales.

Para centrar el tema en el contexto apropiado, partamos de un breve excursus histórico, para comprender las interrelaciones existentes entre el «software» y las otras tecnologías didácticas.

La cuestión del software didáctico: ¿Quién está en el centro del proceso?

Los primeros ejemplos del uso del ordenador en la educación se remontan a finales de los años sesenta, asociados especialmente a las teorías de la Enseñanza Programada, por un lado, y a las teorías de la comunicación y el control de procesos introducidas por la cibernética, por otro. En los grandes ordenadores de la época y, en una segunda fase, en sus terminales de vídeo, la enseñanza basada en el ordenador se presenta, ante todo, como la materialización de las diversas técnicas de la Enseñanza Programada. El nacimiento de los primeros lenguajes y sistemas (1) implicó además de una optimización de los esfuerzos de producción, la posibilidad de que pudieran nacer verdaderas comunidades de educación basadas en la informática y la telemática.

Las sucesivas generaciones de ordenadores durante treinta años de continuo avance de la tecnología (2) han puesto a nuestra disposición nuevas posibilidades de interacción hombre-máquina cada vez más sofisticadas; probablemente el propio concepto de software educativo ha estado con frecuencia asociado de forma indebida a un sistema cerrado, en donde el ordenador, sustituyendo, integrando o apoyando al profesor, se consideraba generalmente el centro del proceso de aprendizaje. Dicho proceso ha estado durante mucho tiempo reducido a un diálogo dirigido por la máquina, dotada de un apropiado software didáctico, a veces complejo, sofisticado e incluso costoso.

Esta concepción basada en el ordenador —visto como sistema que guía y controla la interacción didáctica con el usuario— nos ha llevado a un callejón sin salida; de hecho, el desarrollo del denominado software educativo ha sido bastante difícil y laborioso.

La alternativa a esta concepción es pensar en el ordenador como un instrumento o un sistema de instrumentos muy potentes que hay que poner en manos del alumno. «Esta revolución copernicana» que puede atribuirse a Seymour Papert y a la filosofía del lenguaje Logo, en la actualidad puede ser útil, sobre todo, en la formación profesional de los adultos, y por tanto, de forma particular, en muchas de las situaciones más típicas de la enseñanza a distancia. Según esta filosofía cuanto más favorezca el ordenador el aprendizaje, mayor control tendrán los usuarios sobre el ordenador.

¿Cómo se puede garantizar que el proceso resulte convergente, o que la interacción lleve a alcanzar los objetivos prefijados? La técnica más común, al menos con los niños, consiste en construir, basándose en estos objetivos, un «micromundo», es decir, un sistema de objetos simbólicos y de acciones relativas a éstos que al moverse dentro de éste se acabe inevitablemente adquiriendo las competencias deseadas. Desde esta óptica se han construido un «Micromundo de Hacer Cuentas», un micromundo para aprender las relaciones y proporciones (4), e incluso un micromundo sobre la gramática latina (5).

Existe otra razón, debida al aumento del mercado de los ordenadores personales, que induce a adoptar definitivamente la filosofía del ordenador como instrumento controlado por el alumno. Podemos, por tanto, afirmar que este modo de concebir el ordenador viene «demandado» por los propios consumidores y propuesto como la respuesta «ganadora» de los propios productores (6). Hoy en día los ordenadores, portátiles, personales, o disponibles a través de las grandes redes geográficas, se entienden cada vez más, y, por tanto, se compran para «funciones», más que para «prestaciones».



Se puede vender un ordenador personal para pintar, para tocar un instrumento, para controlar el riego del balcón o para controlar la seguridad de una casa. Un oculista lo ve como la evolución de sus instrumentos de diagnóstico, el especialista en dietética como un sistema para prescribir dietas, un músico para producir originales timbres jamás producidos hasta ahora. Ya esté controlado por el especialista o se ofrezca al llamado «usuario final», un ordenador siempre se ve como un instrumento para controlar más que para ser controlado, y, como tal, suscita curiosidad e infunde menos miedo.

Digamos, pues, que de esta forma el instrumento, por potente y sofisticado que sea, cede el paso a la función. Quien escribe o edita libros en un ordenador olvida las capacidades generales del medio y lo ve como una prolongación de su actividad mental. De este modo tiene una visión del medio que se identifica o reduce a las funciones que en su mente lo representan (7).

En los experimentos de comunicación telemática llevados a cabo en las diversas escuelas de todo el mundo nadie se pregunta qué ordenador utilizan nuestros interlocutores o a través de qué redes pasan nuestras comunicaciones.

Lo mismo sucede cuando vemos un debate en la televisión: no nos preguntamos, en primera instancia, cuál es el estándar de las tomas, el tipo de cámara utilizada, etc. En modo más drástico: cuando por la mañana abrimos el grifo del agua o por la tarde, cuando entramos en casa, encendemos la luz, ninguno de nosotros nos preguntamos qué complejos mecanismos regulan la distribución del agua o de la energía eléctrica en nuestras casas.

Esta «revolución copernicana» o, como preferimos llamar, cognitiva, en el uso didáctico del ordenador y del software educativo coincide además con lo que propugnan los informáticos y los diseñadores de nuevos sistemas. Más adelante veremos que la filosofía dominante en la programación de los ordenadores, incluso a alto nivel, es la de la «programación por objetos». Esta filosofía se asocia con las exigencias de los usuarios de encontrar «dentro del ordenador» un conjunto de objetos simbólicos que represente las funciones deseadas (...).

En cierto sentido nos gustaría poder concluir que la «cuestión del software educativo» se puede considerar, por varios motivos, agotada, cediendo así el paso a una nueva filosofía centrada en las funciones, los objetos y las estructuras del conocimiento que pueden interrelacionarse libremente (8). Quedan abiertas algunas cuestiones de carácter práctico y estratégico. ¿Hasta qué punto las tecnologías del hardware y del software permiten declarar cerrada la época del software educativo dirigido por el ordenador? ¿En qué campos y a qué niveles es posible afirmar que definitivamente se han agotado los potenciales de la primera época y es ya un hecho el paso a la segunda?

NOTAS:

(1) El sistema Plato, creado y desarrollado en diversas etapas por Donald Bitzer en la universidad de Illinois, parece encarnar este mito de la verdadera «transición de época». El sistema Plato nunca alcanzará los objetivos prometidos: Ya en el lejano 1964 se hablaba de una red con más de 4.000 terminales cuya hora de conexión no llegaría a costar ni medio dólar. Los problemas en las líneas telefónicas y la consiguiente lentitud en el aumento de suscriptores al proyecto han hecho que éste, a lo largo de 30 años, se haya ido transformando en virtud de las nuevas tecnologías. El sistema Plato todavía existe y dispone de gran cantidad de courseware. En Italia está disponible en el Cineca, pero ya nadie lo ve como una solución práctica, para una difusión generalizada. De la experiencia de los técnicos que han colaborado en el proyecto Plato han surgido completos y sofisticados lenguajes autor que hoy utilizan la mayoría de los ordenadores personales.

(2) De los grandes sistemas con muchos terminales se ha pasado a los ordenadores personales dedicados a un solo centro. Hoy, como ya indicábamos al comienzo, los avances tecnológicos van dirigidos sobre todo a la evolución de los periféricos.

(3) Se trata de un paquete didáctico creado y desarrollado por C. Portigliotti, publicado por la Sisco, destinado a la enseñanza de las matemáticas en la escuela obligatoria.

(4) Presentado en *Golem*, III, 3-4, 1991.

(5) De Carlo Portigliotti, en vías de publicación.

(6) Véase la entrevista de Danco Singer al ingeniero Cassoni de Olivetti, publicada en la revista *Golem*.

(7) De esta forma el sistema informático es visto como un «sistema cognitivo», es decir, un conjunto de funciones que la mente humana reconoce en cierto sentido como una prolongación de sí misma y de su propia capacidad.

(8) Como ya sucede en el mundo de los libros y de la imprenta.

Giovanni LARICCIA
Sisco Srl «Sistemi Cognitivi», Roma
(Hemos reproducido sólo la Introducción del artículo)
Traducido por Clara DE MARCO

El artículo completo puede leerse en la revista «Istruzione a Distanza», año III, octubre 1991.

El papel de las nuevas tecnologías en la educación a distancia (1)

NUEVAS TECNOLOGÍAS: EFICACIA + EFECTIVIDAD = EFICIENCIA (e + e = E)

A LAS PUERTAS DEL SIGLO XXI

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que una de las notas características del final del siglo XX es una Revolución Tecnológica, que ya está produciendo unos cambios radicales en dos de los pilares fundamentales de la sociedad post-industrial: el control y tratamiento social de la información y los mecanismos tecnológicos e ideológicos de la comunicación (burbuja icónica).

Esta Revolución Tecnológica está provocando, entre los colectivos de pedagogos y profesionales de la enseñanza más inquietos, no sólo en nuestro país, sino en todo el mundo (ICME, Kuwait 1986; ICME Valencia 1989), la necesidad de revisar algunos de los planteamientos comunicativos, considerados como axiomáticos hasta la actualidad en el mundo de la educación.

Si esta revisión puede alterar los parámetros clásicos de la enseñanza presencial, la incorporación de las Nuevas Tecnologías a la Enseñanza a Distancia va a contribuir a una transformación radical del modelo desde, al menos, cinco puntos de vista:

- 1.º Final del monopolio del material impreso como única fuente de recepción de información para el alumno/a —*materiales Multimedia*.
- 2.º Redescubrimiento de los contenidos procedimentales, potenciando la incorporación de actividades múltiples y diversas que faciliten su adquisición y consolidación (modelos interactivos individualizados) —*sistemas expertos, hipertextos, EAO*.
- 3.º Modificación radical del entorno de aprendizaje del alumno en cuanto que significa la ruptura del aislamiento psicológico y comunicativo, horizontal (sin contacto con otros alumnos) y vertical (contactos esporádicos con el tutor) —*red telemática, monitorización de materiales y del aprendizaje del alumno*.
- 4.º Redefinición de la figura y funciones del tutor en dos sentidos: deja de desempeñar el papel de intérprete y adaptador de los libros de texto; se convierte en asesor del alumno en la orientación inicial y la búsqueda de itinerarios y estrategias formativas personalizadas —*tutoría telemática*.
- 5.º Gestión y administración ágil del sistema en su conjunto —*distribución informática de materiales y datos*.

EL AYER

Frente a estas perspectivas, hay que convenir que, tanto en la vertiente didáctica como en la de gestión, nos seguimos moviendo en las coordenadas de la primera o, a lo sumo, de la segunda generación de la Educación a Distancia:

— casi todos los materiales didácticos se producen en soporte impreso;

- el proceso tutorial se apoya, en orden decreciente, en los contactos presenciales, la comunicación mediante el correo y el contacto telefónico;
- la tarea de administración, gestión y distribución de materiales ha contado con escasos recursos de informatización y ha tenido que recurrir a la movilización física de importantes volúmenes de materiales impresos.

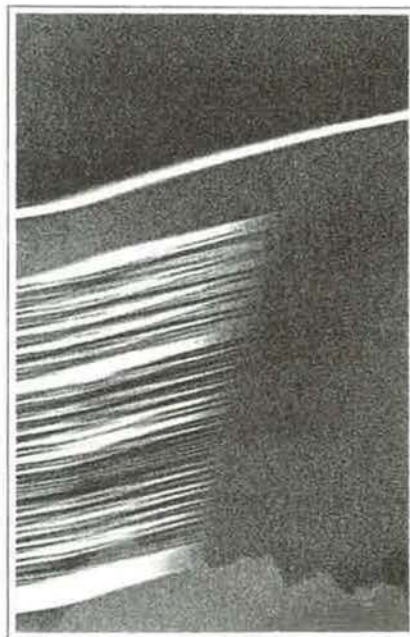
¿QUÉ HA SUPUESTO ESTE MODELO?

El predominio del material impreso como recurso didáctico básico ha generado unas *dinámicas* caracterizadas por:

- procesos muy largos de producción de materiales;
- necesidad de que dichos materiales estuvieran dotados de una vida larga, por la imposibilidad material de articular procedimientos ágiles de adaptación y renovación.

Ello ha supuesto, por otra parte, unas ventajas innegables ya que ha provocado un importante esfuerzo de elevación de la calidad y ha permitido que la incorporación de profesorado a las labores tutoriales fuera relativamente sencilla. Pero también ha contribuido a que el tutor de Educación a Distancia, en la práctica, haya sustituido la atención individualizada por una práctica docente expositiva y dirigida a grandes grupos, sin que se haya producido una actualización respecto al uso de recursos didácticos diferentes de los habituales en la enseñanza presencial.

Junto a esta panorámica general hay que señalar la realización de experiencias *puntuales* en las que se han incorporado otras tecnologías de la comunicación, tales como la televisión, que han aportado nuevas perspectivas. Sin embargo, su rentabilización didáctica se ha visto condicionada por el modelo de predominio del soporte escrito como medio de transmisión de informaciones y adquisición de contenidos.



LA ENCRUCIJADA DEL HOY

Nos encontramos en el momento actual en una encrucijada de la que parten múltiples caminos. Teniendo en cuenta la dirección en la que es previsible que nos movamos, habrá que tomar decisiones que nos permitan tomar el camino más adecuado. Estas decisiones son el producto de un conjunto complejo de consideraciones, y no tienen que llevarnos, necesariamente, a identificar el camino adecuado con el más corto o el más rápido. Entre los primeros condicionantes que encontramos para determinar el camino, están:

- el universo comunicativo en el que se ve envuelto el alumnado potencial;
- el nivel de desarrollo, la implantación social y productiva, así como la popularización de las tecnologías audiovisuales e informáticas;
- los avances en investigación sobre la utilización educativa de las Nuevas Tecnologías, en la línea estratégica clara de una progresiva sustitución del aula real por el aula virtual.

Si además tenemos en cuenta el período que se introduce entre la fase de diseño de las ofertas y el momento en que éstas se materialicen en manos de los destinatarios, debemos hacer un esfuerzo suplementario para evitar elaborar modelos que nazcan obsoletos por estar desfasados con respecto a la potencial realidad en la que se moverá el alumnado.

Esto nos obliga a prestar una atención especial a las tareas de seguimiento, evaluación y validación del propio modelo.

EFICACIA + EFECTIVIDAD = EFICIENCIA

La matización de tres vocablos que utilizamos habitualmente como sinónimos puede llevarnos a establecer un paradigma de actuación válido para la introducción de las Nuevas Tecnologías.

La eficiencia en la introducción de recursos tecnológicos se dará en la medida en que estos faciliten las tareas de aprendizaje y gestión, abaraten los costes y democratizen el acceso a la cultura.

Si entendemos por eficacia la actividad susceptible de ser reflejada en parámetros cuantificables positivamente, una errónea aplicación de este criterio puede llevarnos a una reacción pendular, por la que, ante el temor de quedarnos desfasados, se propugne un modelo con un fuerte acento en las Nuevas Tecnologías, costoso en cuanto a recursos humanos y económicos, que resulte finalmente poco eficiente. Dispondremos de gran cantidad de herramientas tecnológicas con insuficiente rentabilidad didáctica.

Sin descartar un planteamiento eficaz, que cubriría los aspectos físicos de la infraestructura del sistema, debemos complementarlo con un grado suficiente de efectividad, lo cual supone que las acciones que se lleven a cabo se doten de contenido, de forma que se cree un entorno real y verdadero, no sólo formal. Esto implica no perder de vista el elemento educativo de nuestra tarea, evitando que la elección del soporte sea primordial en la jerarquía de elaboración de estrategias, en vez de ser un elemento al servicio de la consecución de objetivos educativos.

La fascinación provocada por la tecnología puede llevarnos a considerar primordiales los factores de eficacia. Es difícil sustraerse a las tentaciones que constantemente nos brinda el mercado.

Para que nuestra paradójica ecuación $e + e = E$ se cumpla, es imprescindible que las aportaciones en el campo de la «forma», que constituirían la vertiente eficaz, y las referentes al «contenido», vertiente efectiva, corran paralelas y vayan sumándose constantemente para obtener el mayor grado de eficiencia. Por ello nos planteamos en primer lugar algunas reflexiones que puedan incidir en los aspectos de efectividad al establecer un marco teórico de referencia.

¿QUÉ APORTAN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Aunque la respuesta a esta cuestión requeriría un espacio mucho más extenso que el que nos permite este artículo, que pretende ser el primero de una serie en la que se vaya profundizando en estos aspectos, pueden enumerarse un conjunto de aportaciones fundamentales:

En cuanto a su aplicación a los materiales didácticos:

- Enriquecen y diversifican la información al pluralizar las fuentes.
- Una adecuada adaptación entre medios y mensajes posibilita un aumento de la eficacia comunicativa y, por tanto, de la rentabilidad didáctica de los materiales.
- Favorecen la aparición de estrategias perceptivas de tipo selectivo en un entorno definido por el bombardeo de lo que se ha llamado cultura mosaico.

- Potencian la consecución de objetivos procedimentales y la adquisición de destrezas que sería difícil transmitir mediante soportes escritos.
- Aportan experiencia en intercambio de mensajes transmitidos a través de otros lenguajes, independientemente de los contenidos propios de la formación. Esta experiencia puede aplicarse posteriormente a la adquisición de otro tipo de conocimientos.
- Posibilitan la actualización dinámica de los materiales y su adaptación y mejora en función de las conclusiones obtenidas en el proceso de retroalimentación.

En cuanto a su aplicación al seguimiento, la evaluación y la acción tutorial:

- Agiliza y abarata las comunicaciones, al disminuir el volumen de ruidos del proceso y favorecer una mayor frecuencia y cantidad de los actos comunicativos.
- Enriquecen considerablemente la retroalimentación, con lo que se mejora la individualización del diagnóstico de las necesidades educativas de cada alumno/a y se posibilita la realización de adaptaciones curriculares.
- Ayudan a la progresiva superación de la sensación de aislamiento del alumno/a, con lo cual se introducen factores de refuerzo de la motivación.
- Contribuyen a un proceso «negociación social de los significados», interpretando este concepto en una doble acepción:
 - como proceso de construcción de los significados a partir de la influencia de factores sociales, históricos y culturales que interactúan con la formulación objetiva del contenido y se intercomunican entre los sujetos del aprendizaje, en la línea planteada por Michael J. Streibel;
 - como posibilidad de que el alumnado incida no sólo sobre la determinación de su propio itinerario formativo, sino también en la elección de los contenidos y soportes más próximos a sus capacidades y afectividad, que se acerca a la acepción ofrecida por Leone Burton.
- Pueden ir creando entornos de comunicación más cercanos a un modelo interactivo bidireccional, en que el centro de gravedad del proceso de enseñanza/aprendizaje se desplace de los materiales hacia el alumno.
- Potencia enormemente la capacidad de almacenamiento y tratamiento de datos, con lo que se reconstruyen de forma mucho más fiable los itinerarios de cada alumno/a, enriqueciendo la efectividad del apoyo tutorial.

¿Qué aportan las Nuevas Tecnologías desde el punto de vista de la gestión del sistema?

La respuesta inmediata a esta cuestión viene determinada por tres factores básicos:

- La potencia de las herramientas y su accesibilidad.
- La inversión económica, en recursos humanos y en tiempo, y calidad de formación específica de los distintos escalones del sistema.
- La agilidad de comunicación, que permite dar respuesta casi en tiempo real a los problemas surgidos sobre el terreno.

La combinación de estos tres elementos, respondiendo a un diseño cuidadoso, permitirá a los/las docentes encargados del proceso de seguimiento y evaluación acometer tareas que en la actualidad pueden parecer ajenas a su función educa-

tiva por estar muy cargadas de un carácter administrativo. Estas tareas pueden contribuir a ofrecer una atención tutorial más ágil, completa y ajustada a las necesidades y dificultades de cada alumno/a.

En cuanto a la tarea de distribución de materiales didácticos, cabe plantearse:

- a corto plazo: introducción progresiva de materiales didácticos en soporte físico informático (disquetes);
- a medio plazo: eliminar la producción física de materiales con soporte informático y distribuirlos mediante su introducción circulante en una red telemática a la que el alumno tiene acceso desde su propio domicilio, o desde el centro al que esté adscrito.

Hasta aquí tenemos un panorama general de las potencialidades de la aplicación de Nuevas Tecnologías a la Educación a Distancia. La opción de futuro es clara, pero habrá que tomar decisiones que afectan a múltiples campos del sistema considerado en su conjunto, pudiendo aparecer efectos indeseados si no se produce una reflexión global.

Teniendo en cuenta la opción de futuro basada en la introducción de Nuevas Tecnologías, nos debemos plantear, ante cada una de las futuras ofertas educativas a distancia, las respuestas, que iremos aportando en sucesivos artículos, referentes a las siguientes cuestiones:

¿Qué tecnologías y para qué fines?

¿Con qué ritmo de implantación?

¿Quiénes serán los usuarios de cada recurso tecnológico?

¿Cuál es la capacidad de acceso de los usuarios a los equipamientos necesarios para la utilización de los recursos que se diseñen?

¿Qué organización del sistema para facilitar el acceso de todos los usuarios a las Nuevas Tecnologías?

¿Qué necesidades de formación se generan en los distintos niveles del sistema?

¿Qué estrategias adoptar para optimar los recursos humanos y económicos necesarios?

¿Qué cambios se generan en el actual sistema de generación de materiales didácticos?

¿Cómo decidir qué *medios* para cuáles mensajes en la elaboración de materiales?

Raúl LUNA LOMBARDI
Antonio PÉREZ SANZ

Michael J. Streibel: Un planteamiento crítico sobre el uso de nuevas tecnologías en la educación

Nos encontramos, en el momento actual, con un creciente nivel de desarrollo de las tecnologías de la información que se materializa en constantes evoluciones de los soportes físicos y en un vertiginoso ritmo de innovación: equipos que reducen su precio y aumentan sus prestaciones en progresión casi geométrica y aplicaciones que superan ampliamente a sus predecesoras en lapsos de pocos meses. Parece que fue ayer cuando disponer de un ordenador con 64 Kb de memoria, unos rudimentos de programación en Basic y un par de aplicaciones de escaso rendimiento era el sueño de quienes querían actualizarse en el campo tecnológico y aprovechar nuevos recursos para la innovación educativa.

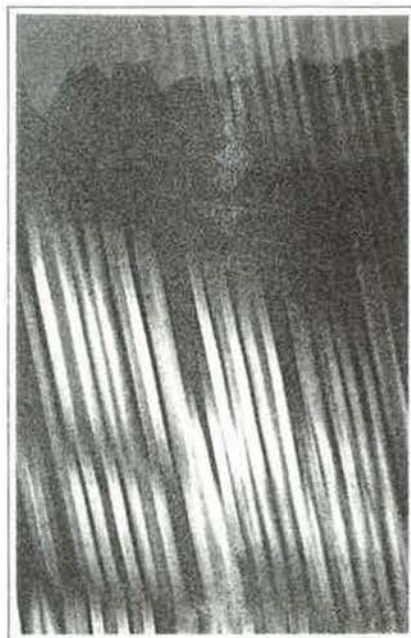
Pero todo tiene su precio: un mercado, indudablemente atractivo, pero que necesita imperiosamente vender para rentabilizar sus inversiones, nos presiona implacablemente amenazándonos con el peligro de quedarnos al margen de la norma de efectividad y rentabilidad. Más aún, a veces se utilizan falaces argumentaciones comparativas, en las que el listón se fija en las presuntas maravillas que se están poniendo en práctica en los países de nuestro entorno. Todo ello nos lleva a que actuemos, a veces y de forma inconsciente, como adalides de lo que algunos, un poco en broma, un poco en serio, empiezan a denominar ingeniosamente Nuevas Teologías.

Efectivamente, hay muchos momentos en los que, sin pretenderlo, caemos en posturas sacralizadoras de la tecnología y perdemos de vista nuestro papel como educadores y educadoras, como agentes innovadores del ámbito docente, olvidando que también se puede reflexionar, innovar y aportar soluciones creativas que no pasen por el tamiz de un microchip.

Por eso resulta reconfortante encontrarse con personalidades como la de Michael J. Streibel, profesor titular y director del Programa de Comunicación y Tecnología Educativa de la Universidad de Wisconsin, Madison, editor del *Journal of visual literacy* y del *Educational Communications and Technology Journal*; un investigador que, disponiendo de equipos, infraestructuras, recursos humanos y presupuestos (en dólares, por supuesto), que se escapan a nuestra modesta imaginación, no pierde el norte y, más aún, aporta reflexiones críticas en cuanto al uso de las nuevas tecnologías en la educación y se plantea interrogantes sobre la forma de integrar ambos mundos.

Antes de continuar con el comentario sobre las aportaciones del profesor Streibel, es conveniente situar su campo de trabajo, ya que sus investigaciones se centran, básicamente, en la aplicación de la informática educativa en entornos presenciales y con alumnado de edades ajustadas cronológicamente a las enseñanzas que cursan. A pesar de ello, muchas de las cuestiones que se plantean en el marco de estas coordenadas podrían ser igualmente aplicables a la educación de adultos a distancia, lo cual nos podría llevar a conclusiones similares en unos casos, o a matizaciones o divergencias en otros. Quede, en cualquier caso, formulado el reto de abordarlas.

Uno de los ejes que sustentan las reflexiones de M. J. Streibel es la definición del paradigma de procesamiento de la información sobre el que basarse. En este sentido, apoyándose en recientes propuestas de otros investigadores, considera la



sustitución del paradigma cognitivo por el denominado paradigma de aprendizaje situado (1).

Interpreta el paradigma cognitivo apoyándose en características que extrae de Wenger, según las cuales el conocimiento se considera como un conjunto de estructuras simbólicas susceptibles de ser transmitidas como información por cualquier medio, que serán codificadas y decodificadas por mentes concebidas como procesadores de información, aisladas del contexto social y la acción práctica, con lo que el proceso de enseñanza aprendizaje se estructura en torno a la comunicación planificada del conocimiento (2).

Frente a este modelo, presenta el paradigma del aprendizaje situado. Éste aporta la presencia de un mundo vital del sujeto de aprendizaje, producto de la interacción social y cultural propia de cada individuo, la concepción del conocimiento como un proceso de interacción práctica entre la mente y el mundo, lo cual genera la aparición de unos problemas emergentes, específicos en cada sujeto, así como la necesidad de que, para que se produzca un aprendizaje, exista a disposición del alumno/a un abanico de actividades de cooperación y práctica múltiple tendentes a la «negociación social de los significados». Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza aprendizaje no puede concebirse de un modo genérico, apoyado en un plan estructurado que pretenda obtener respuestas universales, puesto que los sujetos no son genéricos.

La dialéctica entre ambos modelos no surge del campo de la reflexión teórica pura, sino que se apoya en un minucioso y dilatado trabajo de investigación en la acción. En este trabajo, el profesor Streibel ha ido analizando la aplicación en la práctica de los diferentes tipos de programas desarrollados hasta el momento para el aprendizaje mediante ordenadores: programas de adiestramiento y práctica, programas de enseñanza asistida por ordenador y programas de simulación. Tras recoger multitud de datos, ha sistematizado estas observaciones, profundizando en el tipo de actividades, procesos mentales y condicionamientos estructurales que cada uno de estos tipos de programa introducía en las situaciones de enseñanza aprendizaje.

Las repercusiones de ambos paradigmas cuando abordamos la aplicación de nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje nos conducen a la aplicación de modelos de comunicación claramente diferentes.

Así, la aplicación estricta del paradigma cognitivo, tal como lo interpreta Streibel, nos lleva a establecer un modelo claramente unidireccional, en el que el ancho de banda que soporte la comunicación se convierte en elemento decisivo, al potenciar la frecuencia de los actos comunicativos, la velocidad de éstos y el volumen de información que puede ser transmitido, con lo que se conseguirá, teóricamente, aumentar la eficacia docente. Lógicamente, la opción por este tipo de modelo lleva aparejado un marco estructural definido por la necesidad constante de actualización tecnológica, tanto en lo referente a equipamientos como al desarrollo de aplicaciones potentes capaces de soportar volúmenes crecientes de información. En una reducción esquemática se genera un sistema autojustificable en el que el alumnado ocupa una situación periférica. Nos encontramos, pues, ante el peligro de sacralización que se mencionaba al comienzo de este artículo.

Por otra parte, el replantamiento del papel que pueden cubrir las nuevas tecnologías a la luz del paradigma de aprendizaje situado, nos permite estructurar un marco comunicativo en el que se pueda hacer efectivo, en un sentido amplio, el concepto de interactividad tan en boga en el ámbito informático. Tampoco en este caso podremos perder de vista los aspectos relacionados con la innovación tecnológica, pero pasarán a primer plano los relacionados con la evaluación de materiales y actualización de los diseños, de forma que se puedan conseguir herramientas cada vez más flexibles que posibiliten la adaptación a la multiplicidad de

«problemas emergentes» que vayan planteando los diferentes sujetos de aprendizaje. Se abre la posibilidad de situar las nuevas tecnologías como un recurso didáctico más, al servicio de la tarea educativa, recuperando un carácter antropocéntrico, en la medida en que las demandas, intereses y desarrollo del alumnado y su entorno social vuelven a ser elemento determinante, e invirtiendo el planteamiento según el cual la educación podría ser una parcela más de los vastos dominios de la tecnología.

En el marco específico de la Educación a Distancia, dada la dispersión del alumnado y la necesidad de diseñar paquetes formativos que posibiliten el trabajo autónomo y una red de comunicación ágil y eficaz, tienen clara aplicación las nuevas tecnologías. Ahora bien, las opciones que se tomen en el momento del diseño inicial de los modelos pueden repercutir durante largos periodos, imprimiendo un determinado sesgo a las posibilidades del sistema. Por ello, prestar atención a posturas críticas como las sostenidas por el profesor Streibel, que vienen a enriquecer dialécticas ya clásicas en el mundo psicopedagógico, permitirá que las decisiones que se adopten estén suficientemente aquilatadas y que las velas de nuestra nave no se inflen con los vientos, siempre cambiantes, del mercado tecnológico (3).

NOTAS

(1) Brown, J. S.; Collins, A., y Duguid, P., *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18, 1989.

Brown, J. S., *Steps toward a new epistemology of situated learning*. Proceedings of the ITS-88. International Conference of Intelligent Tutoring Systems. University of Montreal. Montreal, Canadá, 1988.

(2) Wenger, E., *Artificial intelligence and tutoring systems: Computational approaches to the communication of knowledge*. Los Altos, CA, Morgan Kaufman, 1987.

(3) La elaboración del presente artículo se ha basado en la información recogida en: Michael J. Streibel, «Análisis crítico de tres enfoques del uso de la informática en la educación», en *Revista de Educación*, núm. 288. Madrid, 1988.

Michael J. Streibel, «Diseño instructivo y aprendizaje situado. ¿Es posible un maridaje?», en *Revista de Educación*, núm. 289. Madrid, 1989.

Daniel LUNA LOMBARDI
Raúl LUNA LOMBARDI

Exámenes para la obtención del Graduado Escolar. Programa «A Saber»

El día 9 de febrero de 1992 se han celebrado en Madrid los exámenes para la obtención del Graduado Escolar, del Programa «A Saber».

El Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, suscribieron el 4 de octubre de 1990 un convenio por el cual se acordaba la realización de un Programa de Educación de Adultos para extender a diversos sectores de la población adulta una formación básica y cultural, utilizando nuevas experiencias en educación a distancia.

Este programa constituye una experiencia de educación a distancia, basada en emisiones por televisión (Telemadrid), para la promoción básica de las personas adultas. También se han utilizado libros de texto preparados por el MEC y un teléfono de consulta, de llamada gratuita, atendida por profesores tutores, de 9 de la mañana a 9 de la noche, ininterrumpidamente.

En el mes de noviembre de 1991 se realizó una primera prueba parcial, voluntaria y experimental, que se enviaba por correo a todos los matriculados, y facilitaba su realización. De esta forma, se intentaba conseguir los objetivos siguientes:

- estimular al alumno a la autoevaluación;
- familiarizarle con el modelo de prueba;
- motivar su continuidad en el programa.

Esta primera prueba, aunque sin validez académica, permitió, sin duda, a los participantes aumentar su autoestima y la confianza en sí mismos para mantener y, a veces, recuperar las «ganas» de aprender.

Cerca de 7.000 personas adultas realizaron la prueba en las aulas de la Universidad Complutense; un 70 por 100 llevaba más de diez años sin estudiar.

El número de inscritos en la prueba final obligó a preparar una estrategia de aplicación de la misma.

Téngase en cuenta que se trataba de una población numerosa, no acostumbrada, en general, a exámenes ni a movimientos grupales de este tipo.

Otros aspectos importantes que hubo que tener en cuenta fueron el diseño de la prueba final, la rapidez de ejecución y corrección, así como otros detalles administrativos.

DISEÑO

Prueba de madurez para Graduado Escolar conforme a objetivos procedimentales y actitudinales, según contenidos extraídos de los libros de texto del Programa «A Saber». Se tuvo en cuenta, en su elaboración, las capacidades de comprensión, expresión, relación y aplicación. Se estructuró en cinco áreas (Lenguaje, Sociales, Idioma, Matemáticas, Ciencias Naturales), distribuidas en dos cuader-nillos.

RAPIDEZ DE EJECUCIÓN Y CORRECCIÓN

Batería de test y pruebas objetivas. Corrección informatizada.

Respecto a las **actuaciones administrativas**, podemos citar, entre otras:

- Tramitación de la orden de convocatoria.
- Tramitación de actas.
- Tramitación de propuesta de títulos.
- Tramitación de certificados.
- Tramitación de estadística.
- Tramitación de anuncios publicitarios, etc.

LA CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Se ha llevado a cabo por la Comisión evaluadora, creada al efecto y formada por lo profesores-tutores del programa.

Número de personas adultas presentadas a la Prueba Final por sectores de procedencia:

Madrid:

Aluche	689
Ciudad Lineal	535
Chamberí	1.207
Fuencarral	517
Moratalaz	554
Usera	647
Vallecas	250
Alcalá de Henares	474
Aranjuez	145
Getafe	738
Móstoles	947
San Lorenzo de El Escorial	76
San Martín de Valdeiglesias	9
Sierra Norte (Lozoyuela)	14
Villarejo de Salvanés	14

Finalizada esta evaluación, se abrirá nueva matrícula para iniciar el Segundo Programa «A Saber».

Felipe Santiago GARCÍA GARCÍA
(Asesor Técnico de la Subdirección General
de Educación Permanente y Coordinador de la elaboración
del material del programa «A Saber»)

○ La nueva FP contará con una oferta de enseñanza a distancia

El 13 de enero de 1992, el Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana, presentó ante el pleno del Consejo de Formación Profesional los objetivos y calendario de implantación del Plan de Reforma de la Formación Profesional Reglada.

En la concepción de la nueva FP, es evidente la intención de convertirla en un elemento estratégico para la integración de España en la Comunidad Europea y de lograr una formación concertada entre los centros educativos y los centros de trabajo.

Respecto a su estructura, el plan articula la Formación Profesional en una formación básica y general, integrada en la Educación Secundaria, y otra específica con dos niveles: la de grado medio (Módulo 2) y la de grado superior (Módulo 3).

Otra de las propuestas es la renovación de los contenidos. Existirán trescientas titulaciones agrupadas en ventidós grandes áreas, que serán aprobadas antes de un año e implantadas en el curso 95-96.

En cuanto al profesorado, en el presente curso se ha iniciado un plan de actualización de conocimientos para el profesorado de FP, que se prolongará a lo largo de los próximos cinco años.

Uno de los objetivos innovadores de este plan es la utilización de la enseñanza a distancia. En este sentido, el Ministro destacó esta oferta como un asunto trascendental y «un esfuerzo primordial, tanto para los estudiantes como para los trabajadores en activo», e informó que el Ministerio ha iniciado el diseño de materiales didácticos, adaptados a la enseñanza a distancia, para varios módulos profesionales actualmente en vigor, con el objetivo de iniciar su aplicación experimental en los próximos meses.

La implantación con carácter experimental de enseñanzas profesionales a distancia comprenderá los módulos de grado medio de Comercio Interior, Mantenimiento en Línea e Instalador, Mantenedor Eléctrico y Auxiliar de Administración y Gestión. En función de sus resultados, se procederá a generalizar esta oferta.

○ Nuevo proyecto piloto de Educación a distancia

EUROSTEP, asociación europea de usuarios de satélites para la transmisión de programas educativos, ha invitado al Ministerio de Educación y Ciencia a participar en un nuevo proyecto, East-West Distance Education Project (EWDEP).

El mencionado proyecto tiene como **objetivo general** dotar de cursos de vídeo a la Comunidad de Estados Independientes (antes Unión Soviética) para satisfacer de la forma más económica posible sus necesidades de formación y homologación con los países occidentales, en los terrenos de la dirección de empresas, la tecnología y el medio ambiente.

Los **cursos** (por vídeo) que Eurostep y otras organizaciones van a elaborar, adaptar o distribuir en el más inmediato futuro (enero a mayo del 92) son los siguientes:

- Ecología industrial y protección del medio ambiente.

- Economía básica.
- Gestión de proyectos.
- Control de calidad y normas internacionales.
- Inglés comercial.

Entre las **entidades** participantes en la totalidad del proyecto se encuentran las siguientes: Eurostep, EuroPACE, IACEE (Asociación Internacional para la Educación Permanente en Ingeniería), HUT (Universidad Politécnica de Helsinki), la Universidad Politécnica de Bauman (de la ex-Unión Soviética) y su Instituto de Ingeniería Avanzada, la Universidad de Wisconsin, IBM y otras entidades que se articulan en el proyecto en un amplio organigrama que determina las distintas funciones de cada uno de los colaboradores.

En el próximo número de esta revista se dará una información más detallada de este proyecto piloto.

○ **La enseñanza abierta y a distancia en la CE**

El 25 de noviembre de 1991 se presentó al Consejo de ministros de la Comunidad Europea un memorándum sobre la enseñanza abierta y a distancia.

En este informe se resaltaba el importante papel que en un futuro puede tener esta modalidad educativa, tanto porque contribuye a la igualdad de oportunidades educativas y supone un refuerzo de la infraestructura educativa de las regiones, al ampliar la gama de posibilidades de educación y formación, como por permitir la aplicación de las tecnologías modernas que facilitan algunos aspectos de la transmisión de la educación a distancia y la interacción con el estudiante.

○ **Reconocimiento de Títulos de Formación Profesional**

Se publicará, en breve, la segunda Directiva comunitaria sobre reconocimiento de diplomas, con un programa cuyo objetivo es remediar las diferencias entre los alumnos de distintos países. La elaboración de esta Directiva ha sido objeto de prolongados debates entre los países miembros.

○ **Después de Maastricht**

Después de unos comienzos titubeantes, el papel de la educación ha ido consolidándose y creciendo en el conjunto de la actividad de la CEE. Después del Acta Única (1986) y, sobre todo, de la cumbre de Maastricht, se intenta que ese crecimiento «se prosiga a ritmo acelerado», creando las condiciones que permitan responder, entre otros, al reto del mercado interior.

Los Estados miembros reconocen la importancia de poner en común experiencias e innovaciones sobre temas de educación. Elementos importantes de la formación de los jóvenes son la comprensión de la función y del desarrollo de la unión

européa, la enseñanza de las lenguas y las posibilidades de intercambios y de movilidad de los alumnos y de los profesores.

No se trata de crear nuevas leyes que intenten armonizar o estandarizar los sistemas de enseñanza —cada país conserva su política escolar y sus rasgos específicos—, sino de crear ayudas y programas comunitarios.

Se aspira a que el 10 por 100, al menos, de los estudiantes puedan proseguir sus estudios en otro país de la Comunidad. Se pretende dar una dimensión europea a la educación. La movilidad de los estudiantes favorece el conocimiento mutuo y el desarrollo del sentimiento europeo.

Se plantea la necesidad de una «mejora de la Formación Profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción social y profesional en el mercado de trabajo». Se habla igualmente de «fomentar la cooperación en materia de formación entre Centros de enseñanza y empresas», sin olvidar el desarrollo de la Educación a distancia.

Texto del Tratado sobre la Educación, aprobado en Maastricht.

La Comunidad contribuye al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre Estados miembros y, si es necesario, apoyando y completando su acción, dentro del pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo.

La acción de la Comunidad tiende a: desarrollar la dimensión europea en la educación, especialmente mediante el aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de los estudiantes y de los profesores, incluso fomentando el reconocimiento académico de los diplomas y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros de enseñanza; desarrollar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de educación de los Estados miembros; favorecer el desarrollo de los intercambios de jóvenes y de animadores socio-educativos; fomentar el desarrollo de la educación a distancia».

○ CENEBAD: Seminario de educación de adultos

Durante los días 7 y 8 de noviembre se celebró en Madrid un *Seminario para la Formación de Profesores de Adultos a Distancia* dirigido a todas las Extensiones del CENEBAD y con participación de profesores de la Sede Central.

Abrió el Seminario el Subdirector General de Educación Permanente, D. Mariano Jabonero, que dio la bienvenida a los asistentes y se refirió a las actividades que desarrolla el Centro de Recursos de Educación a Distancia y a la oferta formativa en la modalidad de enseñanza a distancia para adultos: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, así como a la utilización de la red de Centros ordinarios como centros de apoyo tutorial. Seguidamente, contestó a todas las preguntas que se le hicieron sobre estos temas.

A continuación, D. José Camacho, Director del CENEBAD, saludó a los asistentes y expuso los objetivos que se perseguían con la celebración del Seminario.

Intervinieron como ponentes los profesores de la UNED: D. Lorenzo García Aretio, que disertó sobre el tema «Conceptualización de la Enseñanza a Distan-

cia», D. Santiago Castillo Arredondo, sobre el tema «La tutoría de la educación a distancia» y D. Ramón Pérez Juste sobre «La evaluación en la educación a distancia».

Igualmente, el equipo directivo del CENEBAAD intervino sobre temas de gestión del Centro y seguimiento del alumno.

Los asistentes participaron activamente a lo largo del Seminario en los coloquios y debates que siguieron a cada ponencia.

○ **Comunicación, tecnología y currículum: La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores**

En el CIDE, durante los días 18, 19 y 20 de noviembre, se celebró un coloquio en torno a las ponencias presentadas por Robert McClintock y Michel J. Streibel (1).

Ambos ponentes, aunque parten de trabajos e investigaciones comunes, presentaron valoraciones diferentes sobre la función de la tecnología en la educación.

Robert McClintock basa sus aportaciones en una amplia confianza en las potencialidades de la tecnología como posible elemento democratizador y difusor de la cultura, presentando una panorámica en la que contempla la capacidad de las herramientas tecnológicas para llegar a lo que denomina «digitalización de la cultura». A partir de esta base, lo importante no es la definición de lo que se pueda considerar como cultura, si habrá una cultura que se impondrá en esas redes, o el tipo de aprendizaje que se generará con un sistema basado en potentes redes de información. Lo realmente importante será la elección de un determinado «ancho de banda» para el canal de comunicación, dando por supuesta la bondad del sistema y la generalización del acceso a él por toda la población.

El desarrollo de estas ideas, tal como fue percibido por una parte importante de los comentadores y la audiencia, parecía llevar aparejada, de forma implícita, una serie de elementos y principios que han configurado el pensamiento y la cultura estadounidense del último siglo y, por tanto, una visión estrecha de lo que suponen las diferentes realidades culturales. Las críticas fundamentales se plantearon en lo referente a:

- dudas sobre la posible universalización de un sistema basado en una potencia económica sólo asequible a determinados países;
- posible colonización cultural;
- carácter genérico de la individualización, contrapuesto a una concepción personalizada del individuo;
- validez de la interpretación de los principios de «equidad» y «excelencia» manejados por el ponente.

Michael J. Streibel sustenta su visión en un planteamiento mucho más crítico sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías, considerándolas como herramientas supeditadas a unos criterios previos de diseño, evaluación del rendimiento pedagógico, y reflexión teórica constante sobre su incidencia en los aprendizajes. A partir de estos supuestos, presenta una concepción del hecho cultural

(1) Para más información sobre la obra de Streibel, véase pág. 63 de RED.

como resultado de influencias múltiples que se traducen en una «negociación social» de los significados, en la que cada individuo elabora los conceptos en función de la información «objetiva» recibida y las influencias de los grupos sociales en los que se ve inmerso. En función de esta concepción, plantea como inviable la digitalización de la cultura, puesto que lleva aparejada una simplificación que no tiene en cuenta las influencias externas a la propia información, con lo que se crea un modelo de individuo genérico ajeno a las peculiaridades individuales.

Desde el punto de vista del aprendizaje, será pues necesario contemplar las tecnologías como recursos, con sus limitaciones propias, y no como panaceas universales.

Aplicación de los planteamientos presentados a la EAD

El coloquio aportó diversas sugerencias como:

- necesidad de tender a una individualización que no se centre en modelos genéricos;
- existencia de canales múltiples de información;
- evaluación sistemática del «ancho de banda» comunicativo para establecer claramente los ruidos que se pueden introducir en el proceso comunicativo;
- estimular la creación de canales comunicativos en el alumnado que posibiliten la superación del aislamiento y el establecimiento de procesos de negociación social de los significados.

○ **CUENCAFICCIÓN 91. Televisión educativa**

A finales de noviembre, tuvo lugar en la sede conquense de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo el curso «Televisión y Educación».

Durante su desarrollo se realizó una muestra sobre la producción educativa en vídeo y televisión en España, presentándose el programa «Viaje al Español», curso multimedia de español-lengua extranjera, elaborado por televisión española y en el que han participado el Ministerio de Asuntos Sociales, el de Educación y la Universidad de Salamanca. Esta iniciativa es un indicador de la intención de RTVE de poner en práctica un servicio de televisión educativa. En este sentido, próximamente se firmará un convenio entre RTVE y el Ministerio de Educación para realizar un programa que facilite a las escuelas, institutos y universidades un sistema multimedia.

También se analizó el nuevo horizonte abierto por los satélites Olympus e Hispasat. Respecto al Olympus, se destacaron las posibilidades del nuevo canal tanto para la enseñanza a distancia como para la difusión de la lengua y cultura española. Entre las funciones del Hispasat se contempla la puesta en marcha de un canal educativo dirigido a Iberoamérica, cuya realización es uno de los objetivos del programa «Comunicación para la Cooperación» (1).

(1) Para mayor información sobre este programa, véase RED, n.º 2, págs. 47-52.

○ Congreso Internacional de Educación Intercultural

Del 24 al 28 de noviembre de 1991, tuvo lugar en Ceuta el Congreso Internacional de Educación Multicultural, organizado por el Centro Asociado de la UNED de Ceuta, el Departamento de Teoría de la Educación y P. Social y el Ayuntamiento de Ceuta.

Diversos objetivos se perseguían en este Congreso. Por una parte, identificar las aportaciones de la educación multicultural en sus modelos, estrategias e investigaciones tanto en el plano nacional como internacional. Por otra, profundizar en los fundamentos de las respectivas culturas; en los modelos de aprendizaje lingüístico, y en el cultivo de los conocimientos, hábitos y actitudes que necesitan las nuevas generaciones. Por último, diseñar los modelos de políticas educativas, curriculares y de formación del profesorado, necesarios para iniciar la educación multicultural.

Durante su desarrollo se abordó, en diferentes ponencias, la problemática que plantea en el ámbito docente el multiculturalismo. La integración de las culturas minoritarias, la educación intercultural, la multicultural y los medios de comunicación, la formación del profesorado, el bilingüismo constituyen parte de la variada e interesante temática que los ponentes expusieron en este Congreso. Sus aportaciones muestran el interés que existe en la comunidad educativa por dar respuestas pedagógicas encaminadas a la integración y respeto a las diversas culturas que conviven en los distintos territorios.

○ La educación de adultos en la Europa social

Entre el 12 y 14 de diciembre se celebró en Marbella el *I Congreso de la Educación de Adultos en la Europa Social*, organizado por CCOO de la enseñanza.

El Congreso se estructuró en grupos de trabajo, que analizaron las diferentes áreas formativas: desarrollo comunitario y animación socio-cultural, coordinado por Juan Rincón, responsable de EA (CCOO) de Cádiz; planes instrumentales y su desarrollo en la LOGSE, coordinado por Vicenta Pérez, profesora de EF profesorado de Córdoba; metodología participativa en la EA, coordinado por Francisco Olvera, inspector-asesor, de la Delegación de Málaga, y Antonio Durán, profesor de CEA de Torremolinos, y formación ocupacional, con una ponencia posterior a cargo de Manuel Collado, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Durante los dos días siguientes se desarrollaron las experiencias en un ambiente de reflexión. La experiencia más importante que acaparó la atención de todos los congresistas, «Actuación Municipal en EA de Torredonjimeno», fue presentada por el exconcejal de Cultura y director del Centro, Ramón Morilla.

Hubo además importantes experiencias, como la de la Casa de Oficios de Miraflores, y la formación de los trabajadores de la empresa HITASA.

Manuel Martín Ramírez, sociólogo de la Asociación Presencia Gitana, presentó la ponencia «Plan DAMA» (Década Mundial para la Abolición del Analfabetismo). Manuel Ramírez ofreció datos como el escaso porcentaje de alfabetización en la población gitana —el 5 %— y el bajo nivel de licenciaturas, «sólo ciento cincuenta licenciados».

Conferencias/Cursos/Seminarios Jornadas...

CURSOS

La informática en la educación

Un curso de posgrado sobre especialista en procesos de enseñanza y aprendizaje por ordenador ha sido puesto en marcha por el Departamento de psicología de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. El curso está dirigido a educadores y psicólogos que ejerzan en esta área.

Información: Departamento de Psicología de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona; Edifici B, 08093 Bellaterra. Tel. (93) 581 13 77. Fax (93) 581 20 01.

Master en formación de formadores

Organizado por el Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB, juntamente con RENFE, este curso de 470 horas de duración se realiza simultáneamente en Madrid y Barcelona.

El Master se prolonga durante dos años, desde octubre de 1991 hasta marzo/abril de 1993, dividido en dos cursos.

El programa incluye el desarrollo de los siguientes temas: macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, destrezas básicas de los supervisores y Technology Based Training (TBT).

La metodología de estudios y prácticas incluye la elaboración de un proyecto final con utilidad para la empresa en la que trabaja el participante.

Información: En Barcelona, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio B. 08193 Bellaterra, Cerdanyola, Barcelona. Tel. (93) 581 17 64

y 581 16 19. Fax (93) 581 20 01. En Madrid, Escuela de Gestión, Avenida Pío XII s/n, Complejo Las Caracolas, Caracola 20, 28036 Madrid. Teléfono (91) 396 93 49. Fax (91) 733 69 44.

SEPTIEMBRE-OCTUBRE 14/9

Curso sobre «Enseñanza a Distancia: diseño de sistemas y materiales».

Temas:

- Planificación de este sistema de EAD.
- Recursos y restricciones en cuanto a la producción de materiales.
- Determinación del perfil del alumnado.
- Establecimiento de una base de datos del alumnado.
- Producción del equipo de trabajo y dinámica de grupos.
- Evaluación de la calidad y efectividad de los materiales de EAD.
- Selección y uso de material multimedia.
- Sistemas de apoyo al alumno.
- Diseño de textos.
- Métodos de enseñanza.
- Sistemas de evaluación del alumnado y de los materiales.

Información: Barbara Hodgson, PDET Programme Director, IET the Open University, Milton Keynes MK7 6AA United Kingdom.

Teléfono: (+44) 908653055.

Fax: (+44) 908653744.

VERANO

Cursos sobre producción de materiales televisivos para Enseñanza a Distancia.

Información: The Open University BBC, Production Centre, Milton Keynes, MK7 6AA.

CONFERENCIAS, JORNADAS....

ABRIL 5/8

LXVI Annual Conference. National Home Study.

Información: National Home Study Council, 1601 18 St. NW, Washington, DC 20009 EEUU.

ABRIL 10/14

LXXVII Conferencia NUCEA.

Tema: A través del espejo del aprendizaje, más allá de las fronteras.

Información: National University Continuing Education Association, One Dupont Circle, Suite 615, Washington, D.C. 20036, United States.

Teléfono: (+1 202) 659-3130.

MAYO 12/15

VIII Conferencia Anual de la Asociación Canadiense de Enseñanza a Distancia.

Información: Donald J. McConnell, Continuing Education, University of Ottawa, 139 Louis Pasteur, Ottawa, Ontario K1N 6N5, Canadá.

Teléfono: (+1 613) 564-3468.

Fax: (+1 613) 564-3956.

MAYO 22/24

VIII Conferencia Anual DEANZ (Asociación de Educación a Distancia de Nueva Zelanda).

Tema: Educación a Distancia: Calidad y equidad.

Información: Lorraine Isaacs University Extensión, University of Otago, P.O. Box 56, Dunedin, New Zealand.

Teléfono: (+03) 479-8434.

Fax: (+03) 477-5003.

JUNIO 17/20

IV Conferencia Internacional sobre Aprendizaje y Ordenadores-ICCAL.

Información: Acadia University, Nova Scotia, Canadá.

Teléfono: (+1 902) 542 2201.

Fax: (+1 902) 542 7224.

JULIO 7/10

Academia under Pressure: Theory and Practice, for XXI Century.

(La presión que sufre el mundo académico: la teoría y la práctica enfocada hacia el s. XXI.)

Información: Michael Parer, Centre for Distance Learning, Monash University College Gippsland, Churchill, Victoria, Australia 3842. Teléfono: (+61 51) 22677. Fax: (+61 51) 226578.

JULIO 14/17

II World Congress of Action Learning.

Tema: Transformar el mañana hoy.

Información: Patricia Weeks, 2nd World Congress on Action Learning, C/uniquest Limited, University of Queensland 4.072, Australia. Teléfono: (07) 365 4037. Fax: (07) 365 4433.

NOVIEMBRE 3/6

Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la Educación.

Información: Contactar con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Calle Baldri Reixac, s/n. Torre D-4, 08028 Barcelona. Tel. (93) 333 34 66, ext. 3389.

NOVIEMBRE 6/8

ICDE Pre-Conference Workshop the course Developer in Distance Education.

(Desarrollo del curso en la Educación a Distancia.)

Información: Michael S. Parer, Centre for Distance Learning, Monash Distance Education Centre, Churchill, victoria, Australia 3842. Teléfono: (+61 51) 226277. Fax: (+61 51) 226578.

NOVIEMBRE 8/13

ICDE XVI Conferencia Mundial: La Educación a Distancia para el siglo XXI.

Información: Sukhothai Thammathirat Open University, Bangkok, Thailand.

Teléfono: (+66 2) 5730030-3.

Fax: (+66 2) 5735890.

COVOCATORIAS

Premios «Emilia Pardo Bazán». El BOE número 35, de 10 de febrero de 1992, pág. 4.452 y s., recoge la convocatoria para 1992 y las bases de los Premios Nacionales para material didáctico no sexista, que adjudica todos los años el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer).



PROPUESTA TEÓRICA
Y EXPERIMENTAL
DE UN MODELO
SISTÉMICO DE
EVOLUCIÓN
CONCEPTUAL

PROPUESTA TEÓRICA Y EXPERIMENTAL DE UN MODELO SISTÉMICO DE EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

**Máximo Luffiego García,
María Félix Bastida de la Calle
Francisco Ramos Fernández, Julio Soto López**

Número 63. Colección INVESTIGACIÓN
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación
y Ciencia: C.I.D.E. Madrid, 1991

Este trabajo se enmarca en la corriente constructivista. En los últimos años han aparecido dentro de la misma diversos modelos de aprendizaje conceptual que intentan dar cuenta de la resistencia que ofrecen al cambio los

denominados preconceptos, ideas alternativas, ideas espontáneas, errores conceptuales, conceptos previos... Sin embargo, a juicio de los autores, no se ha logrado un modelo suficientemente articulado que, además de ofrecer una explicación de la resistencia al cambio de los conceptos previos y de los factores que influyen en el mismo, dé cuenta de cómo tiene lugar la evolución conceptual de las personas, del porqué los conceptos se organizan en jerarquías conceptuales y de la impredecibilidad del aprendizaje conceptual.

Para superar estas deficiencias, en este libro se propone un modelo que pretende explicar fenómenos que otros soslayan y servir como marco para una futura investigación.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS POR DESCUBRIMIENTO: ESTUDIO DE DOS METODOLOGÍAS

José del Río Sánchez

Número 64. Colección INVESTIGACIÓN
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación
y Ciencia: C.I.D.E., Madrid, 1991

Este trabajo, tras una revisión de las principales investigaciones en educación matemática sobre la eficacia de los métodos de enseñanza por descubrimiento, presenta el diseño general de dos modelos metodológicos que fueron experimentados, con sus materiales didácticos correspondientes, por dos grupos de estudiantes de enseñanza secundaria mientras otro grupo utilizaba la metodología expositiva tradicional. Controladas las principales variables intervinientes, se compararon los aprendizajes a corto y a largo plazo en los campos conceptual, algorítmico, heurístico y actitudinal. Se comparó también el nivel de cambio conceptual (superación de ideas previas erróneas) y se estudiaron las interacciones con distintas características de los sujetos (sexo, actitud, estilo cognitivo, nivel de instrucción previa e inteligencia general). Los resultados obtenidos, además de su indudable interés teórico, sirven para avalar el diseño de estas dos metodologías y para orientar su uso como alternativas eficaces entre los distintos modelos que se le ofrecen al profesorado, alternativas, eso sí, sobre cuyas posibilidades tendrán algunos datos suficientemente contrastados.





ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN FÍSICA

F. López Rupérez

Número 66. Colección INVESTIGACIÓN

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Madrid, 1991

El objetivo de este trabajo es explorar, con una cierta base empírica, algunas de las relaciones existentes entre la organización del conocimiento en la memoria del estudiante y su efectividad en la resolución de problemas de Física. Preguntas tales como ¿qué influencia ejercen los mapas conceptuales en la estructura conceptual del su-

jeto?, ¿constituyen los mapas conceptuales, en tanto que recurso para organizar jerárquicamente el conocimiento, una herramienta adecuada para mejorar la efectividad en la resolución de problemas de Física?, ¿qué papel desempeñan en esa supuesta relación las diferencias individuales?, ¿qué diferencias existen entre los buenos y los malos resolventes en cuanto a la forma de organizar el conocimiento y de utilizarlo?, ¿y entre los buenos resolventes y los sujetos expertos? han constituido el elemento tractor de la investigación que el autor resume en esta obra.

LÍNIA OBERTA

Vicent Saurí, Josep V. Durbán, Salvador E. Gimeno

Enrique Luján, Ramón Tormo

Generalitat Valenciana

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència

Direcció General de Centres i Promoció Educativa, 1991



Este material forma parte de una colección diseñada y preparada para responder a las necesidades educativas de un sector de la población adulta que opta por el sistema de educación a distancia, y también, ha sido pensado para aquellas personas que quieran adquirir de forma autónoma una formación básica, ya que ha sido elaborado para el estudio individual y el autoaprendizaje.

La colección «LÍNIA OBERTA» está integrada por distintas áreas de conocimiento, y pretende, desde la confluencia entre todas ellas, facilitar información, formación y orientación para mejorar la participación y las condiciones de inserción social en el mundo en cambio permanente, a través de la elaboración de estrategias que faciliten la transferencia del conocimiento.

El eje orientador de la colección es su adaptación a la contextualización, al medio social en el que tienen lugar las actuaciones de sus destinatarios. Este medio no debe interpretarse sólo como el escenario en el que se desarrolla la actividad humana, sino que juega un papel condicionante de dicha actividad y, simultáneamente, sufre transformaciones continuas como resultado de la misma.



LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA NUEVA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

**I. Cárdenas Olivares, C. Delgado Cortada,
C. Albacete García, R. Caballero Carrillo,
C. Martín Sánchez, F. Ramos Hidalgo, F. Sánchez Galindo**
Universidad de Murcia. Murcia, 1991

Esta obra va dirigida, especialmente, a los profesores de ciencias sociales que impartirán docencia en la enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años). En ella se realiza, en primer lugar, una imprescindible reflexión teórica que da sentido a la adopción de una propuesta de enseñanza interdisci-

plinar. Se ofrecen unos ejes temáticos sobre los que se podrán construir las específicas programaciones didácticas en consonancia con la realidad social en la que se inserta la actividad docente y con las características de los alumnos. Los ejes temáticos han sido seleccionados considerando algunos de los problemas y cuestiones más relevantes en la sociedad española y europea contemporáneas a la vez que permiten una interpretación profunda de nuestra cultura e incitan a la adopción de una conciencia crítica ante ellas.

PROBLEMÁTICA DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

**M.^a Victoria Valcárcel Pérez, Antonio Pro Bueno,
Enrique Banet Hernández, Gaspar Sánchez Blanco**
Universidad de Murcia. Murcia, 1990

Al escribir este libro, los autores se proponen, como objetivo fundamental, poner a disposición de los profesores de Ciencias, especialmente de aquellos que desarrollan su trabajo en el período escolar comprendido entre los 12 y 16 años, los resultados de nuestro análisis científico-didáctico sobre tres tópicos importantes en la enseñanza de las Ciencias, como son calor y temperatura, electricidad, y alimentos y digestión.



LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS (ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA OBLIGATORIA)

**José Manuel Vez Jeremías,
Marisol Valcárcel Pérez**
Universidad de Murcia. Murcia, 1989

Este trabajo es una aportación a la reflexión teórico-práctica suscitada por las demandas de los formadores que precisen de un material específico que los ayude en su tarea y, al mismo tiempo, una colaboración con todos aquellos que por razones profesionales o vocacionales están interesados en la didáctica del inglés bajo una perspectiva integradora.



LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS

Joaquín García Carrasco

Colección PEDAGOGÍA SOCIAL

Ediciones CEAC. Barcelona, 1991

En este nuevo título de «Pedagogía Social» se realiza una reflexión sobre la conducción pedagógica de la comunicación con los adultos, promoviendo la capacidad autónoma de aprendizaje, la capacidad creativa de expresión y la capacidad de disfrute de bienes culturales. Es decir, la calidad de vida posible en un entorno humano y natural determinado.

La teoría del currículum, el analfabetismo funcional, los modelos de programas y la experiencia previa son otros tantos aspectos que aquí se estudian con la claridad y la extensión precisas.

LA RADIO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

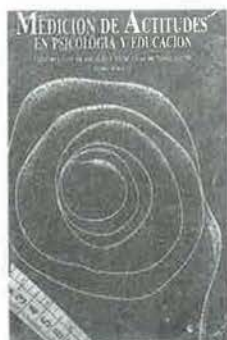
M.^a Carmen Gascón

Colección PEDAGOGÍA SOCIAL

Ediciones CEAC. Barcelona, 1991

Este libro presenta la radio como un sistema innovador que influye sobre los acontecimientos, incita a la participación de los oyentes, fomenta la controversia y enriquece la cultura; la radio, en fin, como un elemento educativo alternativo.

El «lenguaje» del medio radiofónico; cómo escribir un programa diario; realización de programas que desarrollan la creatividad y la autonomía; ejemplos de guiones experimentados en emisoras locales... todo ello se desarrolla ampliamente en este nuevo título de «Pedagogía Social».



MEDICIÓN DE ACTITUDES EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE ESCALAS Y PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Pedro Morales

Editorial Frarttalo, S. A. San Sebastián, 1988

El interés por el tema de esta obra surgió de la necesidad constatada en ámbitos educacionales de disponer de guías y orientaciones para construir instrumentos de evaluación de actitudes y de objetivos del área afectiva en general.

De esta preocupación nació el presente trabajo, en el que se ha pretendido estudiar y *poner al día* un determinado método, las escalas de actitudes. Por lo tanto, el propósito ha sido estudiar una serie de problemas metodológicos, e incluso conceptuales, y llegar a exponer lo que podemos denominar *el estado de la cuestión* en este campo.

GERHARD STEINER
APRENDER

Gerhard Steiner

APRENDER
Veinte escenarios de la vida diaria

APRENDER: VEINTE ESCENARIOS DE LA VIDA DIARIA

Gerhard Steiner

Versión castellana de Claudio Gancho

Biblioteca de Psicología, número 164

Editorial Herder. Barcelona, 1990



El autor trata de escudriñar atentamente la multiplicidad de procesos de aprendizaje del hombre en su vida cotidiana y, paralelamente, de suscitar la reflexión sobre cada uno de ellos, a fin de que dichos procesos se desarrollen dentro de un marco propicio. La complejidad de la vida moderna plantea problemas de aprendizaje, no sólo en la época de juventud, sino en todas las edades del hombre actual.

Gonzalo Jover Olinda

RELACIÓN EDUCATIVA Y RELACIONES HUMANAS

Editorial Herder. Barcelona, 1991

RELACIÓN EDUCATIVA
Y
RELACIONES HUMANAS

El autor, profesor titular de Teoría e historia de la educación en la Universidad Complutense de Madrid, intenta mostrar cómo educar es constitutivamente una relación. Una compleja, dialéctica, relación de ayuda. Por un lado, debe huirse en ella de cualquier pretensión de dominación. Se niega toda posible educación cuando, a causa del vínculo desigual que los une, el educador trata al educando como algo que puede manejar a su antojo, y no como alguien en el que el ir haciéndose es ir conquistando libertad. Por otro, la relación se mueve dentro de unos márgenes previos, está presidida por una intencionalidad educativa, por un objetivo que se quiere alcanzar, que impiden entenderla como un libre juego intersubjetivo. Se trata, en el fondo, de una síntesis entre polos opuestos: eros y ágape, vinculación objetiva y vinculación personal, soledad y comunicación. Delicado equilibrio de tendencias diversas en el que radica la dificultad de la relación no sólo en la teoría, sino también, y ante todo, en la práctica.



LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. PERSPECTIVAS MUNDIALES

John Lowe

Sígueme. Salamanca, 1978.

John Lowe, experto en educación de adultos, ofrece las aportaciones de la III conferencia internacional sobre educación de adultos, celebrada en Tokio en 1972. Reducidas a un común denominador, con enorme sentido común.

El objeto de citar este libro no es otro que el de recordar una obra clásica en materia de educación de adultos.



GUÍA
DIDÁCTICA
DEL NÚCLEO
TEMÁTICO
MUJER



EDUCACIÓN
SEMIPRESENCIAL
Junta de Andalucía
Consejería de Educación

María Teresa de la Cruz
Coordinadora
Temática
Educación de Mujeres

MATERIALES DIDÁCTICOS LA EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL DE LAS PERSONAS ADULTAS

J. Ramón Jubera Pellejero

*Ed. Junta de Andalucía
Consejería de Educación
Sevilla, 1992*

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha elaborado un modelo curricular para las personas adultas, desarrollado con una metodología interdisciplinar y que permite la investigación participativa de los usuarios.

La Junta de Andalucía, en el Programa de Educación de Adultos ofrece, paralelamente a la modalidad presencial, la modalidad a distancia, con carácter semipresencial, que utiliza unos materiales didácticos compuestos por núcleos temáticos, resultados de un proceso de selección de los centros de interés de la población a la que van dirigidos. Temas como «la vivienda», «trabajo/paro», «sexualidad», rasgos de Andalucía, entre otros, forman parte de los núcleos temáticos desarrollados. Desde ellos se hace la planificación general del desarrollo de cada núcleo y la adecuación al grupo concreto de aprendizaje. Cabe destacar el dedicado a «la Mujer» que ha sido galardonado con el primer premio al material editado de carácter no sexista en la última convocatoria de los premios «Emilia Pardo Bazán».

Cada núcleo temático se acompaña de una guía didáctica abierta a las demandas del grupo que participa en esta modalidad educativa.

REVISTAS RECIBIDAS

ASTERISCO CULTURAL, n.º 5, 1992. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, calle D. Ramón de la Cruz, 67. 28001 Madrid.

BOLETÍN ANCED, n.º 22, 1991. Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia, c/. Pedro Teixeira, 10. 28020 Madrid.

BOLETÍN BIBLIOGRÁFICO, n.º 10, 1992. Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Servicio de Documentación, Alcalá, 34, y Ciudad Universitaria, s/n., Madrid.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y CIENCIAS, n.º 30, 1991. ISSN: 0213-6961. Plaza Santa Bárbara, 10. Madrid.

BOLETÍN DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n.º 19, 1991. ISSN: 1131-6365. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.

CARTA DE ESPAÑA (Revista de emigración e inmigración), n.º 453, 1992. ISSN: 0576-8233. Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CARTA MENSUAL, n.º 141, 1992. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, calle Rafael Cañas, 218, casilla 163-T. Providencia, Santiago, Chile.

CAUDAL (Revista de educación), n.º 4, 1991. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección Provincial. Avda. de Europa, 2. Badajoz.

CEDEFOP, n.º 1, 1991. ISSN: 0258-7483. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Edificio Jean Monet, Bundesallee 22, D-W-1000 Berlín 15.

COMUNIDAD EDUCATIVA, n.º 192, 1991. ISSN: 0210-2650. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Eraso, 3. 28028 Madrid.

DLT NEWS (New technologies and learning in Europe), nov. 1991. Intermaps y otros, 8, Rue Duguay-Trouin. F-75006 París.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n.º 7, 1990. ISSN: 0212-6079. Icaria Editorial S. A., Comte d'Urgel, 53. 08011 Barcelona.

ÉDUCATION FORMATION JEUNESSE, Memorándum e informe de la Comisión de la enseñanza superior abierta y a distancia en la Comunidad Europea, Bruselas, 24 de mayo de 1991 (Comisión de la Comunidad Europea, Task Force Resources Humaines, Enseignement, Formation et Jeunesse).

FUNDESCO (Boletín de la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones), n.º 125, 1992. Gabinete de Comunicaciones y Publicaciones de Fundesco, Alcalá, 61. 28014 Madrid.

HERRAMIENTAS (Revista de formación para el empleo), n.º 17, 1991. Fondo Formación, Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

IAD (Istruzione a Distanza), n.º 3, 1991. Università degli studi di Roma «La Sapienza», Piazza Carlo III 42, 80137 Napoli.

INFO DIDAC (Revista de Informática y Didáctica), n.º 14 y 15, 1991. Infodidáctica, c/. Puenteareas, 15. 28002 Madrid.

INFORMACIÓN E INNOVACIÓN, n.º 68, 1991. Unesco, Oficina internacional de educación, C. P. 199 CH-1211 Ginebra 20.

INTERNATIONAL CENTRE FOR DISTANCE LEARNING, n.º 4, 1991. Institute of Educational Technology, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA, United Kingdom.

NUESTRA ESCUELA, n.º 128, 1992. Fundación para la Renovación de la Escuela, c/ Francisco Silvela, 27. 28028 Madrid.

PERSPECTIVAS, n.º 77, 1991. ISSN: 0304-3053. Unesco, 7, place de Fontenoy. 75700 París.

RESEARCH IN DISTANCE EDUCATION, n.º 1, 1992. ISSN: 0843-8854. The Centre for Distance Education Athabasca University, P.O. Box 10000, Athabasca, Alberta CANADÁ T0G 2R0.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n.º 149, 1992. ISSN: 0210-9581. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, c/ Eraso, 3. 28028 Madrid.

RICERCA EDUCATIVA, n.º 1 y 2, 1991. Centro Europeo dell'Educazione, Villa Falconieri. 00044 Frascati.

T. E. ENSEÑANZA, n.º 129, 1992. Federación de Enseñanza de CC.OO., calle Fernández de la Hoz, 12. Madrid.

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS, julio 1991. ISSN: 0187-0785. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa, c/ del Puente 45, Col. Ejidos de Huipulco, Deleg. Tlalpan, C. P. 14380, Méjico D.F.

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
Argüeso, 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: 12.
 - 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 podrán aportar 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 NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA.
INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA.