

R. 15081)

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
N.º 14 OCTUBRE - ENERO 1996

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Mariano Jabonero Blanco
Isabel López-Aranguren Quiñones

CONSEJO DE REDACCIÓN

Juana M^a Fernández-Villamil Jiménez, Ángela García Martín
M^a Luisa González Morales, Mariano Jabonero Blanco
Isabel López-Aranguren Quiñones, Pilar Montero Montero
Marina Sastre Hernangómez, Antonio Sebastián Pacheco
M^a Pilar Urzainqui Domínguez

COORDINACIÓN

M^a Pilar Urzainqui Domínguez
Portada y diseño: Barluchi
Maquetación: José Ramón Llonis Morla
Revisión técnica: Antonio Sebastián Pacheco

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

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

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

Sumario

	Pág
PRESENTACIÓN	3
ENTREVISTA a José Crespo Redondo, Subdirector General del Servicio de Inspección Técnica de Educación, por el Equipo de Investigación Didáctica.	4
INFORME	
• La evaluación en la educación a distancia, coordinado por M ^a Pilar Urzainqui	9
• La evaluación en el contexto de la educación permanente, por M ^a Antonia Casanova	10
• La evaluación en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (1992-1995), por el Servicio de Innovación Educativa	19
• Una experiencia de evaluación de un programa de formación del profesorado a distancia, por Pilar Montero	29
• Evaluación cuantitativa del programa "That's English!", por el Servicio de Ordenación e Implantación de la Oferta de Educación a Distancia	43
• Evaluación de los materiales impresos en la enseñanza a distancia, por M ^a Teresa Bardisa	50
• El texto paralelo en educación a distancia: estrategia alternativa para evaluar, por Edith Ríos de Maldonado	63
EXPERIENCIAS	
La implantación anticipada de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)	69
I. Centro "Victoriano Crémer" (Burgos), por Luis Javier Calvo	69
II. Centro "Enrique Tierno Galván" (Arganda del Rey), por M ^a Victoria Moreno	75
El Programa Experto Sociolaboral, una concepción diferente de ingeniería de la formación, por Adelaida de Jesús Fernández	85
NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Videoconferencias como recurso suplementario en sistemas de educación a distancia, por Wolfram Laaser	97
NOTAS	105
INFORMACIÓN	114
DOCUMENTACIÓN	124



Nº 14 • OCTUBRE – ENERO 1996

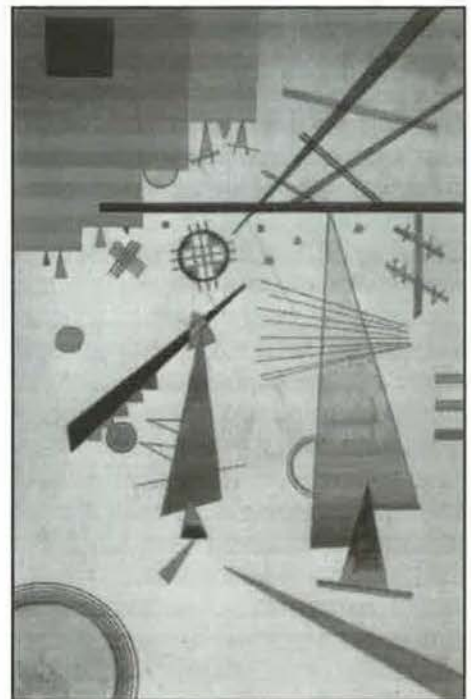
Presentación

RED, en su intento de analizar los elementos y procesos de la educación a distancia, dedica la atención en su Informe a la evaluación, como factor crucial en esta modalidad.

La sección “Experiencias” incluye artículos referentes tanto a enseñanzas regladas como no regladas:

En el curso 1993-1994 se inició la implantación experimental de la Educación Secundaria para Personas Adultas en dos centros del territorio MEC. Dos años después, profesores de ambos centros nos ofrecen un análisis de las características de esta oferta, las de los alumnos que la han cursado y los resultados obtenidos; a partir de todo ello, nos exponen sus conclusiones. Desde el ámbito del mundo laboral, otro artículo describe una experiencia de formación de personas adultas que necesitan una adaptación a los cambios del sistema productivo.

La integración de la videoconferencia en el actual sistema de educación a distancia y las implicaciones que conlleva, es el tema planteado en la sección “Nuevas Tecnologías”.



W. Kandinsky *Happy Structure*

Entrevista a José Crespo Redondo, Subdirector General del Servicio de Inspección Técnica de Educación



José Crespo Redondo estudió Filosofía y Letras, especialidad en Geografía e Historia, en la Universidad de Valladolid.

Es catedrático de Bachillerato de Geografía e Historia. Ha impartido clases en Institutos de Jaén, Santomera (Murcia) y Cádiz, habiendo sido director en varios. También fue profesor de la U.N.E.D. en el Centro Asociado de Las Palmas.

En 1979 ingresó en el Cuerpo de Inspectores de Bachillerato. En 1982 pasó a la Inspección Central de la que fue Secretario General de 1983 a 1986.

Posteriormente fue Inspector General de Servicios (1987 a 1989).

Ha sido Consejero de Educación en la Embajada de España en Marruecos desde 1989 al 1 de marzo de 1995 en que fue nombrado Subdirector General del Servicio de Inspección Técnica de Educación.

Ha realizado e impartido diversos cursos relacionados con la gestión administrativa, la formación pedagógica y la metodología y didáctica de las Ciencias Sociales. Interesado por los temas históricos, ha participado como ponente en algunos congresos y tiene diversas publicaciones.

Desde la perspectiva del Servicio de Inspección, ¿puede señalarnos algunos rasgos definitorios de una evaluación de calidad?

El concepto y aplicación de la evaluación en el ámbito educativo está presentando notables cambios en los últimos años, precisamente

con la clara intención de que constituya un elemento eficaz para alcanzar la educación de calidad (de "calidad total", en términos de última hora) que reclama y exige la sociedad actual. Para que esto se consiga, evidentemente, la evaluación debe poseer ese mismo nivel de calidad interna. Los requisitos que esta evaluación reclama podrían centrar-

se en que su diseño responda a lo que cada situación exige, que su planteamiento sea de entera transparencia para todos los afectados o implicados en ella, que su funcionalidad resulte eminentemente formativa, es decir, que ayude a mejorar las actuaciones o resultados evaluados y no sólo a comprobarlos, que derive en unas propuestas claras para la adopción de las medidas necesarias y que, después, efectivamente, esas opciones se tomen y se realice un seguimiento adecuado de las mismas y de la repercusión que están teniendo. Este modelo de evaluación exige, como es obvio, ser llevado a cabo por expertos en el tema y contar con unos instrumentos rigurosamente elaborados que respondan, igualmente, a la calidad que precisa su aplicación.

¿Qué aspectos fundamentales de la educación considera que pueden ser mejorables a través de su evaluación?

Creo que todos. Cualquier actividad educativa que incorpore la evaluación procesual en su diseño de funcionamiento tiene las garantías máximas para mejorar. Tenga en cuenta que la evaluación ofrece datos permanentes acerca de cómo va desarrollándose la actuación prevista y, por lo tanto, permite regular o ajustar ese “camino” para intentar que llegue al máximo resultado. La regulación de los procesos sólo es posible mediante la práctica de la evaluación sistemática incorporada a ellos.

Por concretar un poco la respuesta, yo destacaría la importancia de que, en estos momentos, se evalúen prioritariamente el funcionamiento de los centros educativos (que incluye múltiples aspectos: dirección, departamentos, profesorado, recursos, etc.) y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por la relevancia que

ambos tienen para la correcta y eficaz implantación de la LOGSE.

Parece que la “cultura de la evaluación” se va implantando progresivamente en el mundo educativo español. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Creo que, efectivamente, la cultura de la evaluación va ganando terreno entre los profesionales de la educación. No obstante, el incorporar la evaluación sin reservas al quehacer educativo en general implica un cambio importante de actitudes y mentalidad entre el profesorado y los equipos directivos, quizá por la “mala imagen” que hasta ahora ha tenido la evaluación y la escasa virtualidad que su aplicación ha supuesto.

Mientras se imponga un modelo evaluador con el único objeto de “comprobar” resultados, resaltando fundamentalmente los elementos negativos y sin repercusiones para la mejora de los centros o del profesorado, difícilmente se extenderá esa cultura de la evaluación que reclamamos desde numerosas instancias.

No obstante, en los últimos años se están haciendo importantes esfuerzos desde la Administración y, por supuesto, desde la Inspección, para cambiar ese concepto. El Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA) se ha planteado con una intencionalidad claramente formativa, favoreciendo la participación de toda la comunidad escolar en su aplicación e implicándola en el seguimiento de las propuestas resultantes, y la evaluación del profesorado realizada recientemente para la concesión de licencias por estudios ha sido llevada a cabo con total transparencia e intervención activa de los afectados; por cierto, muy bien valorada por los mismos.

"Mientras se imponga un modelo evaluador con el único objeto de "comprobar" resultados, resaltando fundamentalmente los elementos negativos y sin repercusiones para la mejora de los centros o del profesorado, difícilmente se extenderá la cultura de la evaluación"

Sin duda, se van dando pasos para cambiar la imagen y el modelo de la evaluación, con objeto de que ésta contribuya a la mejora del sistema en su conjunto y de que sea aceptada e incorporada como un elemento de calidad imprescindible en cualquier actividad profesional educativa.

El artículo 62 de la LOGSE atribuye la función de evaluar el sistema educativo al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Por otro lado, el artículo 61 atribuye a la Inspección la función de participar en la evaluación del sistema. ¿Qué mecanismos existen o se prevén para la cooperación entre ambas instituciones?

La conexión entre el INCE y la Inspección está asegurada, al menos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, ya que en el Consejo Rector de este organismo se encuentra el Director General de Coordinación y de la Alta Inspección. Por tanto, cualquier actuación que pueda llevarse a cabo y requiera de la participación de la Inspección, se canalizará a través de su Director General.

Este Consejo Rector lo integrarán, igualmente, representantes (con

rango de Director General) de las Administraciones educativas que se hallan en el pleno ejercicio de sus competencias; mediante su intervención también puede establecerse, sin dificultades, la relación entre INCE e Inspección, con las estrategias más oportunas para cada trabajo que se plantee.

¿Puede explicarnos cuáles son los objetivos del Plan EVA, las dificultades de su implantación y los resultados obtenidos?

El objetivo general del Plan EVA es favorecer la calidad de la enseñanza a través de la mejora de la organización y del funcionamiento de los diferentes centros docentes. Como objetivos específicos, el Plan se propone mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleve a cabo la evaluación; asesorar, estimular y apoyar los procesos de evaluación interna de los centros; aportar a éstos técnicas e instrumentos que faciliten la autoevaluación y, por último, elaborar un informe general sobre la organización y el funcionamiento del conjunto de los centros evaluados que ayude a la Administración educativa a la toma de decisiones de carácter general.

No ha habido dificultades destacables para su implantación; el Plan ha sido acogido muy favorablemente por todos los sectores (padres, profesorado, alumnado) de la comunidad educativa de los centros en los que se ha aplicado. La mayor dificultad para la inspección educativa ha sido aplicarlo en un número elevado de centros (desde su inicio se han incluido más de mil centros) sin desatender el ejercicio de sus restantes actuaciones en relación con el sistema educativo.

En cuanto a los resultados obtenidos, tras las evaluaciones realizadas al finalizar cada curso académico, se puede asegurar que el Plan EVA ha redundado de forma positiva en la actuación de la Inspección en los centros escolares, ha promovido en los centros evaluados la necesidad de articular sus propios procesos de evaluación interna, ha propiciado mejoras en la organización y el funcionamiento de estos centros y ha sido un estímulo para el inicio de una autoevaluación institucional sistemática en muchos de ellos.

¿Existe alguna previsión de aplicación del Plan EVA a los Centros de Educación de Personas Adultas?

El diseño general del Plan EVA es muy flexible y permite elaborar instrumentos para su aplicación en distintos tipos de centros; actualmente se aplican dos versiones: colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria, pero no es descartable que en un futuro próximo se puedan elaborar versiones del Plan EVA para otro tipo de centros.

"El diseño general del Plan EVA es muy flexible y permite elaborar instrumentos para su aplicación en distintos tipos de centros"

¿Que proyectos tiene la Inspección para abordar un tema tan polémico como el de la evaluación del profesorado?

La regulación relativa a evaluación del profesorado debe ser fijada, obviamente, por el Ministerio de Educación a través de la

normativa oportuna. La Inspección llevará a cabo las funciones que esa regulación le atribuya.

No obstante, como ya señalé en una respuesta anterior, durante el curso 1994-95 se ha llevado a cabo un proceso de evaluación del profesorado entre los solicitantes de licencias por estudios. Creo que su planteamiento ha sido correcto, abierto, transparente, negociador, evidentemente "comprobador" o sumativo por las características de la convocatoria, pero bien valorado por los afectados, a quienes se les ha solicitado la "evaluación de su evaluación". Es importante destacar esta buena aceptación, porque resulta un indicador claro de que el tema empieza a ser menos polémico. Cualquier profesional en ejercicio es consciente de que su trabajo debe ser evaluado, tanto para comprobar su resultado como para favorecer su mejora personal y laboral. En el sistema educativo, como en otras empresas, hay que generalizar prácticas evaluadoras que deriven en una actualización permanente de su personal y de los planteamientos diferentes que requiere la sociedad de la educación. La innovación educativa -sean o no reformas de gran calado, como la actual- debe basarse en la evaluación continua, para fundamentar los "cambios" en datos fiables y válidos que conduzcan a la mejora y adecuación permanentes de la enseñanza.

"Cualquier profesional en ejercicio es consciente de que su trabajo debe ser evaluado"

Por otra parte, próximamente se va a llevar a cabo la evaluación del profesorado que desee su acreditación para ocupar la dirección de los centros. Espero que su aceptación y valoración sea tan positiva como la que acabo de comentar.

Se espera que un futuro próximo el número de personas que cursen estudios a distancia aumente de forma notable. ¿Existe algún proyecto específico para la evaluación de esta modalidad educativa?

Creo que proyectos específicos en este momento todavía no existen. Quizá la Dirección General correspondiente se encuentre en fase de estudio para implementar la evaluación de esta modalidad educativa. En todo caso la creo necesaria y favorecedora para esta modalidad de estudios.

En su opinión, ¿qué aspectos de la modalidad de educación a distancia necesitarían ser evaluados prioritariamente para conseguir su mejora?

En la educación a distancia los materiales que se ofrecen a los estudiantes constituyen un elemen-

to esencial para su buena información y formación. Por ello, la evaluación de los mismos antes de ser publicados y difundidos me parece una cuestión imprescindible.

Por otra parte, los profesionales que se dediquen a asesorar - presencialmente o por medios técnicos- a los estudiantes a distancia, deben tener la preparación adecuada y compartir los planteamientos y estrategias de la misma. Valorar inicialmente a estos profesionales de cara a una buena selección y llevar a cabo una evaluación permanente de su actuación, parece también algo necesario para garantizar la mejora de sus resultados.

Por último, la evaluación de los resultados -y de los abandonos- conseguidos mediante esta modalidad, serán un dato definitivo de su mayor o menor adecuación a las características de sus estudiantes.

*Equipo de Investigación
Didáctica del CIDEAD*

La evaluación en la educación a distancia

La evaluación de la actividad educativa considerada en su conjunto y aplicada, por tanto, a medir y valorar no sólo el rendimiento del alumnado sino también el funcionamiento de las instituciones, programas, medios didácticos, etc., constituye, sin duda, un elemento esencial en cualquier sistema de enseñanza-aprendizaje. Como señala A. de la Orden Hoz: *"Sea cual sea la modalidad, el sistema o tipo de evaluación vigente en un contexto educacional, su influencia sobre el producto y proceso de la educación es decisiva, y afecta directa o indirectamente a la calidad"*.¹

La importancia que la evaluación tiene en los sistemas presenciales se acentúa en la modalidad a distancia, ya que se convierte en el instrumento fundamental para orientar la actividad del alumnado y constituye un factor formativo de primer orden.

Las colaboraciones que integran este Informe tratan el tema de la evaluación en la educación a distancia, desde planteamientos teóricos, unas, y mediante la descripción de aplicaciones concretas a diferentes elementos del sistema, otras.

Coordinado por M^a Pilar Urzainqui Domínguez

INFORME

9

¹ "Modelos de evaluación universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 169-170.

LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

La evaluación constituye la base de toda actuación humana racional. Se evalúa en todos los ámbitos y órdenes de la vida. Y se evalúa permanentemente. De lo contrario, la persona sería incapaz de orientar su actividad, de un modo ordenado y coherente, hacia la meta que habitualmente guía su existencia.

De forma más o menos sistemática, y consciente en mayor o menor grado, cuando se lleva a cabo una actividad se valora y se pondera hasta qué punto ha resultado satisfactoria o productiva -en función de los objetivos que se persiguieran con ella-. Es el modo de seguir adelante: apoyando la acción siguiente en la experiencia anterior, para eliminar lo negativo o desagradable (en el proceso y en los resultados) y potenciando todo lo que ha aparecido como positivo. Se mejoran así las formas de hacer y el camino trazado, a la vez que se alcanzan mejores rendimientos.

Actuaciones irreflexivas, sin valoración continuada o final, conducen al error permanente y a la insatisfacción personal o profesional -según el campo en el que se realicen. Ese "tropezar dos veces en la misma piedra" atribuido al "hombre" en nuestro dicho popular, es síntoma de inconsciencia, de falta evidente de evaluación o autoevaluación -más propiamente- en las acciones que emprendemos.

La situación así planteada es grave. El afirmar que una persona no evalúa nunca es, por supuesto, exagerado. Siempre se realiza alguna valoración, aunque sea aproximativa e inconsciente. Pero ahora no nos vamos a referir a estas circunstancias habituales en la vida diaria, sino que abordaremos cuestiones básicas en torno a la evaluación en el ámbito específico del aprendizaje.

1. EVALUACIÓN, ¿IGUAL A EXAMEN?

El término evaluación como tal es relativamente reciente en el campo educativo. Históricamente, desde los primeros documentos y textos en los que aparece el concepto y la aplicación correspondiente, lo hace como examen, por lo que coincide, durante siglos, la conceptualización con el procedimiento utilizado para alcanzar su finalidad. Surge el examen por la necesidad social de comprobar la aptitud -técnica y personal- de los maestros para impartir clase, al igual que los saberes logrados por los estudiantes superiores en sus carreras respectivas¹.

No obstante, hay que reconocer que también en la actualidad, en muchas ocasiones y numerosas personas no especializadas en los estudios pedagógicos, continúan identificando evaluación y examen, hasta el punto de denominar, algunas veces, el examen como "evaluación", en el sentido de prueba puntual o control acerca de determinados aprendizajes. Sin embargo, es preciso aclarar el sentido de ambos términos, porque realmente implican conceptos totalmente diferenciados: mientras que la evaluación supone la emisión de un juicio de valor acerca de una persona o cosa, el examen simplemente es uno de los medios o procedimientos mediante los cuales es posible llegar a ese enjuiciamiento.

El concepto de evaluación comienza a utilizarse y generalizarse en el campo educativo a principios del presente siglo. En el año 1916 lo aplica Fayol, H. (1961) a la organización empresarial (planificar-ejecutar-evaluar) y desde ahí se extiende a la educación, con consecuencias positivas y negativas, dadas las diferencias del contexto en que debía desarrollarse. En síntesis, se puede afirmar que los efectos que el planteamiento citado acarrea cuando se traspasa de un campo al otro, son: división del trabajo por especialidades, correlación entre inversión y producto y representación numérica de los resultados. La última viene afectando a la evaluación de aprendizajes hasta nuestros días, en que todavía no ha desaparecido en algunos niveles educativos. En estos primeros momentos se aplica -como es fácil intuir- al final de un proceso de trabajo para comprobar lo conseguido. Esta fuerte influencia del número aplicado a la valoración de personas contribuyó a que se usara frecuentemente, hasta no hace mucho tiempo, el término *medida* como sinónimo de evaluación. Esa medida, por otra parte, suele llevar implícita una calificación, lo que ha contribuido, igualmente, a que la evaluación se identifique también con esta última, o que, al menos, se entienda -erróneamente- que toda evaluación debe desembocar en una calificación, en la "clasificación" de la persona dentro de unos parámetros establecidos.



Esta obra, editada en castellano en 1934, es un ejemplo de los muchos trabajos que intentan sentar las bases científicas de la educación recurriendo a la plasmación en números de sus resultados.

Con este mismo sentido, Tyler, R.W. (1942, 1950) la define -ya incardinada en el ámbito educativo-, después de proponer un modelo de programación curricular, como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”.

Unos años después, Cronbach, L.J. (1963) agrega un elemento importante para la concepción actual de la evaluación, al definirla como la “recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”; es decir, que la evaluación llevada a cabo debe servir, además de para comprobar lo conseguido, para poder tomar decisiones sobre el camino más adecuado por el que se debe continuar.

Por fin, un tercer e importante paso en esta trayectoria hacia el presente, lo marca Scriven, M. (1967) cuando incluye en su concepción la necesidad de valorar el mérito del objeto evaluado, es decir, de decidir si resulta válido, correcto, positivo..., o todo lo contrario. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores vigente en la sociedad, que, obviamente, pueden condicionar y sesgar claramente los resultados de la evaluación si no se toman las medidas pertinentes para su contraste y equilibrio adecuados.

A partir de estos elementos básicos, diferentes autores en la actualidad han seguido enriqueciendo y matizando el concepto, y en función de las distintas aplicaciones que hacen de la evaluación surgen definiciones diversas, pero que, en síntesis, compendian los principios a los que he aludido antes. De forma general, De Ketele, J.M. (1980) afirma que “evaluar significa confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios para tomar una decisión”. Si se desarrolla el concepto y se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede definirse la evaluación como “un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, M^a A.: 1995, 54).

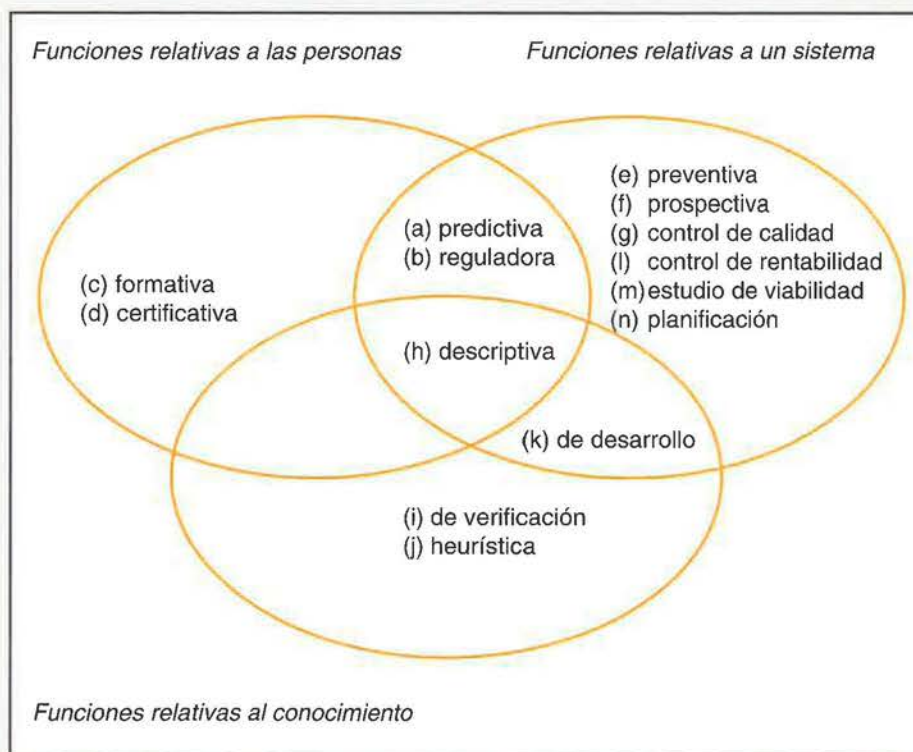
Evidentemente, evaluar no es examinar. Examinar, en algunos casos, será un medio para comprobar determinados resultados. Pero nada más. Sólo con el examen es imposible valorar lo más importante de la educación: la formación integral de la persona, su desarrollo, sus actitudes ante la vida... Y lo más importante de la educación es lo que hay que evaluar prioritariamente. El resto pierde relevancia en los procesos reales de aprendizaje. Por ello, la amplitud y profundidad que contiene en sí el concepto de evaluación no es comparable con la significación y virtualidad -mínimas y reduccionistas- de un examen tradicional. Hay que tener claro que el examen, en el mejor de los casos, sólo será un instrumento al servicio de una actuación global e integrada, con finalidades decisivas para el proyecto educativo de una persona, como debe ser la evaluación.

2. EVALUACIÓN FORMATIVA PARA UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

Son variadas las funciones que se asignan a la evaluación, aunque predomine en el sentir general la de comprobación o acreditación de determinados saberes o consecuciones. Siguiendo a De Ketele, J.M. y

Roegiers, X. (1995, 133-139), éstas pueden agruparse según se refieran a personas, a sistemas o a conocimientos. Las relativas a las personas suelen utilizarse para la evaluación de su rendimiento (final o procesual); las que conciernen a los sistemas son funciones de gestión, de manera que contribuyen a mejorar la organización y resultados de los mismos; las que se aplican al campo del conocimiento son habitualmente funciones de experimentación y responden, por lo tanto, a las tres grandes fases de la investigación: inducción, hipótesis y deducción. A partir de estos criterios de clasificación, los tipos de funciones atribuidos a la evaluación son: predictiva, reguladora, formativa, certificativa, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación, de desarrollo, de control de rentabilidad, de estudio de viabilidad y de planificación. Por lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, resulta importante la utilización de la evaluación predictiva, de certificación, formativa y reguladora, ya que todas ellas contribuyen eficazmente al logro de los objetivos de mejora personal y de consecución de los aprendizajes previstos.

LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

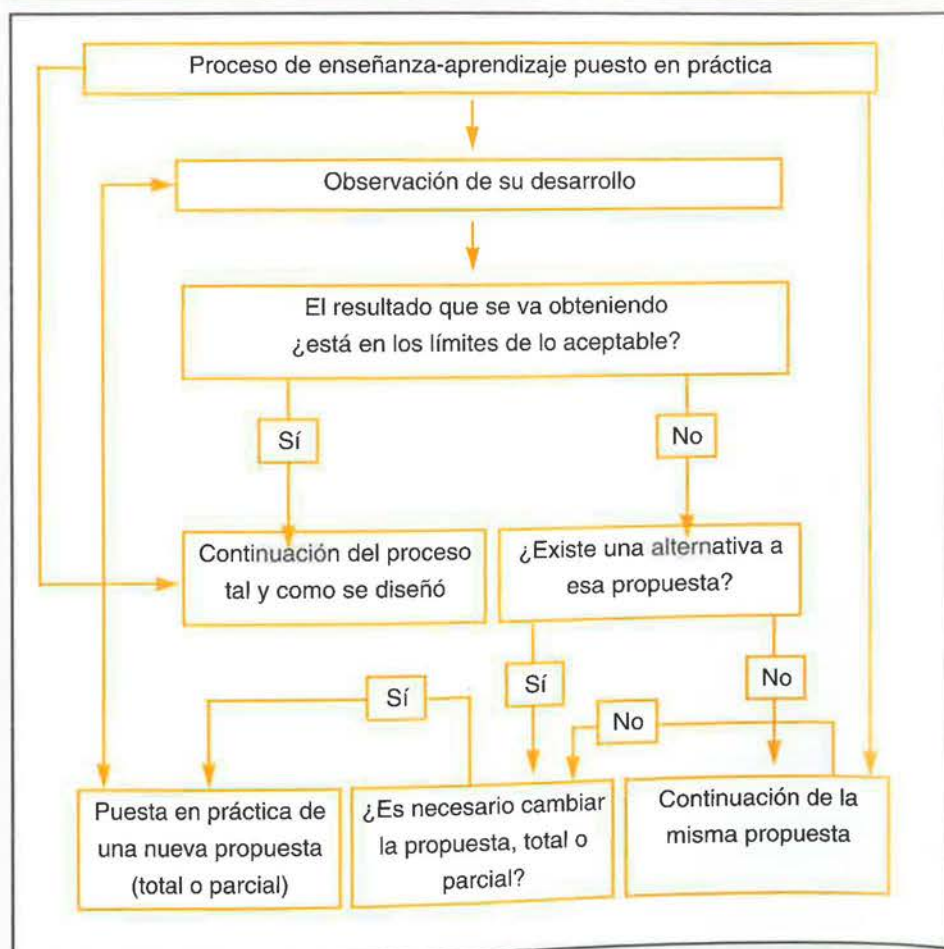


(Tomado de De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1995, 134))

No me extiendo en el desarrollo de cada una de las funciones citadas, pero sí me centro en las dos funciones de la evaluación que considero fundamentales para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la formativa y la sumativa (de certificación, en la terminología del párrafo anterior). Creo, además, que la funcionalidad formativa debe incluir, lógicamente, tanto la predictiva como la reguladora, pues pueden considerarse fases parciales de la aplicación de la primera.

En contraposición a lo que antes comentaba acerca del examen (caracterizado por su localización al final de un proceso y, además, aplicado de modo puntual y sobre cuestiones conceptuales o procedimentales) y de su consecuente calificación, la evaluación formativa supone la realización de un proceso paralelo al de enseñanza/aprendizaje, que recorre su mismo camino y que se plantea el objetivo prioritario de mejorarlo. Es, por lo tanto, una evaluación para el perfeccionamiento. Al comenzar una etapa del aprendizaje, se diseña, desde el principio, el modelo de evaluación que debe aplicarse: qué se va a evaluar, cómo, quién intervendrá en esa evaluación, con qué instrumentos... Y, según tiene lugar el proceso didáctico, la evaluación debe ofrecer datos continuos sobre su desarrollo, de manera que permita la regulación del mismo: reforzando los aspectos positivos aparecidos, superando los negativos, reajustando los tipos de actividad, etc. Esta información permanente -rigurosa y sistemáticamente recogida- favorece el correcto engranaje entre la forma de enseñar y la forma de aprender, entre el primer planteamiento propuesto y su incardinación en la realidad, entre los objetivos y los métodos y técnicas utilizados para conseguirlos. Es el modo adecuado de adaptar el sistema a la persona, para que no siempre deba ser la persona la que se adapte -si puede- al sistema preestablecido.

APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA



(Tomado de Casanova, M^a A: 1995,68)

Una evaluación formativa contribuye eficazmente a la mejor consecución de los objetivos, ya que corrige el fallo en cuanto aparece y supera, de esta forma, la dificultad de aprendizaje que pone de manifiesto el error detectado. Si esto no ocurre así y se espera a comprobar la falta de aprendizaje al cabo de un tiempo (casi siempre mediante el obligado examen), difícilmente se podrán remediar los primeros escollos encontrados, pues se habrán acumulado unos errores o dificultades sobre otros y la situación puede ser irreversible, salvo que se comience nuevamente el proceso, adaptándolo a las características del que aprende.

Aprender a aprender es la base de la educación permanente. Para saber aprender es imprescindible dominar técnicas de estudio y trabajo, personales o colectivas, y haber desarrollado las destrezas necesarias para llevarlas a cabo. Evidentemente, es preciso partir de unos conocimientos instrumentales básicos - más o menos amplios, según los campos del saber- que permitan continuar ampliando y aplicando los contenidos de aprendizaje de cualquier tipo.

Si concebimos la evaluación como un elemento crucial incorporado a los procesos de enseñanza y aprendizaje para perfeccionarlos, para aprender mejor y con más facilidad, parece incuestionable la conclusión de que sin evaluación -formativa, por supuesto- difícilmente pueda mantenerse de modo adecuado ese aprender a aprender permanente que se ha convertido en la base de actualización de todo profesional y de toda persona que no se resigne a vivir desinformada en la sociedad de la comunicación en que nos desenvolvemos.

Hay que pensar, por tanto, en la evaluación formativa como instrumento de educación permanente, unido, por supuesto, a los nuevos procesos de formación y actualización que vayan respondiendo a las necesidades del sujeto, ya sean de origen social o personal.

También resulta interesante plantearse el modelo mediante el cual la persona adulta continúa actualizándose desde un punto de vista profesional y personal. Casi siempre lo hace de forma autónoma, ayudada por determinados materiales didácticos elaborados expresamente para ello o no, es decir, que pueden presentar un formato y actividades que favorezcan el autoaprendizaje o, de lo contrario, éste deberá realizarse con una planificación individual para extraer el máximo provecho del material no preparado intencionalmente de esta manera. En el primer caso, los materiales suelen ofrecer actividades de evaluación para que el estudiante controle paulatinamente cómo avanza por el camino trazado. De esta forma, la aplicación de la evaluación continua permite que ésta se desarrolle con la funcionalidad formativa que estoy proponiendo y mejore, por tanto, el proceso de aprendizaje, facilitando que el estudiante enjuicie su propia marcha y reajuste sus esfuerzos.

No obstante, llegado un último momento o una situación en la que se hace necesario emitir un juicio institucional acerca de lo conseguido para otorgar o no la titulación correspondiente (en su caso), también puede realizarse la evaluación con funcionalidad sumativa, que sirva de contraste o comparación entre lo que estaba programado y lo realmente alcanzado. Incluso en situaciones de autoevaluación, y especialmente en personas adultas, estas comparaciones con los referentes externos prefijados en su programación

resultan de gran interés, pues ofrecen datos sobre su adecuada formación o sobre el ritmo que van imprimiendo a su aprendizaje, de manera que les sirven para tomar las medidas correctoras que consideren oportunas para conseguir lo que pretenden. Como se ve, la evaluación aplicada sumativamente también puede resultar útil en la modalidad de educación a distancia para optar por las decisiones más idóneas, favoreciendo la reflexión sobre el saber práctico y reconduciendo el quehacer cognitivo.

De cualquier modo, se hace patente la necesidad de poner en práctica procesos de evaluación paralelos a los de aprendizaje, para que la educación permanente sea una realidad a lo largo de la vida de la persona, con garantías de eficacia (Lofficier, A.: 1994).

3. AUTOEVALUACIÓN Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tal y como se plantea el futuro de la educación permanente y la extensión que alcanza dentro de la población, pues ya no se piensa exclusivamente para personas casi analfabetas -como en épocas anteriores-, sino que resulta necesaria para el conjunto de la población, que no puede llegar a poseer los contenidos de su profesión salvo que se mantenga en una actitud de aprendizaje continuo, se llega a la conclusión de que este aprendizaje debe ser adquirido mediante procesos autónomos, lo que exige, igualmente, un modelo de autoevaluación eficaz y fiable.

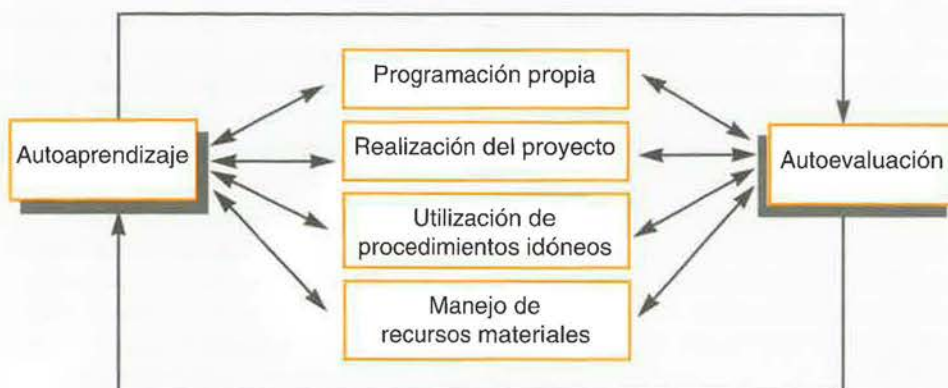
El aprendizaje autónomo requiere destrezas y actitudes específicas, que pueden centrarse en: capacidad de planificación, perseverancia en el desarrollo de la actuación prevista, conocimiento de procedimientos para la utilización de los recursos oportunos y aptitudes y actitudes positivas para la autoevaluación.

En numerosos casos, la actualización permanente en determinados temas se realiza individualmente, sin intervención alguna de agentes externos. El objetivo de la persona, por lo tanto, es mantenerse al día en la información que va apareciendo y que le resulta imprescindible para su profesión o, en otras situaciones, que requiere para su enriquecimiento personal. Desde este enfoque, la opción por un determinado tipo de evaluación -ya señalado en el apartado anterior- resulta imprescindible, porque de lo contrario la información o formación recibida resultará más o menos fiable, su aplicabilidad será mayor o menor, se terminará o no el aprendizaje emprendido, se habrá alcanzado o no lo previsto... Es decir, que si no se programa convenientemente el proceso de autoaprendizaje y autoevaluación, no se conocerá con certeza -ni siquiera aproximada- el nivel de aprendizaje logrado y si, efectivamente, ha merecido la pena el esfuerzo llevado a cabo.

En el proceso descrito, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza, ya que confluyen en la misma persona los papeles de docente y discente. El aval de la propia formación vendrá garantizado por una rigurosa planificación y práctica de la autoevaluación, con referentes externos o criterios de evaluación precisos. Será interesante, igualmente, complementar esos datos objetivos y externos con el conocimiento de las propias capacidades y esfuerzo

personales puestos en juego; así podrá valorarse hasta qué punto ha sido correcto el plan de trabajo seguido y realizar los ajustes precisos.

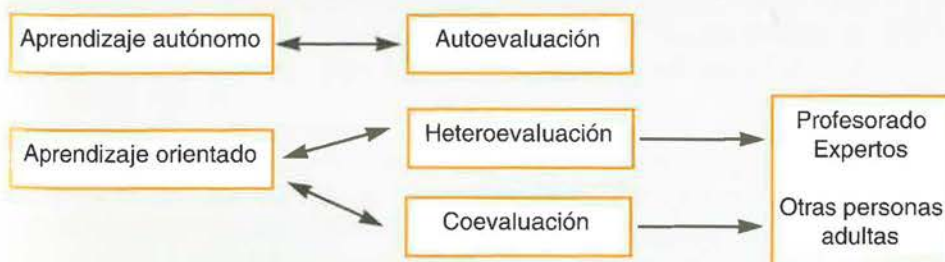
LA AUTOEVALUACIÓN, REGULADORA DEL AUTOAPRENDIZAJE



En otros casos, no obstante, se darán situaciones mixtas, donde confluyan periodos largos de autoaprendizaje en los que se cuenta con materiales adecuados, ya aludidos con anterioridad, con otros periodos o sesiones en los que interviene un agente externo (profesor, experto, asesor, etc.) que orienta, amplía o evalúa lo alcanzado, con objeto de valorar los resultados conseguidos y reajustar los procesos siguientes. No es infrecuente que se dé esta situación, pues la educación institucional ofrece estos apoyos para muchos tipos de estudio y diferentes niveles educativos, desde los más elementales hasta los universitarios.

Así, se unen procesos de autoevaluación y heteroevaluación (o coevaluación, si es posible llevar a cabo evaluaciones entre varios adultos/estudiantes) en consonancia con el aprendizaje autónomo alcanzado y la orientación o enseñanza recibida en momentos más o menos puntuales. Ambos tipos de evaluación contribuirán a la ya mencionada e imprescindible regulación entre los procesos de aprendizaje y la enseñanza recibida, ya sea por vía de otro adulto o por los diversos recursos disponibles por parte del estudiante. Podrá mejorarse la utilización de cualquiera de los medios utilizados, al servicio de un mejor y mayor aprendizaje, con la aplicación continuada de una evaluación coherente con el planteamiento propuesto.

ADECUACIÓN ENTRE EL MODELO DE EVALUACIÓN Y EL MODELO DE APRENDIZAJE



4. CONCLUSIONES

En definitiva, cabe concluir que en la educación de las personas adultas la evaluación se convierte en el eje de reflexión para mantener un proceso de autorrealización permanente. Dadas las características y condicionantes de esta educación, y más aún cuando se realiza a distancia, las tipologías evaluadoras que mejor se prestan para aplicar son la autoevaluación y la evaluación formativa. Cuando en determinados momentos se requiere, social o institucionalmente, la comprobación de ciertos requisitos para otorgar una titulación, se pone en práctica la evaluación sumativa o certificativa, que cumple la función de homologar los saberes adquiridos y permitir ejercerlos profesionalmente.

M^a Antonia CASANOVA
Inspectora Central del MEC

NOTAS

- ¹ Los primeros documentos donde se exige y se ofrecen soluciones para examinar a los maestros en España datan del siglo XVI.

BIBLIOGRAFÍA

- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- DE KETELE, J.M. (1980): *Observer pour éduquer*. Berna, Peter Lang.
- DE KETELE, J.M. Y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla.
- CRONBACH, L.J. (1963): "Course improvement through evaluation", en *Teachers College Record Rev.*, 64.
- FAYOL, H. (1961): *Administración industrial y general*. México, Trillas.
- LOFFICIER, A. (1994): *Éxito en los estudios*. Madrid, Narcea.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- SCRIVEN, M.S. (1967): "The methodology of evaluation", en *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- TYLER, R.W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- USHER, R. Y BRYANT, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid, Morata-Paideia.

LA EVALUACIÓN EN EL CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (1992-1995)

¿Es necesario evaluar la actividad educativa en su conjunto? Este interrogante que desde un plano teórico puede parecer obvio por su tajante respuesta afirmativa, no lo es tanto desde el punto de vista de la práctica si observamos la realidad de nuestro entorno, en la que la evaluación no está incorporada de modo sistemático al desarrollo del sistema, a la vida de los centros o a los diversos programas que se llevan a cabo.

Frente a este planteamiento realista que hace M.A. Casanova (1995), la situación del CIDEAD al respecto parece convertirse en algo excepcional. Precisamente es el objetivo de este artículo mostrar la forma en que este centro ha incorporado las tareas evaluativas a su quehacer cotidiano, llevándolas a cabo de una manera planificada, programada y sistemática.

1. LA ESPECIFICIDAD DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA¹

¿Existen diferencias entre la evaluación aplicada a los sistemas de educación presencial o convencional y los que se aplican a la educación a distancia?

Hasta este momento, todo lo expuesto sobre necesidad e importancia, normativa, planes y realizaciones podría referirse indistintamente a uno u otro sistema; ¿dónde están las diferencias?

Toda evaluación debe adecuarse a la modalidad formativa y al contexto en el que se desarrolla. Desde este punto de vista, las diferencias más importantes se refieren a los dos elementos más directamente afectados: los **aspectos** que deben evaluarse y los **instrumentos** que han de elaborarse para la recogida de datos.

En cuanto a los primeros, las diferencias se fundamentan en que ni los elementos estructurales que configuran un sistema de educación a distancia ni las relaciones que se establecen entre ellos son totalmente coincidentes con los de un sistema presencial.

En la modalidad de distancia, los elementos estructurales básicos tienen distinto grado de importancia; **los alumnos** son agentes y destinatarios de la formación, son adultos y heterogéneos en cuanto a edad, experiencia, formación previa, intereses, etc.; **los materiales didácticos** ocupan un lugar central, ya que además de ser autoinstructivos, deben cubrir gran parte de las

funciones que en la modalidad presencial cumplen los profesores; **los tutores** o profesores de la distancia tienen un papel diferente, sus tareas de apoyo y guía del aprendizaje se realizan por otros medios distintos de la comunicación personal, no son continuas en el tiempo, etc. Otras diferencias, no tan básicas, también son evidentes: menor peso del contexto que puede llamarse académico: centro educativo, clima de aula, relación con compañeros, etc.

Si consideramos las relaciones entre los elementos básicos, destacaremos una **mayor dependencia** de los alumnos respecto a los materiales didácticos, un **menor contacto** temporal con los profesores y prácticamente una **falta de comunicación** con iguales.

En lo relativo a los instrumentos que han de elaborarse para la recogida de datos, se ha de tener en cuenta que el acceso a todos los implicados en el proceso educativo es más difícil en un sistema a distancia y que, por tanto, hay que **adaptar los instrumentos al contexto**.

El eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia es el alumno. En consecuencia, al servicio del alumno y de la autoinstrucción deben estar configurados todos los elementos que constituyen un sistema de educación a distancia. Partiendo de esta concepción en la que todos los elementos están en función y al servicio del destinatario último del programa formativo o educativo, que es el alumno adulto, y que todos esos elementos deben interrelacionarse como resultado de una planificación, veamos **qué, para qué, cómo, cuándo y con qué instrumentos** debe evaluarse esta modalidad educativa.

Aspectos que deben evaluarse

Los aspectos que deben evaluarse de un curso desarrollado con la metodología a distancia son muy variados: el sistema de acceso, el contexto de la implantación, la organización, los materiales didácticos... Consideramos que, de todos ellos, los fundamentales son:

- La planificación y organización general del curso.
- Los materiales didácticos.
- El apoyo tutorial.
- El sistema de evaluación de los participantes.

En cuanto a la **planificación y organización** general del curso, se puede evaluar su programación, su estructura (distribución de contenidos, coherencia interna, duración, etc.), así como todo lo referente a administración y gestión, recursos humanos e infraestructura material, titulaciones y certificaciones, y plan de evaluación previsto. También, se puede valorar la **integración** en el modelo global de todos los elementos del sistema.

En lo que se refiere a **materiales didácticos**, se podrá evaluar si poseen, y en qué grado, las características que les exige la metodología a distancia, tales como la autosuficiencia, orientación, motivación y adecuación a las características del alumno adulto, posibilidad de transferencia, etc. Si desarrolla, y en qué manera lo hace, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y si éstos tienen que ver con los objetivos. Si las actividades, tareas y ejercicios de

autoevaluación y heteroevaluación son suficientes, apropiados, etc. Si el lenguaje utilizado es el adecuado; si se utilizan y cómo, los recursos tipográficos, etc.

Del **apoyo tutorial** se evaluará el modelo desarrollado (tipos de tutoría y grado de utilización de éstas), sus funciones (orientación, motivación, evaluación, información) y el grado de eficiencia de los tutores, centros de atención tutorial (infraestructura, etc.)

En cuanto al sistema de **evaluación de los participantes**, se puede analizar la existencia de los dos tipos fundamentales (autoevaluación y heteroevaluación), los materiales y pruebas evaluadoras, etc. Así mismo, puede valorarse la incidencia de cada uno de los instrumentos de evaluación en la valoración final del alumno.

Finalidad y objetivos de la evaluación

La respuesta a la cuestión **para qué** evaluar debe ser amplia en principio; pero en el momento de actuar, debe concretarse. Consideramos que ésta puede ser la respuesta amplia a la cuestión planteada: Evaluamos para conocer y comprender la naturaleza del objeto evaluado, para emitir juicios de valor sobre él, y para proporcionar información que sirva para mejorar y optimizar la acción formativa o educativa.

Fijado el "horizonte" de la evaluación, conviene determinar unos **objetivos más concretos** que estarán en función de las circunstancias -implantación experimental, definitiva, cambio de algún aspecto importante, etc.- del sistema, programa, curso, etc. a distancia que se pretende evaluar.

Metodología de la evaluación

Elegir la metodología adecuada o responder al **cómo** hacer la evaluación es otra de las decisiones que se deben tomar previamente. Simplificando mucho, pueden reducirse los enfoques metodológicos a dos categorías: enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.

El enfoque cuantitativo se caracteriza por la medición y cuantificación de los fenómenos educativos, y el uso de técnicas estadísticas para el análisis de los datos.

El enfoque cualitativo propone observar los fenómenos educativos en el contexto donde se producen, describiendo minuciosamente sus manifestaciones y utilizando procedimientos e instrumentos que permiten estudiarlos en su integridad. En este enfoque, no se rechaza el uso de datos cuantitativos, pero se considera que los fenómenos educativos son de tal complejidad, que no pueden reducirse a mediciones; se necesita, por tanto, su descripción cualitativa.

Igualmente será necesario elegir entre los distintos tipos de evaluación: formativa / sumativa; interna / externa...

En todo caso, éstas y otras decisiones metodológicas dependerán de las necesidades de información de los responsables del sistema, curso o

programa de educación a distancia, de las determinaciones que deban adoptarse y, de las limitaciones de recursos, personas y tiempos, etc.

Instrumentos de evaluación

Tras las decisiones anteriores, procede elegir los instrumentos que se estimen más adecuados para materializar la evaluación. Los instrumentos se diseñarán y elaborarán “ad hoc” o se adaptarán en su caso.

La elección de los **instrumentos evaluativos** debe hacerse en función de los objetivos, de los distintos aspectos que se evalúen, del tipo y número de fuentes de información, y de los recursos y el tiempo de que se disponga.

La utilización de un único instrumento de recogida de información, generalmente, es insuficiente para realizar una buena evaluación. Hay que contrastar los datos obtenidos a través de diversas fuentes, mediante técnicas distintas y en diversos momentos, para así poder realizar un análisis cruzado de la información, que permita su validación.

El cuestionario y la entrevista son dos instrumentos muy adecuados para la distancia.

El **cuestionario** está especialmente indicado cuando la fuente de información es el alumno, porque es un método bastante rápido y cómodo de recabar información, y permite utilizar una muestra suficientemente amplia. La mejor estrategia es aplicarlo al final de una prueba presencial colectiva, y lo deseable es que no dure más de veinte minutos, pues los alumnos de educación a distancia son personas adultas con ocupaciones y obligaciones varias.

La **entrevista** es muy aconsejable cuando se trata de recabar opiniones e información de tutores y formadores, pues éstos son menos numerosos y la entrevista exige un mayor tiempo y es un instrumento más flexible y menos estructurado que el cuestionario. Los resultados que se obtienen son menos valiosos cuantitativamente que los del cuestionario, pero son más cualitativos y matizados.

La entrevista es muy válida cuando se trata de reconstruir hechos del pasado, y sirve para conocer las características del contexto en el que se va a desarrollar la evaluación. El tipo de registro de la información depende de los medios con que se cuente, del número de evaluadores y del contexto. Hacer una grabación y tomar nota pueden ser dos procedimientos complementarios y no excluyentes.

Fuentes de información

Las fuentes de información con las que se debe contar son básicamente tres: los destinatarios últimos del programa educativo, los tutores, y los responsables y planificadores del curso, (que representan al organismo o institución educativa), es decir, todos los implicados en el proceso formativo. Esto hace que la evaluación sea participativa y que sea asumida por todos como algo válido y necesario. El apoyo de los participantes a la evaluación es absolutamente imprescindible para la consecución de los objetivos de la

misma. De ello dependerá su éxito y, por consiguiente, nos exige prever actuaciones de carácter motivador y participativo.

Se puede lograr la implicación de los participantes a través de:

- una información suficiente;
- la colaboración en la planificación de la evaluación;
- la intervención sobre la toma de decisiones.

A todas estas fuentes informativas hay que añadir la **documentación** escrita. Es fundamental que las personas que realizan la evaluación cuenten con una documentación e información previas para hacerse una composición de lugar y, así, poder elaborar un plan de evaluación realista y adaptado al contexto.

Calendario de actuaciones

También es difícil, aunque absolutamente necesario, prever un calendario de actuaciones para ejecutar, en los momentos más adecuados, los distintos pasos de las fases previstas en la evaluación (planificación, ejecución, resultados e informes y seguimiento). La previsión del **cuándo** evaluar facilita la recogida y utilización de la información, y permite que las conclusiones y recomendaciones que se deriven de la evaluación puedan ser tenidas en cuenta por los responsables del sistema, programa o curso evaluado.

2. LA EVALUACIÓN EN EL CIDEAD

Aunque sea brevemente, debemos mencionar los dos elementos que justifican cualquier acción: su necesidad y su importancia. ¿Por qué es necesaria la evaluación en el CIDEAD? ¿Por qué es importante? Dejando las justificaciones legales, que las hay, para el siguiente apartado, consideraremos la necesidad y la importancia de la evaluación en el CIDEAD desde la peculiaridad del centro y de sus competencias.

El CIDEAD, desde su creación en 1992, ha asumido prácticamente todas las competencias, excepto las docentes, de las dos instituciones que hasta ese año se encargaban de la educación a distancia en los niveles primario y secundario (CENEBAD e INBAD respectivamente). Este hecho ha supuesto una transformación radical en casi todos los aspectos: nuevas ofertas educativas, diferentes formas de producir materiales didácticos, integración de la educación a distancia en la red de centros docentes ordinarios, formación de profesores en esta modalidad educativa, asunción de nuevas competencias, etc.

Este cambio tan considerable ha supuesto un reto para las autoridades educativas que lo han decidido e impulsado, y también para el personal adscrito al centro. Era y es necesario que se realice una labor de evaluación para ir comprobando que la transformación, que se está realizando en el sistema de educación a distancia en el nivel no universitario, está siendo la adecuada a las necesidades y demandas de la población adulta.

La importancia que se da a la evaluación en el CIDEAD viene determinada por la trascendencia y consecuencias educativas de su labor que pueden

medirse en razón del número de alumnos y profesores implicados en las diferentes ofertas, de la cantidad y variedad de centros que se integrarán en el sistema de educación a distancia, de los recursos económicos que se invertirán, etc. y por la consideración de la evaluación como elemento optimizador del sistema

Esta responsabilidad hace que se conceda una importancia especial a las tareas de estudiar, analizar y valorar los distintos componentes del sistema de educación a distancia impulsado por el CIDEAD.

En el momento presente, el CIDEAD, como centro encargado de la educación a distancia en el nivel no universitario, es único; por ello, pensamos que el modelo que propugna debería servir como punto de referencia a otras instituciones menos especializadas, con menos experiencia en el desarrollo de esta modalidad educativa o con menos recursos económicos y humanos. Consideramos que los procesos evaluativos tienen en este centro una importancia considerable al tratar de influir, mejorándolo, en el modelo que propone.

Legalidad y realidad

El punto de referencia obligado, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, alude a las tareas evaluadoras en distintos apartados; de forma directa en el Título Cuarto dedicado a la calidad de la enseñanza, artículo 62.1 expone la finalidad de la evaluación:

La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

El Real Decreto de creación del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia² señala como algunos de sus objetivos:

La elaboración, seguimiento y evaluación de los medios didácticos para la educación a distancia, en especial los que sean necesarios para la atención educativa de las personas adultas.

El diseño, elaboración y evaluación de modelos e instrumentos que posibiliten la orientación y evaluación de los alumnos que sigan enseñanzas a través de esta modalidad educativa.

La incorporación y extensión de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en la educación a distancia, así como el seguimiento y evaluación de las experiencias educativas relacionadas con esta modalidad que realicen los centros ordinarios o específicos.

Así mismo en la orden³ por la que se establece la estructura orgánica y funcional del CIDEAD, se atribuye a uno de sus Servicios, el de Innovación Educativa, entre otras funciones, la de ... *establecimiento de criterios de calidad y su aplicación para la valoración de medios didácticos y proyectos técnicos.*

Estos apoyos legales se desarrollan en diversos documentos, de los cuales los más significativos son el texto sobre la reforma de la educación a distancia⁴ y los planes de trabajo y memorias anuales del CIDEAD.

Como hemos mencionado en la introducción a este artículo, lo que dicen las normas legales y lo que ocurre en la realidad es con mucha frecuencia muy diferente debido a que la evaluación no figura como una de las prioridades del centro educativo. En el caso que nos ocupa, afortunadamente no es así.

La preocupación por conocer el funcionamiento y comprobar la eficacia de los cambios introducidos en el sistema de educación a distancia en su nivel no universitario, ha sido incorporada al trabajo cotidiano del centro.

Correspondientes al primer año de funcionamiento del CIDEAD son los proyectos de evaluación siguientes:

- Plan para la Evaluación de la implantación de las ofertas de Educación a Distancia.
- Criterios e Indicadores para evaluar los materiales didácticos elaborados para la oferta del módulo de Educador Infantil en la modalidad de distancia.
- Evaluación de la implantación experimental, realizada el curso anterior de los módulos de Formación Profesional de nivel 2: Administración y Gestión, Comercio Interior, Instalador/Mantenedor eléctrico y Mantenimiento en línea.
- Evaluación del curso de formación a distancia para el profesorado.



Fases de la evaluación

En el plan para la evaluación de la implantación de las ofertas de educación a distancia se distinguían cuatro fases: planificación, ejecución, resultados e informes y seguimiento.

a.- Fase de planificación:

Finalidad de la evaluación.
Objetivos de la evaluación.
Ámbitos y parcelas.
Indicadores y criterios.
Metodología de la evaluación.
Participantes.
Instrumentos.
Calendario de actuaciones.

b - Fase de ejecución:

Motivación y negociación.
Aplicación de instrumentos.
Recogida de información.
Tabulación y estudio de datos.

c.- Fase de resultados e informes:

Elaboración de conclusiones.
Redacción de informes.

d.- Fase de seguimiento.

Después de tres años de funcionamiento, algunos de los elementos de este plan han sido modificados, ajustados o ampliados, según ha aconsejado su puesta en práctica. A pesar de los cambios que ha experimentado, lo esencial se mantiene, y hemos constatado en la realidad que la existencia de un plan evaluador es un elemento previo e imprescindible que ha unificado, dado sentido y facilitado la coherencia entre todas las actuaciones evaluadoras, que se han realizado en el período 1992-1995.

Sintetizando, la experiencia evaluadora del CIDEAD se concreta en las valoraciones realizadas de:

- Las ofertas experimentales de Formación Profesional (4 módulos profesionales de nivel 2 y uno de nivel 3).
- El programa de inglés a distancia *That's English!* en sus dos cursos de funcionamiento.
- Los materiales didácticos correspondientes a las nuevas ofertas de educación a distancia.
- El *Curso de formación del profesorado en educación a distancia*.
- El material didáctico en proceso de elaboración destinado a la futura oferta de Educación Secundaria para Personas Adultas.

Los conocimientos y experiencia acumulados nos han permitido, también, abordar evaluaciones encargadas por instancias externas al CIDEAD; entre otras, se han realizado las evaluaciones del Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), cuya descripción se hace en otro artículo de este mismo informe, y la de los materiales didácticos impresos del Proyecto de Formación continua de Profesores de Ciencias a través de la Televisión Educativa Iberoamericana.

3. CONCLUSIÓN

Con todo lo expuesto, hemos querido mostrar que en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia la evaluación se ha incorporado de una manera sistemática al quehacer cotidiano del centro, que existe una planificación de las tareas de evaluación acorde con la especificidad de la modalidad de distancia y que, efectivamente, se están evaluando las nuevas ofertas de educación a distancia diseñadas e implantadas por el Centro.

Por último, consideramos que la labor de evaluación que se está realizando repercutirá sensiblemente en la mejora de la calidad de la educación a distancia que ofrece el CIDEAD.

*Equipo de Investigación Didáctica
Servicio de Innovación Educativa
CIDEAD*

NOTAS

¹Los contenidos de este apartado fueron expuestos por Pilar Montero Montero en su ponencia presentada a las "I Jornadas de educación a distancia" (24-26 de abril, 1995), convocadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

² R.D. 1180/ 1992, de 2 de octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia.

³ Orden de 24 de febrero de 1993 por la que se establece la estructura orgánica y funcional del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia.

⁴ Ministerio de Educación y Ciencia (1992) : *Reforma de la Educación a Distancia*.

BIBLIOGRAFÍA

BABIO GALÁN, M. (et al.) (1992): *Evaluación de Actividades de Formación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

CASANOVA, M^a A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla, Madrid.

CIDEAD. Documentos internos:

(1992): "Plan para la evaluación de las ofertas de EAD". Equipo de Investigación Didáctica.

(1994): "Informe preliminar sobre el curso *That's English!*" Equipo de Investigación Didáctica.

(1994): "Informe de evaluación sobre el curso *That's English!* Grado de satisfacción detectado a través del cuestionario sobre el Módulo 1". Equipo de Investigación Didáctica.

(1995): "Informe de evaluación del Módulo 4 del curso *That's English!*" Servicio de Innovación Educativa.

(1993, 94 y 95): "Planes anuales de trabajo" y "Memorias anuales" del CIDEAD. Servicio de Innovación Educativa.

COHEN, L. y MANION, L.: *Métodos de investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. Presidente STUFFLEBEAM, D.L. (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. Ed. Trillas. México.

MONTERO, P. (1994): "Evaluación de programas a distancia". Comunicación presentada en las I Jornadas de Educación a distancia organizadas por la Comunidad de Madrid.

SARRAMONA, J. (1993): "Diseño tecnológico de un curso a distancia" en *Proyecto PATED. Vademécum. Aplicaciones tecnológicas a la Enseñanza a Distancia*. ANCED. Madrid.

SEVILLANO, M^a L. (1991): "Evaluación de algunos aspectos curriculares en un curso de educación a distancia" en *A Distancia* nº de enero, pp. 14-18.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Barcelona.

UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO A DISTANCIA

1. INTRODUCCIÓN

La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) encargó al Ministerio de Educación y Ciencia la evaluación del Sistema de Educación Boliviana a Distancia (SEBAD), tarea que se encomendó al Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

El objetivo básico era valorar si el SEBAD poseía un nivel mínimo de calidad y si reunía las cualidades de funcionalidad, eficacia, eficiencia e incidencia, para en caso necesario, realizar los cambios o ajustes pertinentes con vistas a su mejora y fortalecimiento.

Aunque se pretendía una evaluación global del SEBAD, se seleccionó como principal objeto de estudio el *"Curso de profesionalización de docentes interinos"* dado que ésta es la actividad formativa de más calado (ya sea por el gran número como por el tipo de destinatarios) llevada a cabo en Bolivia con la metodología a distancia.

El trabajo se desarrolló en las siguientes fases: realización de una planificación evaluativa, elaboración de instrumentos de recogida de datos, recopilación y organización de la información, análisis de ésta, y elaboración de un informe¹ en el que se reflejan los resultados del trabajo evaluador con las principales conclusiones.

Para la realización de la tarea evaluativa, como hemos dicho, se diseñó un plan, previo a la visita de dos semanas a Bolivia por parte de la evaluadora, cuyas líneas generales se exponen a continuación.

2. PLAN DE EVALUACIÓN

Tratándose de un programa de formación del profesorado con la metodología a distancia, los **aspectos** fundamentales que en nuestra opinión debían ser **objeto de evaluación** fueron:

- Planificación y organización general del curso.
- Materiales didácticos.
- Apoyo tutorial.
- Sistema de evaluación de los participantes.

La información se recopiló mediante distintos **instrumentos evaluativos**²: el cuestionario, la entrevista, la recogida de documentos y la observación; todo ello en función de los objetivos, los distintos aspectos que se evaluaban y los recursos de que se disponía.

Las **fuentes de información** con las que se pretendía contar fueron básicamente tres: los maestros interinos a quienes iba destinado el curso de profesionalización, los tutores, y los técnicos de la Sede Central y representantes de organismos educativos, es decir, todos los implicados en el proceso formativo. A todas estas fuentes informativas hay que añadir la documentación escrita³.

La imbricación y estructuración de procedimientos, instrumentos⁴ y agentes de la evaluación previstos eran los siguientes:

PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS	AGENTES
Se aplicó un cuestionario a un grupo de participantes del curso de profesionalización del Centro Departamental de Sucre y a otro más numeroso de La Paz, para conocer su valoración sobre distintos aspectos del curso.	Cuestionario	Participantes del curso
Se realizó una entrevista al citado grupo de participantes del curso de profesionalización, de la primera promoción, pertenecientes al Centro Departamental de Sucre.	Guión de entrevista	Participantes del curso
Se aplicó un cuestionario a 36 tutores de la red que asistieron a un taller sobre educación a distancia en Sucre, para recoger su valoración de la propia función tutorial y de algunos aspectos del sistema boliviano de educación a distancia.	Cuestionario	Tutores
Se realizaron sendas entrevistas al grupo de tutores del Centro Departamental de La Paz, y a tutores de centros significativos del SEBAD de toda Bolivia.	Guión de la entrevista	Tutores
Se realizaron varias entrevistas a los técnicos de la Sede Central del SEBAD, en las que se recabó datos y documentación.	Guión de la entrevista	Organizadores y responsables del curso
Se llevaron a cabo observaciones semiestructuradas participantes, a tiempo total, de los aspectos más relevantes de las sesiones de formación del taller de educación a distancia que tuvo lugar en Sucre.	Guión de observación	Observadora (evaluadora)
Se analizaron los programas del curso de profesionalización, la legislación y los materiales didácticos, que se facilitaron en Madrid y en Bolivia.	Guía de análisis de documentos	Evaluadora y expertos del CIDEAD

Los **criterios de evaluación** que se tuvieron en cuenta son los de calidad, funcionalidad, eficacia, eficiencia e incidencia.

La información "in situ" fue recogida por la evaluadora en la segunda quincena del mes de septiembre de 1994, quien participó también en un taller sobre educación a distancia que tuvo lugar en esas fechas. Hubo ocasión de entrevistarse y recabar opiniones e informaciones de todos los agentes fundamentales que intervienen en el curso de profesionalización del SEBAD: tutores, técnicos, responsables educativos y participantes.

La AECI en Madrid puso a disposición de la evaluadora una abundante documentación escrita que fue fundamental para contar con una información previa, de tipo diacrónico y para realizar la planificación. Naturalmente, en Bolivia se recogió abundante documentación escrita de la experiencia.



Maestras interinas bolivianas cumplimentando el cuestionario de evaluación.



Algunos de los maestros que acudieron a la entrevista para opinar sobre el SEBAD.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EVALUADO

Era indispensable para su evaluación, conocer el modelo de educación a distancia implantado en Bolivia en sus aspectos fundamentales: organización, materiales didácticos, apoyo tutorial, evaluación. Fruto de ese conocimiento y el análisis consiguiente es la siguiente descripción:

El modelo de implantado en Bolivia está constituido por una Sede Central y una red de centros departamentales y asociados, dotados con una infraestructura material y humana, consistente en ochenta y nueve tutores que han recibido una capacitación específica para desempeñar su labor. Se trata de un modelo muy semejante al de la UNED española, y ello se debe a que desde el principio se contó con asesores técnicos de esta universidad española.

Se llevaron a cabo una serie de acciones con el fin de formar técnicos bolivianos en educación a distancia, que serían los responsables de poner en marcha los distintos cursos de formación del profesorado y elaborar los materiales didácticos.

Así por ejemplo, se llevó a cabo un curso de formación de tutores de la red del SEBAD (abril-agosto 90); durante el proceso formativo, los 89 tutores a los que iba dirigido el curso, fueron apoyados y asesorados por cuatro técnicos de la Sede Central del SEBAD, en La Paz.

La situación del SEBAD en cuanto a centros y tutores es la siguiente:

- . **25 centros:** una Sede Central con tres técnicos especialistas, trasladada de La Paz a Sucre; 9 centros departamentales (32 tutores, 4 por centro); 15 centros locales o asociados (45 tutores, 3 por centro); dos centros de extensión (San Matías y Camiri).
- . **89 tutores:** todos los de la red del SEBAD, que realizaron en su mayoría el curso de educación a distancia.

Los cursos realizados por el SEBAD, o en proceso de desarrollo son los siguientes:

- . **“Curso de educación de adultos”:** 200 participantes (tutores del SEBAD y monitores de adultos. (Agosto del 92, 6 meses)
- . **“Curso de dificultades del aprendizaje”:** 800 participantes. (1992, 6 meses)
- . **“Curso de profesionalización”:** más de 7.000 participantes (1ª promoción, marzo 91; 2ª promoción, agosto 91; 3ª promoción, febrero 92; 4ª promoción, mayo 93). Duración prevista del curso, 4 semestres.

Los cursos de capacitación citados y sus materiales fueron planificados y elaborados por asesores del ICI (Instituto de Cooperación Iberoamericana).

3.1. El “Curso de profesionalización de docentes interinos”: aspectos generales

La función principal con la que nació el SEBAD era la de erradicar el interinato de los maestros bolivianos (que en 1989 ascendía a más de 15.000, lo

que suponía el 24% de los maestros), y por ello se organizó el *"Curso de profesionalización de docentes interinos"*, destinado a maestros carentes de la correspondiente titulación, que reuniesen la condición de tener al menos cinco años de experiencia docente.

Todo el curso cuesta 210 bolivianos (en torno a 6.000 pts.) El dinero obtenido por la matrícula de los participantes se reinvierte en la elaboración de materiales, y el de la inscripción, en gestión, traslados y envíos a centros.

El número de participantes matriculados, pertenecientes a cuatro promociones, es en torno a 7.800, distribuidos entre 25 centros y 89 tutores. Concretamente el centro departamental de La Paz tiene 1.000 participantes y 6 tutores.

La elaboración de materiales didácticos fue muy costosa y no se pudieron cumplir las fechas de entrega.

Este curso ha contado, en distintas fases de su desarrollo, con la oposición de algunas autoridades educativas y de confederaciones sindicales. Esto ha creado una gran cantidad de interferencias. Concretamente, en octubre del 93, toman las riendas los sindicatos, se desposee a los técnicos de la Sede Central del SEBAD de sus competencias, y una persona administra todo de forma directa.

En el mes de mayo del 94, se cierran las oficinas del SEBAD. En junio se entrega todo a las Escuelas Normales (escuelas de magisterio), en Sucre, insertándose el SEBAD, de esta forma, en la educación superior, por lo que ya estará facultado para expedir certificados en nombre de la Escuela Normal de Sucre. A partir de la primera quincena de septiembre de ese mismo año, se volvió a abrir los centros del SEBAD.

Estos hechos, entre otros, han ocasionado que cada semestre se haya dilatado en un año y que no se hayan cumplido los plazos previstos.

En este momento, en Bolivia se está produciendo una reforma de la educación que supone una transformación institucional y curricular, de manera que las Escuelas Normales, que son 25, se reducirán a 15 y pasarán a depender de las universidades, y de alguna manera ello afectará también al SEBAD.

3.2. La Sede Central

La tareas principales desarrolladas por los técnicos de la Sede Central del SEBAD son las de coordinar y realizar el seguimiento del trabajo de los tutores y de los participantes; elaborar las pruebas presenciales semestrales; elaborar algún módulo de los que constituyen el material didáctico; realizar el vaciado y calificación de pruebas.

La actividad a la que dedican más tiempo es la del vaciado de las pruebas de evaluación, que son distribuidas geográficamente entre los tres o cuatro técnicos; el tiempo destinado a esta tarea puede llegar hasta tres meses, lo que hace que se descuide el asesoramiento técnico a los tutores, dada la escasez de personal técnico de la Sede Central.

3.3. Material didáctico

Los materiales didácticos constan de los siguientes elementos: libros de texto que reciben el nombre de módulos y separatas.

Los módulos están impresos en tamaño de cuartilla, y están estructurados en unidades didácticas, con una introducción general y objetivos para todo el módulo; poseen actividades de distinto tipo y bibliografía. Cada módulo se corresponde con una de las seis o siete asignaturas que componen cada semestre.

Aparte de los módulos de cada asignatura o materia, a los participantes se les entrega una *Guía del participante*, en la que se aborda el tema de la educación a distancia, el SEBAD y el curso de profesionalización, y un módulo sobre técnicas de estudio en el que se habla sobre procedimientos y destrezas útiles para aprender, que se elaboró posteriormente, una vez que se observó que los participantes carecían de ellas.

Aparte de los módulos sobre educación a distancia utilizados en el curso de capacitación, el tutor cuenta con un material propio que es el *Cuaderno del tutor*, en el que aparecen modelos de distintos impresos, instrucciones administrativas y de gestión, etc.,

Hay alguna audiocasete de tipo complementario. No hay material audiovisual. La mayoría de los centros carecen de materiales de consulta.

3.4. Apoyo tutorial

El sistema de comunicación y coordinación de la Sede Central con los tutores del curso es el de las circulares, en las que se manifiestan aspectos de administración, estadísticas, etc. También hay una comunicación semanal telefónica con los centros que poseen este medio. Los tutores deben enviar informes mensuales.

Los centros de apoyo tutorial se encuentran situados en direcciones distritales (en el caso de los centros departamentales), y en edificios del estado, alcaldías, etc. (en el caso de los centros asociados⁵). El radio de acción de un centro de apoyo tutorial puede ser amplísimo; en este caso el tutor se desplaza hasta el lugar donde ha convocado a los participantes una semana antes, mediante un mensaje emitido por radio a una hora y día prefijados. Así por ejemplo, el centro de San Matías tiene participantes que están entre 10 y 420 kilómetros de distancia.

Los tutores han sido reciclados con periodicidad semestral: al inicio de cada semestre, hay un encuentro con ellos en el que se establecen pautas de trabajo, planificaciones, etc.

Hasta octubre del 93 la mayoría de los tutores del SEBAD continuaron en sus puestos; a partir de comienzos del 94 habían cambiado en torno al 30% de los tutores. Su salario es el mismo que el de los catedráticos de las Escuelas Normales.

Las principales tareas del tutor son las de planificar y realizar las tutorías colectivas presenciales, y la atención individualizada a los participantes. Muchas de las tutorías tienen lugar los sábados y domingos, e incluso en la propia casa del tutor. Teniendo en cuenta el número total de participantes del curso y el número total de tutores, la media aritmética es de unos 85 participantes o alumnos atendidos por cada tutor.

El perfil del tutor, en cuanto a edad, sexo y experiencia docente es el siguiente⁶: mayoritariamente es un hombre de unos 45 años y con más de veinte años de experiencia docente.

3.5. Los participantes y su evaluación

Los participantes se informaron de la convocatoria del curso por la radio y por otros colegas; mostraban un alto grado de motivación, aunque el reciente cierre del SEBAD los desmotivó y de hecho se han producido deserciones. El primer semestre les resultó el más difícil, pues carecían de técnicas de estudio y los materiales didácticos no eran muy asequibles. No se han sentido apoyados ni ayudados por sus compañeros de centro y respectivos directores, que a veces ponían dificultades para que asistiesen a una tutoría.

De todos los tipos de tutoría que se les ofrece, la más utilizada por los participantes es la presencial grupal, (a pesar de los grandes desplazamientos) ya sea a iniciativa del centro o de ellos mismos, porque les ofrece la posibilidad de socialización y de intercambio.

Un perfil aproximado del participante es el siguiente⁷: una persona de unos 29 años, con un nivel de estudios de bachiller y con una experiencia docente en torno a 13 años.

El diferente sistema de evaluación elegido para los cursos de capacitación (elaboración de un trabajo práctico) y el de profesionalización (pruebas objetivas en exámenes presenciales), se debió al diferente número de participantes (reducido en el primer caso, y muy numeroso en el segundo). El modelo de evaluación del curso de profesionalización fue elegido por el SEBAD.

A los participantes del curso de profesionalización se les da la oportunidad de examinarse tres veces; el vaciado de las pruebas de evaluación, como ya se ha dicho, lo realizan los técnicos de la Sede Central.

4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

La responsable de evaluar el SEBAD, contó con la colaboración y asesoramiento del equipo de evaluación e investigación y del de nuevas tecnologías del CIDEAD; este grupo de expertos se ocupó concretamente del análisis y evaluación del material didáctico del SEBAD, así como del vaciado de sendos cuestionarios aplicados a tutores y participantes y de la elaboración de diagramas de barras.

Se cumplimentaron 31 cuestionarios por parte de los tutores, siete del centro departamental de La Paz (tras la entrevista⁸ que se mantuvo con ellos en su centro el día 20 de septiembre), y los 24 restantes por los tutores-coordinadores de sendos centros de apoyo tutorial.

Se contó también con 9 cuestionarios que se aplicaron a participantes del departamento de Chuquisaca, a los que además se realizó una entrevista⁹, más otros 28 cuestionarios que fueron cumplimentados por participantes de La Paz con posterioridad a la estancia de la evaluadora, y que fueron enviados a Madrid el 22 de noviembre por el coordinador del ICI en La Paz.

De las entrevistas realizadas a la responsable del SEBAD en la Secretaría Nacional de Educación el 19 de septiembre, y a los técnicos de la Sede Central, en Sucre, el 21 y 22 de septiembre, hay sendas grabaciones de 90 y 60 minutos. Además de todo esto, hay multitud de notas tomadas a lo largo de las dos semanas de estancia en Bolivia.

Los resultados de la evaluación se han articulado en torno a los siguientes ejes temáticos:

- Planificación y organización general del curso.
- Apoyo tutorial.
- Material didáctico.
- Sistema de evaluación de los participantes.

4.1. Planificación y organización general del curso

En la planificación del modelo de educación a distancia del SEBAD, estaba prevista una evaluación, tanto sumativa como formativa de las acciones programadas, pero esto no pasó de ser un "desideratum", de manera que después de casi cuatro años de implantación, se desconoce el grado de calidad e idoneidad del modelo educativo implantado, de todos sus elementos estructurales y de sus ofertas. Hubo algún intento de evaluaciones parciales con cuestionarios, cuyas respuestas nunca se llegaron a vaciar, dada la escasez de personal y porque no se consideraba prioritario (por ejemplo unas fichas de apreciación preliminar de los módulos de estudio, o unos cuestionarios sobre evaluación del apoyo tutorial).

El hecho de que el modelo educativo del SEBAD sea centralizado, y el que el personal de la Sede Central sea escasísimo (entre tres y cuatro personas), ha impedido que estos técnicos se ocupasen de tareas prioritarias como la planificación, la evaluación y la innovación: su dedicación casi exclusiva ha sido y es la de tabular los exámenes y coordinar a los tutores de los diversos centros tutoriales.

Debido a factores de distinta índole, no se ha cumplido la temporalización programada de los cuatro semestres, es decir, que los dos años de duración prevista para el curso de profesionalización se han convertido en cuatro (la primera promoción comenzó en marzo de 1991, y el examen de grado estaba previsto para febrero de este año). Esto resta seriedad al programa de formación, le da poca fiabilidad, y sobre todo, desmotiva a los participantes, que ven cómo se demora la consecución de su objetivo de profesionalizarse.

De hecho, más de una cuarta parte de los participantes encuestados se muestran poco satisfechos con la organización y funcionamiento del curso, lo cual no es desdeñable.

Aunque los materiales didácticos del curso de profesionalización reciben el nombre de "módulos", en realidad el curso no tiene una estructura modular, en

el sentido de que no es flexible, su organización es lineal y rígida y el participante, independientemente de sus conocimientos y experiencias, debe cursar todo el programa por completo y en un orden preestablecido.

No se está cumpliendo el objetivo de preparar a los participantes para superar el examen final o prueba de grado para obtener el diploma, dado que las pruebas presenciales no se parecen en absoluto al examen final, pues aquéllas son teóricas, escritas, de elección múltiple, y éste es de tipo oral, más práctico, etc.

ELEMENTOS DEL CURSO QUE DEBERÍAN REFORMARSE	TUTORES (en porcentajes)
Materiales didácticos	29%
Apoyo tutorial	29%
Titulación obtenida	23%
Sistema de evaluación	16%

ELEMENTOS DEL CURSO QUE DEBERÍAN REFORMARSE	PARTICIPANTES (en porcentajes)
Materiales didácticos	51%

Por otro lado, todos los tutores encuestados manifiestan que la metodología a distancia es adecuada para la formación del profesorado y creen que podría generalizarse para otro tipo de destinatarios.

Por último, toda la documentación que ha generado la creación del SEBAD y el desarrollo e implantación de los cursos de formación del profesorado está muy atomizada, hecha de forma manual y el acceso a ella, para una persona que no sean los técnicos de la Sede Central, es complicado y lento.

4.2. Material didáctico

OPINIONES SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO	TUTORES (en porcentajes)
<i>Bueno</i>	55%
<i>Muy bueno</i>	39%

OPINIONES SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO	PARTICIPANTES (en porcentajes)
<i>Aceptable</i>	41%
<i>Bueno</i>	35%
<i>Muy bueno</i>	24%
<i>Bastante autosuficiente</i>	65%

Las únicas críticas al material, que se pusieron de manifiesto en la sesión de trabajo correspondiente del taller que se realizó con los tutores en Sucre, es que en algunos módulos no hay una secuenciación de contenidos adecuada, que en los índices no aparecen las páginas correspondientes a cada tema, y que las actividades de autoevaluación, así como las sugeridas, no guardan relación con los objetivos del módulo.

De los 37 participantes que respondieron al cuestionario, curiosamente la mitad de ellos considera que, de todos los elementos del SEBAD, el que debería reformarse y mejorarse con prioridad son los materiales didácticos. En cuanto a la recepción del material del curso, casi la mitad de los participantes afirman que se realizó después de que el curso comenzara, lo cual es poco aceptable en una metodología a distancia.

La satisfacción que muestran en general tutores y participantes por el material didáctico es justificable pensando en el esfuerzo que supone editar y publicar en Bolivia, dada la escasez de recursos y de especialistas. Ahora bien, si pensamos en un estándar de calidad de material autoinstruccionado para la educación a distancia, hay muchos aspectos que son manifiestamente mejorables.

A continuación se mencionan los resultados del análisis de diversos materiales didácticos del SEBAD, que ha llevado a cabo el equipo de investigación didáctica del CIDEAD:

- La tipografía, distribución de texto, uso de colores, etc. es bastante buena.
- Hay que corregir abundantes erratas e incorrecciones gramaticales.
- Convendría contextualizar y adaptar los contenidos, presentación, ilustraciones y lenguaje utilizado al tipo de destinatarios, que son personas adultas, y muchos de ellos residentes en entornos rurales.
- Las actividades de autoevaluación son en general escasas, memorísticas y repetitivas (dado que se trata de repetir literalmente algo que aparece en la unidad didáctica). Las respuestas o solucionario están demasiado próximos a las preguntas, a veces en la página de al lado; deberían ir al final del libro.
- Hay un uso excesivo de tecnicismos en algunos libros, que además no están suficientemente explicados.

A todo ello hay que añadir que el material didáctico es básicamente impreso, por lo que los televisores y vídeos con los que se dotó al menos 21 centros (según el inventario), están infrautilizados.

4.3. Apoyo tutorial

Todos los tutores manifiestan tener la intención de seguir desempeñando su función en la educación a distancia.

CONSIDERACIONES SOBRE EL APOYO TUTORIAL	TUTORES (en porcentajes)
<i>Mejora profesional</i>	48%
<i>Trabajo bastante satisfactorio</i>	52%
<i>La orientación es la función más importante</i>	62%
<i>Dedicación semanal de más de 15 horas</i>	62%
<i>Tarea compartida con otras</i>	29%
<i>Se ha recibido buena capacitación para desempeñar la tarea</i>	65%

Del *Cuaderno del tutor* más de la mitad opina que debería *mejorarse y actualizarse*, e igualmente, más de la mitad de los tutores encuestados considera que han sido de más utilidad para los participantes en la formación teórica.

CONSIDERACIONES SOBRE EL APOYO TUTORIAL	PARTICIPANTES (en porcentajes)
<i>Elemento importante</i>	59%
<i>Imprescindible</i>	38%
<i>Tutoría presencial grupal (medio de comunicación fundamental)</i>	89%
<i>Asistencia a las tutorías presenciales</i>	65%

La mayoría de los participantes coinciden con los tutores en que la función más valorada de entre las que realiza el tutor es la de *orientación*.

A la vista de todos estos datos, y también a partir de la información obtenida en las entrevistas, se puede concluir que tanto los tutores como los participantes están bastante satisfechos de cómo está organizado el apoyo tutorial y de la eficacia con la que desempeña el tutor su función.

En efecto, los tutores parecen personas muy entregadas a su labor, deseosas de ayudar, orientar y motivar a los participantes, que no escatiman tiempo ni esfuerzo, y que a su vez están bastante apoyados por la Sede Central, aunque les gustaría poder participar de forma más definitiva en la evaluación del alumno. Se aprecia que quizá algunos de ellos puedan adolecer de especialización y dominio de las materias que son objeto del currículo del curso de profesionalización.

4.4. Sistema de evaluación de los participantes

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	TUTORES (en porcentajes)
<i>Sistema adecuado</i>	77%
<i>Incidencia suficiente de la prueba final</i>	77%
<i>Habría que dar un papel más importante al tutor</i>	35%
<i>Nivel de exigencia semejante respecto al de las Escuelas Normales</i>	48%
<i>Nivel de exigencia mayor respecto al de las Escuelas Normales</i>	45%

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	PARTICIPANTES (en porcentajes)
<i>Adecuado</i>	81%
<i>Incidencia suficiente de las pruebas</i>	65%
<i>Es adecuado que se evalúe en la Sede Central</i>	57%
<i>Es inadecuado que se evalúe en la Sede Central</i>	26%

Interrogados verbalmente tutores y participantes sobre la idoneidad del sistema actual de evaluación, contestaron que, en general, no se lo habían planteado y que en Bolivia, para que sea respetado el sistema, debe ser centralizado y simultáneas todas las pruebas realizadas en el país.

Pero en verdad, el hecho de que la evaluación sea centralizada, la carencia de personal de la Sede Central y el gran número de participantes, hacen que el sistema de evaluación no reúna los niveles de calidad imprescindibles.

En efecto, el proceso de evaluación es muy lento (desde que un alumno hace un examen hasta que recibe la información de los resultados, pueden pasar varios meses), lo que impide la retroalimentación inmediata y necesaria; el tipo de exámenes (objetivos y de elección múltiple), obligado por las circunstancias, no permite evaluar adecuadamente a los alumnos.

Por otro lado, la evaluación que se realiza es fundamentalmente final y sumativa; la evaluación inicial —cuya finalidad es diagnosticar los conocimientos previos, motivar y orientar al alumno—, es inexistente. Además, casi todo el peso recae en la prueba presencial (sólo se tienen en cuenta los cuadernillos de actividades de evaluación y el seguimiento del apoyo tutorial si en la prueba presencial se obtiene el 31% de la calificación total), de manera que no es formativa ni continua.

En cuanto a los modelos de exámenes o pruebas presenciales, siguen la línea de lo señalado en las actividades de autoevaluación, es decir, son de tipo memorístico, repetitivo, etc.

A todo ello hay que añadir que los tutores no participan en la evaluación del alumno, puesto que no tienen acceso a los modelos de pruebas presenciales,

ni realizan la calificación de los exámenes, cuando en realidad son las personas más indicadas para ello, pues son los que han realizado un seguimiento del proceso formativo del alumno y los que más lo conocen.

Además, el examen de grado que es el que va a dar la titulación y la profesionalización perseguida, es oral (exposición, debate o controversia y conclusiones), según está establecido en las Escuelas Normales de régimen presencial, y a los participantes sólo se les ha aplicado pruebas escritas, de manera que no están preparados para superar la final y definitiva.

En cambio, un elemento muy positivo dentro del sistema de evaluación del alumno, es que a los directores de los centros donde trabajan los maestros interinos se les envía una ficha para que proporcionen información objetiva sobre el desempeño profesional y su práctica docente, aunque no parece que tenga peso en la calificación global.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de evaluación del programa boliviano de formación del profesorado a distancia puede calificarse como positiva, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- . Los instrumentos utilizados se han mostrado adecuados para la recogida de datos.

- . Los procedimientos de trabajo también se han revelado útiles, aunque quizá se produjo un exceso de información y datos para ser organizados, sistematizados y analizados por una sola persona.

- . Respecto a ciertos aspectos del curso, como por ejemplo los materiales formativos, hay una serie de tendencias de opinión, tanto entre tutores como alumnos, y sólo la recogida sistemática de información y su análisis ha permitido llegar a una evaluación de materiales que ofrezca estabilidad y fiabilidad.

- . Los elementos estructurales: planificación, material didáctico, apoyo tutorial y evaluación del alumno y del programa, se han revelado como aspectos claves que hay que evaluar para la optimización e innovación de todo programa de formación a distancia.

- . El contacto directo con un escaso número de participantes quizá haya sido el punto más débil de la evaluación, en cuanto a fuentes de información, porque al fin y al cabo son los destinatarios y los protagonistas del programa.

- . El hecho de haber utilizado distintos métodos de recogida de información, a través de diversas fuentes, y el que se haya contado con distintos evaluadores (aunque sea parcialmente), hace que los resultados tengan mayor fiabilidad y validez, al haber habido una triangulación y contraste de la información.

- . La retroalimentación que ofrece el informe elaborado, con orientaciones claras y propuestas de tomas de decisiones; sin duda debe contribuir a la mejora de la calidad del programa evaluado.

. Para el CIDEAD también es muy interesante realizar este tipo de asesoramientos y evaluaciones externas, pues le sirven tanto para profundizar en su línea de evaluación e investigación, como para mejorar su propio modelo de educación a distancia.

Pilar MONTERO MONTERO
Jefa del Servicio de Innovación Educativa
CIDEAD

NOTAS

- ¹ Pilar Montero Montero: *Informe de evaluación del Sistema Boliviano de Educación a Distancia*. Servicio de Innovación Educativa. CIDEAD. Madrid, 1994, 69 págs.
- ² Los modelos de entrevista y cuestionario que se aplicaron aparecen en el informe citado.
- ³ La referencia concreta de toda la documentación consultada aparece en el informe de evaluación mencionado.
- ⁴ Dado que el número de personas entrevistadas así como el de los cuestionarios cumplimentados no era muy elevado, se realizó un tratamiento manual de los datos. No obstante, se utilizó el programa de hoja de cálculo QUATTRO PRO, para la elaboración de diagramas de barras como representación gráfica de los datos obtenidos más relevantes.
- ⁵ Algunos de los locales en los que se encuentran los centros del SEBAD se hallan en régimen de "anticrédito", que consiste en que se realiza el alquiler pagando al dueño anticipadamente una cantidad de dinero correspondiente a un largo período de tiempo (por ejemplo tres años); al final de este período el dueño del local debe devolver el dinero, y si no lo hace, el SEBAD puede seguir ocupando el lugar indefinidamente, hasta que no recupere el dinero entregado.
- ⁶ Estos datos están extraídos de los 31 cuestionarios cumplimentados por otros tantos tutores del SEBAD, que además desempeñan la función de coordinadores en sus respectivos centros, y que representan el 34,8% del número total de tutores.
- ⁷ Estos datos están extraídos de los 37 cuestionarios cumplimentados por otros tantos participantes del curso.
- ⁸ Hay una grabación de la entrevista, de 60 minutos.
- ⁹ Hay una grabación de la entrevista, de 60 minutos.

BIBLIOGRAFÍA

BABIO GALÁN, M. (et al.) (1992): **Evaluación de Actividades de Formación**. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

GETINO CANSECO, E. (1993): **Educación a distancia: un reto en Bolivia**. Cooperación española. La Paz.

MONTERO MONTERO, P. (1994): *Informe de evaluación del Sistema Boliviano de Educación a Distancia*. Servicio de Innovación Educativa. CIDEAD. Madrid.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA DEL PROGRAMA “THAT’S ENGLISH!” EN SU PRIMER AÑO DE IMPLANTACIÓN (1993/1994)

INTRODUCCIÓN

El Programa “That’s English!” - enseñanza del Ciclo Elemental de idioma inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en la modalidad a distancia - aparece como oferta educativa institucional del Ministerio de Educación y Ciencia en el curso académico 1993/94 con la implantación de los Módulos 1, 2 y 3 correspondientes al primer curso de dichas enseñanzas.

En este primer año, la implantación se realiza en todo el territorio español, si bien el hecho de que siete Comunidades Autónomas tengan asumidas las competencias en materia educativa origina diferentes formas de vinculación a la oferta:

Así, en las 25 provincias pertenecientes a diez Comunidades Autónomas más Ceuta y Melilla, cuya gestión corresponde al MEC, el Programa se implanta en centros públicos del Departamento con profesorado especialista perteneciente al cuerpo de funcionarios de EOI y Enseñanza Secundaria. En tres Comunidades Autónomas con transferencias (Canarias, Navarra, y Valencia), en virtud del oportuno convenio de colaboración suscrito entre éstas y el MEC, la implantación se realiza en condiciones similares a las establecidas en el ámbito de gestión del MEC, aunque su ordenación quede bajo la responsabilidad de las respectivas Consejerías de Educación.

Finalmente, en cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco) con las que no se alcanza el acuerdo de colaboración, el MEC asume la gestión del programa y el seguimiento y evaluación del alumnado con su propio profesorado. Este deseo de no privar a ningún ciudadano del Estado de los beneficios de esta oferta educativa ha motivado que un total de 17 profesores - 32 para las pruebas orales - a lo largo de 115 jornadas hayan tenido que desplazarse a dichas Comunidades para realizar las tareas de evaluación.

DATOS GENERALES DE LA OFERTA

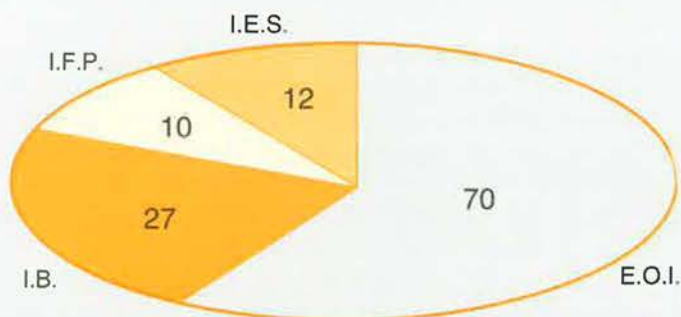
Centros

La oferta se ha llevado a cabo en un total de 155 centros, distribuidos según muestra el siguiente gráfico:



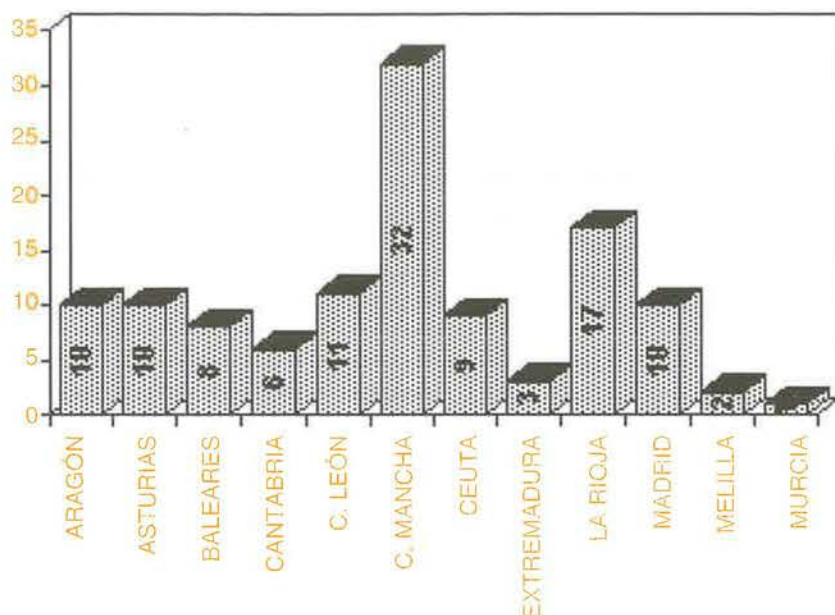
Respecto a los centros de las provincias que comprende el llamado Territorio MEC, es preciso aclarar que, en un principio, los centros autorizados para impartir estas enseñanzas fueron 126, pero la implantación efectiva se efectuó en 119 al no haber demanda suficiente de alumnado en 7.

De los 119 centros, 70, es decir el 59%, corresponde a Escuelas Oficiales de Idiomas, mientras que los 49 restantes son Centros de Educación Secundaria autorizados como Centros de Apoyo Tutorial, con la consideración de Extensión de la EOI geográficamente más cercana. El gráfico que sigue a continuación muestra la distribución de estos centros:



Desde el punto de vista de la gestión del Programa, de los 155 centros que componen la oferta, 67 son Centros de Apoyo Administrativo, por ser en ellos en los que exclusivamente se efectúa la matriculación y archivo de expedientes de estos alumnos. Los 88 restantes son Centros denominados de Apoyo Tutorial cuya función dentro del Programa es servir de apoyo para la impartición de las clases de tutoría presencial.

El número de centros por Comunidades Autónomas, dentro de las provincias gestionadas por el MEC, figura en este gráfico:



Profesores

El Programa ha contado con la colaboración de un total de 286 profesores, de los cuales 223 pertenecían a centros de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia y los 63 restantes a las 3 Comunidades Autónomas que contaban con apoyo tutorial presencial: 40 a la C.Valenciana, 18 a la C. de Canarias y 5 a Navarra. La distribución de este profesorado del Territorio MEC por Comunidades aparece en la siguiente tabla:

COMUNIDAD	PROFESORAS		PROFESORES		TOTALES
	EE.OO.II	EE.MM.	EE.OO.II	EE.MM.	
ARAGÓN	16	1	7	0	24
ASTURIAS	13	1	2	2	18
BALEARES	2	6	3	1	12
CANTABRIA	3	3	1	1	8
C/MANCHA	6	2	6	1	15
C/LEÓN	16	7	12	13	48
EXTREMAD.	8	0	3	0	11
LA RIOJA	4	0	1	1	6
MADRID	44	0	14	1	59
MURCIA	5	8	4	2	19
MELILLA	0	0	1	0	1
CEUTA	0	1	0	1	2
TOTALES	117	29	54	23	223

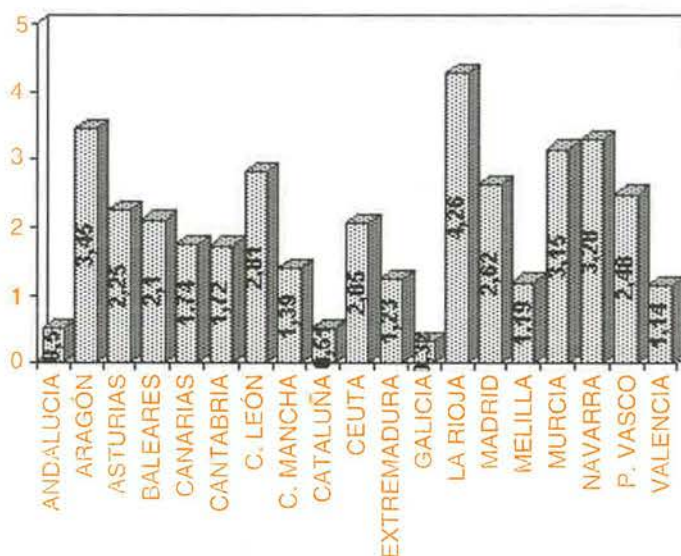
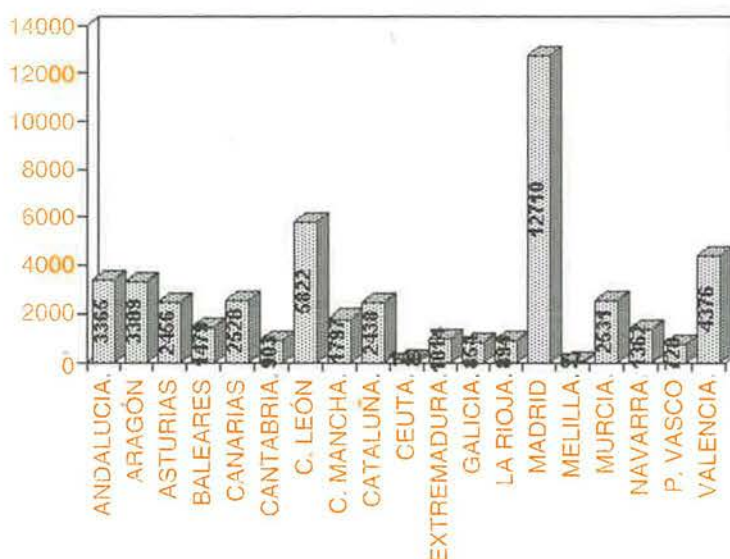
Como puede apreciarse, del total de 223 funcionarios 146 son mujeres, lo que representa el 65 %, mientras que 77 son hombres, es decir el 35 %.

Asimismo, 171 es el número de docentes pertenecientes a EOI, lo que representa el 77%, mientras que 52, es decir el 23 %, es el número de profesores de Educación Secundaria autorizados a impartir estas enseñanzas.

La media de profesores por centros es de 1'87. La mayoría de los centros (81) cuentan solamente con 1 profesor, y el mayor número se concentra en la E.O.I nº1 de Zaragoza, con 10 profesores, y en la EOI de "Jesús Maestro" de Madrid, con 18.

Alumnado

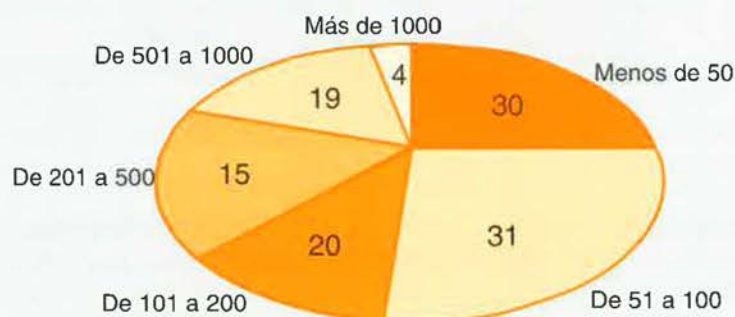
Los siguientes gráficos muestran el número de alumnos matriculados en cada una de las Comunidades Autónomas, y el índice por 1000 habitantes, respectivamente:



Las medias de alumnos por centro y por profesor se sitúan en 314 y 170, respectivamente. Si establecemos las medias prescindiendo de los alumnos de las comunidades no presenciales, éstas alcanzan las cifras de 267 y 144. Finalmente, en el Territorio MEC son 278 y 148 los alumnos matriculados por centro y por profesor.

El número de alumnos matriculados en los centros autorizados para impartir estas enseñanzas en el ámbito de gestión del MEC, es muy variable. Oscila entre los 3.625 de la EOI de "Jesús Maestro" y los 11 del I.E.S de Valencia de Alcántara.

Este gráfico de frecuencias, nos muestra distintos tipos de centros autorizados en el Territorio MEC según el número de alumnos matriculados:



DATOS DE EVALUACIÓN

Los siguientes datos han sido obtenidos a partir de la información recopilada de los distintos Centros de Apoyo Tutorial por los responsables del Programa de las Comunidades Autónomas y de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se establecen, entre otros porcentajes, los de alumnos aprobados en cada uno de los tres módulos de que consta el curso con relación al total de alumnos matriculados.

MÓDULO 1

C.AUTÓNOMA	MATRÍCULA	SUPERADO	%	NO SUPERADO	%
ARAGÓN	3309	2451	74,07	858	25,93
ASTURIAS	2456	1817	73,98	639	26,02
BALEARES	1479	997	67,41	482	32,59
CANTABRIA	903	660	73,09	243	26,91
C.LA MANCHA	1797	1255	69,84	540	30,05
CAST./LEÓN	5822	4444	76,33	1378	23,67
EXTREMADURA	1014	688	67,85	326	32,15
LA RIOJA	894	686	76,73	208	23,27
MADRID	12710	9492	74,68	3218	25,32
MURCIA	2531	1637	64,68	894	35,32
CEUTA	140	92	65,71	48	34,29
MELILLA	67	44	65,67	23	34,33
CATALUÑA	2438	1470	60,30	968	39,70
ANDALUCÍA	3365	2199	65,35	1166	34,65
GALICIA	854	491	57,49	363	42,51
PAÍS VASCO	728	446	61,26	282	38,74
NAVARRA	1362	993	72,91	369	27,09
CANARIAS	2528	1799	71,16	729	28,84
VALENCIA	4376	3109	71,05	1267	28,95
TOTALES	48.773,00	34.770,00	71,29	14.001,00	28,71

MÓDULO 2

C. AUTÓNOMA	Matriculados	Convocados	Presentados	Aprobados	% Apro./Matr.	% Apro./Conv.	% Apro./Pres.
ARAGÓN	3309	2451	2270	2051	61,98	83,68	90,35
ASTURIAS	2456	1817	1652	1497	60,95	82,39	90,62
BALEARES	1479	997	890	842	56,93	84,45	94,61
CANTABRIA	903	660	612	540	59,80	81,82	88,24
C/LA MANCHA	1797	1255	1151	1042	57,99	83,03	90,53
C/LEÓN	5822	4444	4185	3672	63,07	82,63	87,74
EXTREMADU.	1014	688	620	543	53,55	78,92	87,58
LA RIOJA	894	686	631	586	65,55	85,42	92,87
MADRID	12710	9492	8555	7704	60,61	81,16	90,05
MURCIA	2531	1637	1637	1468	58,00	89,68	89,68
CEUTA	140	92	89	82	58,57	89,13	92,13
MELILLA	67	44	44	44	65,67	100,00	100,00
CATALUÑA	2438	1470	1358	1193	48,93	81,16	87,85
ANDALUCÍA	3365	2199	2065	1853	55,07	84,27	89,73
GALICIA	854	491	489	429	50,23	87,37	87,73
PAÍS VASCO	728	446	429	373	51,24	83,63	86,95
NAVARRA	1362	993	839	766	56,24	77,14	91,30
CANARIAS	2528	1799	1676	1366	54,03	75,93	81,50
VALENCIA	4376	3109	2781	2492	56,95	80,15	89,61
TOTALES	48.773	34.770	31.973	28.543	58,52	82,09	89,27

MÓDULO 3

C. AUTÓNOMA	Matriculados	Convocados	Presentados	Aprobados	% Apro./Matr.	% Apro./Conv.	% Apro./Pres.
ARAGÓN	3309	2051	1933	1839	55,58	89,66	95,13
ASTURIAS	2456	1497	1438	1329	54,11	88,78	92,42
BALEARES	1479	842	746	711	48,07	84,44	95,31
CANTABRIA	903	540	515	491	54,37	90,93	95,34
C/LA MANCHA	1797	1042	957	837	46,58	80,33	87,46
C/LEÓN	5822	3672	3577	3111	53,44	84,72	86,97
EXTREMADUR.	1014	543	533	467	46,06	86,00	87,62
LA RIOJA	894	586	578	461	51,57	78,67	79,76
MADRID	12710	7704	7574	6688	52,62	86,81	88,30
MURCIA	2531	1468	1430	1302	51,44	88,69	91,05
CEUTA	140	82	75	70	50,00	85,37	93,33
MELILLA	67	44	44	28	41,79	63,64	63,64
CATALUÑA	2438	1193	1022	986	40,44	82,65	96,48
ANDALUCÍA	3365	1853	1760	1478	43,92	79,76	83,98
GALICIA	854	429	385	376	44,03	87,65	97,66
PAÍS VASCO	728	373	334	327	44,92	87,67	97,90
NAVARRA	1362	766	618	345	25,33	45,04	55,83
CANARIAS	2528	1366	1252	1164	46,04	85,21	92,97
VALENCIA	4376	2492	2438	2241	51,21	89,93	91,92
TOTALES	48.773	28.543,00	27.209,00	24.251,00	49,72	84,96	89,13

Como resumen, podemos indicar que de los **48.773** alumnos matriculados han superado el curso **24.251**, lo que representa el 49'72 %. En el Territorio MEC, el número de aprobados fue **17.334**, es decir, el 52'38 %; **3.750** lo fueron en las Comunidades Autónomas con convenio, es decir el 45'36 %, y **3.167**, el 42'88 %, en las que no tienen convenio.

Por lo que respecta al alumnado que no ha conseguido superar ningún módulo, nos encontramos con **14.001** alumnos, lo que representa el 28'70 %. En el Territorio MEC, el número de estos alumnos ha sido **8.857**, es decir el 26'74 %, mientras que las cifras y porcentajes de las Comunidades Autónomas con convenio y sin convenio son **2.365**, el 28'61 %, y **2.779**, el 37'63 %, respectivamente.

Los alumnos únicamente pendientes de recuperar el Módulo 3 son **4.292**, es decir el 8'80 % del total de los matriculados. De éstos, **2.737** (5'61 %) corresponden al Territorio MEC, mientras que **874** (1'79%) pertenecen a las Comunidades Autónomas con convenio y **681** (1,39%) a las restantes.

Finalmente, los alumnos sólo con el Módulo 1 superado son **6.227**, es decir el 12'7 %. Por ámbitos territoriales señalados en este análisis, las cifras serían **4.192** (8'59 %) en la zona de gestión del MEC, **1.277** (2'61 %) en las Comunidades Autónomas con convenio y **758** (1'55 %) en las que no lo tienen.

*Servicio de Ordenación e Implantación
de la Oferta de Educación a Distancia
CIDEAD*

EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Desde que en los años setenta se inició un movimiento hacia el control y rendición de cuentas (*accountability*) sobre las instituciones educativas, los responsables académicos, políticos o sociales han asumido la necesidad de construir indicadores de calidad para evaluar la eficiencia de las universidades. Entre otros objetivos, la evaluación en los sistemas a distancia se dirige a comprobar la pertinencia de sus materiales impresos con la finalidad de crear, ampliar, hacer modificaciones drásticas o suprimir determinados programas, cursos o materias dentro de ellos. Tal y como señala Weiss (1990), *la investigación evaluativa, en opinión de quienes la practican, es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones*.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Las técnicas e instrumentos para recoger información con la que evaluar este tipo de materiales son múltiples, incluso dentro de una misma institución, en función de factores como: fines que pretenden, área de conocimiento o materia que se evalúa, población a la que se dirigen, papeles que van a adoptar los diferentes participantes o informantes, ámbito de aplicación y situaciones o condiciones que afectarán a los sujetos durante la recogida de información, clase de datos que se espera obtener, etc. (Weston, 1989).

Los instrumentos que vamos a describir, así como su modo de aplicación, son o han sido empleados por diferentes universidades a distancia. La evaluación ha estado dirigida hacia:

- La presentación, considerando las dimensiones gráficas del material impreso.
- La organización del texto, respecto a cómo se enuncian los contenidos y qué relaciones semánticas se establecen entre ellos; respecto a la cohesión, para comprobar cómo se relaciona cada enunciado con los anteriores y, por último, respecto al énfasis, que *se refiere a la perspectiva bajo la que la información y las relaciones semánticas del texto son comunicadas* (García Madruga y Martín Cordero, 1987).

- Las ayudas incluidas en el material impreso para facilitar el almacenamiento y recuperación de la información contenida en el texto como organizadores previos, objetivos, preguntas previas, intercaladas o al final de un tema, o bien títulos y resúmenes que afectan a la organización jerárquica del texto o macroestructura.

a) Crítica escrita del curso

Es uno de los instrumentos utilizados por la FernUniversität alemana (Bartels, 1984). El procedimiento de aplicación es sencillo: se selecciona un grupo de cinco a ocho estudiantes que estén matriculados en el curso y que voluntariamente se presten al esfuerzo complementario en sus tareas de estudio. Se les paga una pequeña cantidad de dinero por este trabajo adicional y se les garantiza el anonimato.

Los estudiantes reciben un folleto o catálogo, con las indicaciones precisas para realizar las críticas, y un juego de material del curso extra para que en el espacio en blanco del margen derecho del texto vayan incluyendo las observaciones, notas y comentarios que les surjan mientras trabajan con él, añadiendo al final un comentario-resumen sobre cada tema de la unidad didáctica.

El alumno señala errores, párrafos o ideas que le resultan difíciles de comprender, inducen a la confusión o están mal presentadas, así como aquellas partes del texto que deberían incluir gráficos, tablas, explicaciones adicionales, experimentos, etc. Además, realiza una valoración sobre la viabilidad de los objetivos propuestos (Prummer, 1983).

El Centro para el Desarrollo de los Estudios a Distancia de la universidad, una vez recogidas las unidades didácticas con las críticas hechas por los alumnos, trata los datos con el fin de facilitar a los autores la tarea de localizar rápida y fácilmente las partes del texto que, según las críticas, necesitan ser revisadas.

Aunque no es un estudio cuya información se considere representativa, ha sido bien valorado por los profesores, sobre todo por los autores de material escrito que lo han empleado, dada la inmediata aplicación de los resultados críticos obtenidos.

Una evaluación de materiales impresos parecida a la anterior es la llevada a cabo en la Everyman's University de Israel, la cual utiliza la "prueba de desarrollo" sobre el segundo borrador escrito. Para ello, selecciona un grupo de quince alumnos que sean representativos del grupo de estudiantes de un curso; se les pide que realicen el estudio con los materiales, comenten los contenidos y su presentación, la pertinencia de los contenidos, realicen los ejercicios, señalen el tiempo empleado hasta alcanzar el aprendizaje, etc. La información recogida sirve para revisar la redacción final del texto (Rowe, 1981).

Aunque la Open University del Reino Unido empleó también este procedimiento durante la producción de los Cursos Básicos, salvo excepciones, ya no se adopta en la etapa inicial de producción.

La UNA de Venezuela realiza una evaluación previa denominada, "uno a uno", seleccionando a dos o más estudiantes para trabajar con ellos de forma

individual. En una segunda fase, se selecciona a un grupo de diez a veinte estudiantes, preferiblemente al azar, de modo que los resultados sean como en el caso de la Everyman's University, representativos y puedan generalizarse a toda la población. En el caso de que no sea posible buscar a alumnos que representen a cada subgrupo de los que componen la población, se les entrega a todos un ejemplar para que lo estudien como si hubieran sido producidos con carácter definitivo. El objetivo de esta evaluación se dirige a aspectos organizativos y motivacionales, mediante el registro de observaciones (Fábrega, 1981).

Se les aplica también a los estudiantes un cuestionario de actitudes para conocer sus reacciones ante este tipo de material. A menudo, este instrumento es el único que se aplica para conocer cómo reaccionan ante el texto.

b) Crítica oral del curso

Aunque a los participantes les parecía mejor la forma escrita para realizar sus comentarios críticos, como en el procedimiento anterior, el mismo Centro de Estudios de la Fernuniversität dirigió un proyecto piloto denominado "Crítica oral del curso", que consistió en entregar una grabadora y cintas para que los alumnos grabaran en ellas sus comentarios al texto, (*thinking aloud*) explicando cómo trabajaban cada unidad. La grabación se transcribía y se enviaba al autor acompañada con otros resultados de la evaluación.

c) Cuaderno diario

Los profesores del Instituto de Educación Avanzada de la Universidad James Cook de North Queensland, en Australia, llevaron a cabo un estudio (Clyde, 1983) con una muestra pequeña de veinticinco estudiantes, para conocer cómo manejaban el material impreso, ya que -según ellos- existían pocos estudios disponibles acerca de este tema. Ya en 1980, la propia Open University, a pesar de llevar más de diez años evaluando sus cursos, reconocía esta misma situación.

El objetivo del estudio no era tanto que los alumnos hicieran una crítica del material impreso, como que explicaran qué uso hacían del mismo. Por lo tanto, la tarea de los alumnos seleccionados consistía en anotar en un diario, relativamente estructurado, el tiempo dedicado al estudio del texto y a las diferentes actividades, los días preferidos para hacerlo, el material de estudio consultado mientras trabajan la unidad didáctica, la secuencia que seguían al estudiar estos materiales -desde su examen inicial de las tareas o actividades que habrían de realizar, la formación de un plan estratégico y su ejecución-, el uso que hacían del teléfono de consulta y de las actividades de evaluación.

Se les pedía que rellenaran una hoja por día de estudio y se les recomendaba que escribieran los comentarios que juzgaran de interés. Junto con el diario recibían instrucciones sobre cómo ejecutar las tareas solicitadas, y unas páginas ya cumplimentadas como modelo que había que seguir.

A la mayoría de los autores de material de enseñanza le interesa este tipo de análisis cualitativo, detallado. Una evaluación cualitativa con las caracterís-

tivas de las expuestas anteriormante, además, evita a los profesores la difícil construcción de cuestionarios complejos, su aplicación generalizada, así como el análisis de datos que no siempre les proporciona una guía para realizar cambios concretos.

d) Cuestionarios

Es el instrumento más utilizado en las universidades a distancia como la Open University, UNED de España, UNED de Costa Rica y FernUniversität. Se pueden considerar dos tipos de cuestionarios: los normalizados de carácter general, que se entrega a todos los estudiantes inscritos (por ejemplo, cuando se matriculan) y los de carácter específico, que se aplican a los estudiantes de un curso o materia concreto.

– normalizados

Se suelen emplear cuando el número de alumnos es muy elevado. Pueden dar “pistas” de carácter general y complementarse con el “curso crítico” o de forma independiente. Si fuera preciso, se pueden emplear otras técnicas de recogida de información como entrevista, grupo de discusión, observación, etc., de modo que se complemente de una forma más matizada los datos recogidos en los cuestionarios. En la FernUniversität, los utilizaron desde su creación y para todos los cursos, pero en la actualidad han sido revisados.

El proceso de construcción del cuestionario estándar para la institución plantea problemas técnicos de diseño y de coste que hay que prever: preparar las preguntas, ordenarlas en el formato adecuado, codificarlas, imprimirlas, enviar por correo los formularios, recuperarlos cumplimentados, realizar un tratamiento estadístico, dedicar personal para analizar las respuestas, enviar un informe con los resultados y su análisis a los profesores, etc.

Los cuestionarios enviados a una muestra de la población inscrita en diversos cursos o entregados al formalizar la matrícula dan una visión global de la calidad de los materiales impresos de la institución. Se pueden agrupar las respuestas por carreras en todo caso, pero no suelen dar información sobre materias concretas, de ahí que los resultados obtenidos sirvan para cambiar aspectos de formato, de impresión, de tipo de letra. En cambio, no sirven para modificar, por ejemplo, un esquema o un resumen que afecta a la estructura del texto o los objetivos u otras ayudas incluidas en el material escrito de una disciplina.

Desde 1973, la Open University ha tenido la oportunidad de contar con una evaluación sistemática procedente de los tutores, durante los primeros años de presentación de sus cursos, para todo “equipo de curso” (compuesto por diversos especialistas en áreas de conocimiento distintas) que diseña y desarrolla unidades didácticas. El procedimiento utilizado es un formulario (conocido como PT5) diseñado por un grupo de trabajo (Comité Tutorial) y puesto en práctica en los Centros Regionales. Se aplica en todos los cursos, lo que permite establecer comparaciones entre ellos, sobre todo, cuando la elección de respuesta ha sido fijada y el análisis está mecanizado (Thorpe 1979).

Los cuestionarios para la evaluación de los materiales impresos, generalmente, se realizan para recabar información sobre aspectos generales que las

universidades consideran de interés, pero también puede realizarse sobre aspectos parciales.

Así, la Vicerrectoría Académica de la UNED de Costa Rica aplicó un cuestionario en el que se recogía la opinión de los alumnos sobre el modelo de evaluación seguido en sus cursos y, más en concreto, sobre las diferentes pruebas de evaluación a las que tenían que responder. Para ello se tomó una muestra elegida a juicio de expertos y no de forma aleatoria, intentando buscar materias representativas de todas las carreras.

Los temas sobre los que trataban las preguntas eran: tareas o actividades, ejercicios de apoyo, de laboratorio y de autoevaluación y exámenes.

El cuestionario estandarizado enviado para ser cumplimentado por los estudiantes de los tres últimos cursos de la FernUniversität (Prummer, 1983) recoge los siguientes aspectos sobre los que evaluar el material:

- Plan del curso y presentación del material impreso.
- Conocimientos previos respecto a los que se presentan en el texto.
- Comprensión de éste último.
- Empleo de ayudas para el aprendizaje.
- Grado de dificultad subjetivo.
- Tiempo de trabajo empleado en el curso.
- Páginas y capítulos problemáticos.

- **específicos**

Cuando los cursos no responden a un modelo o estructura académica normalizada, por ejemplo en la UNED española, los de Formación del Profesorado y Matricula Abierta, o son programas cuyos años de vida están previamente delimitados y cuyos materiales no van a sufrir una nueva edición, resulta complejo utilizar para su evaluación cuestionarios cuyo uso está previsto para las carreras "regladas", sujetas a normas más o menos comunes. En este caso, se confeccionan cuestionarios específicos, aunque en ellos se puedan incluir preguntas de las que se emplean con carácter general.

La Universidad de Murdoch, en Australia, los utilizó con cierta frecuencia para obtener información de los alumnos, con el fin de mejorar los materiales de un curso de matemáticas (Kloeden y McDonald, 1981). Este tipo de cuestionarios no requiere grandes recursos y permite, en cambio, recabar datos centrados en las dificultades que encuentran los estudiantes sobre una materia concreta.

e) Entrevistas

cara a cara.

– *Individuales. "Uno a uno"*

Las universidades a distancia cuentan en su mayoría con Centros Regionales distribuidos por el territorio nacional -o incluso en el extranjero-, a los que

acuden los estudiantes para las sesiones de tutoría. En estos lugares, los profesores de la Sede Central y los profesores tutores encuentran una situación privilegiada para recoger una valiosa información sobre el material impreso.

El profesor que evalúa el material selecciona en tales centros a muy pocos alumnos, dos o tres, de la población que está estudiando con ese material, y dialoga detenidamente con cada uno de ellos sobre los errores de impresión, formas de presentación textual, tiempo que emplea en el estudio de cada tema y en los ejercicios que se le presentan en cada unidad didáctica, así como sobre las omisiones, desarrollo de aspectos no explícitos o poco claros, etc.

El profesor puede comprobar no sólo cómo hace explícitas las ideas, sino también cómo conceptualiza la teoría, de modo que pueda establecer un contraste con el nivel general conceptual esperado en los alumnos. Puede resultar igualmente valioso observar cómo se comporta el alumno, una vez estudiado el texto, ante ejemplos o problemas complejos; cómo da respuesta a una "provocación y toma de conciencia de conflictos entre las teorías iniciales y algunos datos observables", y cómo se conduce en las fases sucesivas hasta que logra el cambio conceptual (Pozo, 1987).

En el caso de la UNA de Venezuela, a estos alumnos se les pasaba posteriormente, además, un cuestionario de opinión.

Tres tareas se pueden realizar durante la entrevista:

- Recoger y comentar las anotaciones realizadas en el margen de la unidad didáctica hechas por el grupo que realizó la "crítica del curso" y recabar las observaciones que aporta el alumno entrevistado.
- Sugerir al estudiante que analice los problemas encontrados por él o por algún otro compañero.
- Anotar las propuestas de cambio sugeridas por el alumno.

– *En grupo*

El hecho de poder realizar una o más entrevistas con la técnica de "grupo de discusión" la convierte en un instrumento valioso de evaluación, ya que generalmente, los profesores de la Sede Central rara vez mantienen una relación presencial -cara a cara- con los estudiantes; de este modo, en cambio, desplazándose a los Centros Regionales pueden recoger más cantidad de información por sesión. Es una manera de poder profundizar y aclarar, mediante el debate y la argumentación empleada, la información que haya sido recogida por otros procedimientos.

Aquellos estudiantes que han realizado previamente una evaluación mediante el "curso crítico", según señala el Centro de Estudios de la FernUniversität, propician que la entrevista en grupo o el grupo de discusión alcance una mayor eficacia, porque ya han respondido a algunas preguntas claves y porque conocen mejor los objetivos de la evaluación.

Ambos tipos de entrevista no pueden considerarse instrumentos de rutina de un programa de evaluación, pero se pueden emplear para aspectos muy

concretos y, sobre todo, como un estudio piloto para confrontar o seleccionar futuros elementos para incorporar en una Guía de Curso, modificar temas que han resultado especialmente complejos o mal secuencializados en la asignatura, o para perfilar una inmediata reelaboración con la perspectiva de añadir o suprimir temas en las nuevas unidades didácticas.

telefónicas

Se puede emplear este procedimiento cuando se quiere obtener información en un plazo relativamente corto. Los estudiantes se prestan a colaborar de buen grado, porque dar sus opiniones no les supone ningún esfuerzo especial y no necesitan desplazarse al Centro Regional.

La FernUniversität utilizó las entrevistas por teléfono para lograr una información más matizada y amplia de los alumnos que hicieron una evaluación crítica del material. El profesor les preguntaba a los estudiantes acerca de por qué escribieron determinados comentarios, qué significado daban a algunas de sus exposiciones y cuál era el sentido de una afirmación o de una sugerencia.

Algunos equipos de curso de la Open University contaron con un servicio automático de grabación telefónica para que tanto tutores como alumnos dejaran mensajes en él sobre las dificultades serias e imprevistas que se iban encontrando a lo largo del curso.

La ventaja del uso del teléfono consiste en la rapidez con que se reciben los mensajes y la consiguiente posibilidad de valorar y corregir rápidamente, si se considera oportuno, los "fallos" más sustantivos que presenta el material en su primer año de funcionamiento. Permite detener la impresión del material en el caso de que éste no reúna las condiciones que se previeron en su diseño. Permite, también, incluir avisos sobre errores detectados por medio de las emisiones radiofónicas de la universidad, así como remitir a cada alumno una circular informativa por correo con las aclaraciones precisas para que incluyan los cambios introducidos en el texto revisado sin pérdida de tiempo.

f) Análisis de las preguntas de las pruebas a distancia y presenciales

Otro de los procedimientos seguidos por los profesores para evaluar el material impreso consiste en seleccionar todas las preguntas o una muestra de ellas al azar, de las evaluaciones presenciales o a distancia para comprobar lo que los alumnos han aprendido y cómo lo han conseguido, a partir de los materiales de estudio que han utilizado. De este modo, se puede detectar -si el conjunto de los alumnos responde equivocadamente a algunas preguntas- si es el texto el que induce a la confusión por su imprecisión o porque provoca una interpretación equívoca. Igualmente, se puede analizar si el error cometido por los estudiantes se debe al modo en que se han formulado las preguntas.

El inconveniente para realizar este tipo de evaluación con cierto rigor radica en que, para que la muestra sea representativa en cursos con una matrícula de miles de estudiantes, es necesario hacer un escrutinio del porcentaje correspondiente de las evaluaciones cumplimentadas por los alumnos.

g) Procedimiento experimental

Investigadores sobre material impreso (Rothkopf y Kaplan, 1972; Rothkopf, 1976, 1978, 1982; Duchastel, 1980; Meyer, 1975; Ehrlich, 1982; García Madruga y otros, 1995) realizan sus trabajos de carácter experimental utilizando dos grupos de estudiantes: uno experimental y otro de control para, una vez manipulado el texto (incluyendo por ejemplo, ayudas tales como organizadores previos u objetivos), comprobar con qué tipo de texto retienen mejor la información los alumnos. Generalmente, en estos procedimientos se trabaja con palabras o frases como variable independiente.

En este caso, se aplica un pretest para comprobar los conocimientos previos que poseen los alumnos respecto a la información que se pretende ofrecer antes de iniciar el estudio de los materiales, y un postest cuando hayan concluido el proceso.

De este modo, se seleccionan aquellas partes del texto que han sido mejor aprendidas y aquéllas que han inducido a más fallos o errores. Igualmente, se pueden descubrir los efectos colaterales producidos por aprendizajes no previstos por el autor.

h) Otros instrumentos

1. Observación. En situaciones reales de utilización de este tipo de material didáctico, como puede ser una sesión de tutoría en la que el tutor lleva un registro en el que anota y comenta las dificultades que encuentran los alumnos al manejar el texto a lo largo del curso. Se puede realizar haciendo el seguimiento a uno o a varios estudiantes.

2. Una prueba piloto. Se busca una prueba total de los materiales impresos con el fin de recoger datos sobre:

- Las respuestas de los estudiantes sobre cómo los trabajan.
- Los comentarios de los alumnos al final del proceso.
- Las puntuaciones alcanzadas en el pretest y postest.
- Las actitudes manifestadas por los alumnos previamente en los cuestionarios.
- El tiempo que tardan los alumnos en completar cada parte del material.

3. Pedir a los alumnos un listado o repertorio de las mejores y peores cosas de cada una de las unidades didácticas.

4. Recabar información tanto de los colegas que comparten la misma área de conocimiento, o afín, en la propia universidad, como de quienes son colegas de enseñanza a distancia y han conseguido realizar un material interesante que les permite analizar con mayor fundamento el que se les presenta para ser evaluado. Son seleccionados como informantes, porque tienen un conocimiento en un dominio concreto. La selección depende de qué tipo de información se requiere.

5. Atender la opinión de expertos que son docentes de la misma asignatura en otras universidades.

6. Considerar la opinión de los tutores, puesto que éstos van a ser los primeros en descubrir -por sí mismos y por los comentarios de los estudiantes-, cuáles son las partes débiles del material y viceversa, así como las ayudas y el tipo de reorientación que precisa.

PASOS QUE SE DEBEN SEGUIR DESPUÉS DE RECOGER LA INFORMACIÓN

La información sobre la evaluación del material, procedente de los cuestionarios, entrevistas, etc., se puede organizar del modo siguiente:

- Se agrupa en función de quiénes han sido los informantes y de las partes del material impreso al que se alude.
- Se separan aquellas partes del texto de estudio que han recibido mayor número de críticas.
- Se escogen las críticas negativas que parecen más importantes.
- Se agrupan las soluciones o sugerencias de los consultados para una intervención posterior sobre ellas subsanando los fallos detectados y mejorando la calidad del texto.

LA ACTITUD DE LOS PROFESORES ANTE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Supongamos que los profesores que están interesados en renovar su material didáctico o en evaluar uno nuevo que está en "fase de prueba" realizan, con la ayuda oportuna si fuera necesaria, los instrumentos específicos de análisis para su disciplina y se les entrega, una vez recogidas y organizadas las críticas y las sugerencias oportunas; ¿qué puede ocurrir?

a) Puede darse el caso de que, aunque el resultado de dicha evaluación indique que la revisión del material es necesaria, el equipo de curso no lo suscriba, en cuyo caso parece que su opinión fruto de sus experiencias como profesores en la institución es la que prevalece. Por eso, cuando los centros de investigación de las universidades a distancia realizan una evaluación "externa", les resulta difícil convencer a los equipos de la necesidad de cambiar partes del texto o determinados aspectos del material impreso realizado. Para algunos autores, el valor real de la evaluación se logra cuando refuerza sus propios puntos de vista respecto a los cambios.

También se suele argumentar que tiene más peso una crítica razonada de expertos externos respecto de contenidos y diseño, que la que procede de los alumnos sobre el material, aunque estos incidan en las mismas o parecidas críticas, debidas a la dificultad de estudiar con un material deficiente. A veces, éste presenta errores que para algunos pueden resultar triviales, pero que quizá afecten a la comprensión textual posterior, errores tipográficos que pueden ser posiblemente subsanados (no tanto en textos de ciencias o matemáti-

cas si afectan a fórmulas por ejemplo, explicaciones farragosas ambiguas o incompletas que confunden al alumno y le hacen perder el tiempo preguntándose qué es exactamente lo que el autor pretende decir en su exposición etc.

En líneas generales, pocos autores están dispuestos a modificar el texto escrito por cuestiones consideradas por ellos como nimias; sí lo están, por el contrario, cuando pueden plantearse un cambio completo de un modelo o actualización general de los contenidos. Los cambios tienen una significación especial para los docentes de enseñanza a distancia, porque se reconocen en los textos a través del papel que desempeñan en ellos como docentes (Haynes, 1984).

b) Aunque entre las previsiones de las universidades a distancia se encuentre la posibilidad de cambiar las unidades didácticas cada cierto tiempo (la Open University, por ejemplo, cada cinco años), por razones sobre todo de tipo económico, tales previsiones no se llevan a la práctica de forma regular.

Las políticas editoriales (cuando los textos no se producen en la propia universidad) han resultado excesivamente rígidas al seguir parámetros económicos más que académicos. El volumen y características de la edición de materiales se decide en términos de rentabilidad editorial, sin tener en cuenta aspectos como la calidad de la impresión y los años de permanencia como texto recomendado por los autores. La inversión hecha en producción de materiales impresos se considera rentable cuando el número de alumnos matriculados en el curso es elevado, y cuando se prevé que tales textos van a ser utilizados por alumnos de otras universidades presenciales.

CONCLUSIONES

Quisiéramos, por último, concluir con dos consideraciones: la primera, pensar en la evaluación de los materiales impresos como una competencia o una tarea más que incide en la profesionalización docente, la cual, en todos los sistemas a distancia, aparece desfigurada cuando, sobre todo, personas desconocedoras de su funcionamiento la comparan con las tareas desempeñadas en las universidades convencionales. La segunda, ante la disparidad de técnicas existentes para realizar una evaluación de textos, proponer que sea cada profesor quien, con cualquiera de las que se incluyen dentro de un modelo cualitativo, evalúe su propio material. Para ello, puede contar con el asesoramiento necesario si es que lo precisa, y buscando diversos tipos de "informantes" (alumnos, tutores, colegas de otras universidades, etc.).

Es previsible que cuanto más abiertos sean los protocolos con los que recoger la información, más difícil o complejo resultará su tratamiento, análisis e interpretación, pero más sugerente y enriquecedor será el resultado; de forma que lo más probable es que proporcione con mayor claridad una guía para la intervención sobre el texto evaluado.

Dra. Teresa BARDISA RUIZ
*Profesora Titular de Didáctica, Organización Escolar
y Didácticas Especiales. UNED*

BIBLIOGRAFÍA

BARDISA, T. (1986): Evaluación del material de estudio impreso en las Universidades a Distancia. *II Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia*. Tucumán, Argentina.

BARDISA, T. (1991): Procedimientos y Metodología en la Enseñanza a Distancia. *Jornadas Internacionales. La Educación a Distancia: una opción con futuro*. Generalitat Valenciana.

BARDISA, T. (1995): Diseño de cursos para enseñanza a distancia. *VI Curso Iberoamericano de educación superior a distancia*. UNAM, México.

BARTELS, J. (1984): "The FernUniversität of the Federal Republic of Germany". *Evaluación del rendimiento de la enseñanza Superior a Distancia*. Madrid, UNED, p. 511.

CLYDE, A. et al. (1983): "How students use distance teaching materials: an institutional study". *Distance Education Vol. 4, Nº 1*.

DUCHASTEL, P. y WHITEHEAD, D. (1980): "Exploring student reactions to inserted questions in text". *PLET, Vol. 17, Nº 1*.

DUCHASTEL, P. y NUNGESTER, R. J. A (1984): "Adjunct questions effects with review". *Contemporary Educational Psychology*.

EHRLICH, M. F. (1982): "An experimental study of the relationship between comprehension and memorization of a text". LENY, J.F. y KINTSCH, W. (eds.) *Language and Comprehension*. North-Holland, Publishing Company.

FABREGA, M. (1981): "Evaluación del medio maestro en sistemas de educación a distancia". PEÑALVER, L.M. y ESCOTET, M.A. (eds.) *Teoría y Praxis de la universidad a distancia*. Caracas, FEDES. Tomo I, p. 239-267.

GILLHAM, B. (1981): The problem of evaluation. JONES, G. y LEWIS, R. (eds.) *How to write a distance learning course*. Council for Educational Technology. London, Vol. 10, p. 14.

Setting up an evaluation. *La universidad abierta del Reino Unido: un curso corto*. Milton Keynes, Open University Press, p. 9.

HAYNES, L.J. (1984): "Feedback and evaluation in course presentation and development". *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid, UNED.

KINTSCH, W. (1979): "Aspect of text Comprehension". *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. VI, Nº1.

KLOEDEN, P.E. y McDONALD, R.J. (1981): "Student feedback in teaching and improving an external mathematics course". *Distance Education, Vol. 2, Nº1, p. 54-63*.

KÜFFNER, H. (1983): *Evaluation of a distance education system in West Germany. Methods, principles and present topics.* FernUniversität.

LAGANA, S. y LAGANA, L. (1977): *Entrenamiento en diseño de instrucción: Evaluación formativa.* OEA, Centro Multinacional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación, Caracas.

GARCÍA MADRUGA, J. A. y MARTÍN CORDERO, J. (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos.* Madrid, UNED. p. 51-70.

GARCÍA MADRUGA, J.A. y otros (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.* Madrid, Santillana.

MORLES, A. (1983): "Un modelo para la evaluación de libros de texto". *Tecnología educativa.* Vol. 8, Nº 2.

NOVAK, J. y GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca.

POZO, J.I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento casual.* Madrid, Aprendizaje, Visor.

POZO J.I. y otros (1994): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento casual.* Madrid, Aprendizaje, Visor.

PRUMMER, C. (1983): Course Evaluation at the FernUniversität. The development of standard procedures and recent trends in course evaluation. *Z.F.E., FernUniversität, Hagen*, p.8.

ROTHOPF, E.Z. y KAPLAN, R. (1972): "Exploration of the effects of density and specificity of instructional objectives on learning from text". *Journal Educational Psychology*, Nº 63, p. 295-302.

ROTHOPF, E.Z.(1982): Adjunct aids and the control of mathemagenic activities during purposeful reading en WHITE, O. (ed.) *Reading expository material.* New York, Academic Press.

ROWE, M. (1981): La universidad de cada uno de los hombres de Israel, en PEÑALVER, L.M. y ESCOTET, M.A. (eds). *Teoría y Praxis de la Universidad a Distancia.* Caracas, FEDES. Tomo II, p. 639-657.

ROWNTREE, D. (1986): *Preparación de cursos para estudiantes.* Barcelona, Herder.

SALCEDO, G. y FABREGA, R. (1980): *Unidad de Evaluación.* Vicerrectorado Académico, UNA, Venezuela.

THORPE, M. (1979): "When is a course not a course?" *Teaching at a Distance.* Nº 16, p. 17.

VAN DIJK, T.(1983): *La Ciencia del Texto.* Barcelona, Paidós.

UNED (1982): Opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación. / *Seminario sobre evaluación de los aprendizajes. Documento de base.* Vice-rectoría Académica, UNED, San José, Costa Rica.

WESTON,C.(1989): Formative evaluation as an instructional strategy. Paper presented at the annual *Conference of the Canadian Society for the Study of Higher Education.* June, Quebec

EL TEXTO PARALELO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Estrategia alternativa para evaluar

La experiencia sobre educación a distancia, especialmente, sobre el texto paralelo que se expone en el presente artículo ha sido vivida en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Puesto que creemos ha sido rica en frutos, bien vale la pena darla a conocer en esta oportunidad.

El texto paralelo puede describirse como el “acompañante o interlocutor” del participante o alumno en el proceso educativo y de aprendizaje.

La idea no es actual; ha habido propuestas y experiencias que datan de años atrás. Podemos ejemplificar, como una de las de mayor importancia, la experiencia de Celestin Freinet, en St. Paul, Francia, en la década de los años veinte. Freinet llamó a esta experiencia “texto libre”, utilizándolo con niños de los primeros años de la escuela primaria. Él quiso que estos textos reflejaran el sentir y pensar de los niños, haciendo del acto educativo una disciplina social, crítica y problematizadora que fuera capaz de poner en juego la expresividad, creatividad y libertad. Sin embargo, para esa época, esto no fue comprendido y Freinet fue perseguido y encarcelado.

Algunos otros autores, en países como México, han utilizado esta estrategia pedagógica, con la denominación de “texto acompañado” o “texto de acompañamiento”. El sentido del mismo ha sido, también, permitir al alumno expresar su proceso de aprendizaje y dejarlo plasmado en un cuaderno, libreta o cartapacio que utilizara para ello.

El texto paralelo consiste en un “libro” que el estudiante elabora durante su proceso de educación a distancia. Se basa en una serie de vivencias y experiencias individuales y colectivas. Como técnica de aprendizaje, podemos definirla como una estrategia alternativa y propuesta metodológica para la educación, que permite al estudiante materializar su propio producto en un discurso escrito.

Este procedimiento induce al estudiante a localizar, procesar y aplicar información; le permite identificar y solucionar problemas, a la vez que desarrolla su capacidad creativa, crítica y autocrítica por medio de la investigación y la reflexión sobre la propia experiencia y el manejo lógico del pensamiento.

Como elemento que integra los procesos de formación y aprendizaje, posibilita evaluar el hecho educativo de una manera objetiva, basada en la construcción, la comprensión y la retroalimentación del conocimiento.

La experiencia que, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, hemos tenido a partir de febrero de 1992, respecto a la elaboración del texto paralelo en el Programa de Educación a Distancia para la Formación y Actualización del profesor universitario (EDUSAC), nos permitió conocer y analizar los alcances que éste podía tener como estrategia metodológica para el aprendizaje y la evaluación. Así mismo, nos permitió darnos cuenta de las dimensiones que podía llegar a alcanzar, y constituir una alternativa para la educación.

Al inicio de este programa orientado al profesorado de la Universidad de San Carlos, cuyo fin ha sido la formación y actualización del mismo en las áreas de docencia e investigación, nos enfrentamos con la dificultad de cómo evaluar el aprendizaje y formación del profesor, para no lastimar susceptibilidades que generaran rechazo hacia el programa, y cómo llegar a establecer que estos procesos se estaban llevando a cabo en forma adecuada, consciente y real.

Estos dos planteamientos fueron modulares al inicio de la propuesta; de ellos dependía, en gran medida, el éxito o fracaso del programa de educación a distancia en la Universidad. Fue así que se analizó y reflexionó sobre la metodología del programa, a partir de "la Mediación Pedagógica" (Gutiérrez y Prieto, 1991), resultando ser ésta una alternativa metodológica magnífica para elaborar una práctica diferente de evaluación. No podía ser posible que trabajando con una propuesta pedagógica innovadora, la evaluación no fuera innovada también. De esta manera, se optó por evaluar a través del texto paralelo, ya que constituye el más fehaciente testimonio del proceso llevado a cabo y se complementa con la autoevaluación.

Sabíamos lo que debían dar los profesores participantes del programa, pero existían dudas y reservas; temíamos la respuesta de éstos, ya que requería de la dedicación y entrega del participante, y, conociendo las características del mismo en cuanto al poco interés y escaso tiempo para su formación y desarrollo, creíamos en el programa: una meta difícil de alcanzar, aunque no imposible ¡Nos esperaba una ardua tarea!

Los primeros contactos y momentos presenciales con los participantes del Programa de Educación a Distancia fueron orientados hacia la explicación y conocimiento de lo que constituiría el texto paralelo en el programa y cómo elaborarlo. No fue fácil la labor; debían cambiarse los esquemas mentales y de aprendizaje tradicional de los participantes, para comprender y hacer suya la metodología que proponíamos. Sin embargo, el transcurrir del tiempo nos dejó experiencias valiosas y logros que, a juicio de los propios participantes, hacía mucho tiempo que no se daban en la Universidad de San Carlos, tal fue el caso que la metodología, al año escaso de su difusión entre el profesorado, ya en 1993 estaba siendo puesta en práctica con los estudiantes de la Universidad de San Carlos, universidades privadas del país, y el programa había trascendido las fronteras de Centroamérica.

Además del cambio de esquemas formales que propone el texto paralelo, éste incluye los principios de la Mediación Pedagógica (Gutiérrez y Prieto,

1991), toda vez que comprende el aprendizaje, el conocimiento y la educación tomando en cuenta los tratamientos:

- Desde el tema.
- Desde el aprendizaje.
- Desde la forma.

Para dar inicio a su elaboración, el alumno o participante debe tener en cuenta que el tratamiento desde el tema incluya:

- a. Ubicación temática: visión global y lógica del contenido.
- b. Nudos temáticos: ejes o columna vertebral de la temática.
- c. Relacionalidad e interdisciplinaridad con otras ramas del conocimiento.

Asimismo, se sugiere que el tratamiento desde el tema incluya:

a. Estrategias de entrada: éstas juegan con el significado que guía todo el proceso. Puede ser desde una simple anécdota, hasta una proyección hacia el futuro; depende de la imaginación de cada individuo.

b. Estrategias de desarrollo: enfoque del tema desde diferentes ángulos de mira, relacionando la teoría con la práctica y su contextualización. El desarrollo del tema en el texto paralelo, requiere de creatividad, imaginación, experiencias propias y de otros en torno al objeto de estudio, investigación, lectura, reflexión, etc.

El texto paralelo permite al alumno e interlocutor cuestionar el conocimiento, aprender a preguntar y plantear dudas que posteriormente derivan en respuestas. Éstas serán producto de la práctica y de la experiencia en relación con la teoría. De esta manera, surgirá la ejemplificación.

El desarrollo desde el tema requiere, también, de la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y todo ello puede dejarse plasmado en:

- Cuadros sinópticos.
- Esquemas.
- Representaciones gráficas, dibujos, etc.

Los anteriores ejemplos pueden servir como elementos para conducir al interlocutor al arribo de resultados, conclusiones, recomendaciones y propuestas que vayan hacia la apertura de nuevos horizontes. Pueden ser la base sobre la cual se construirán las estrategias de cierre del desarrollo desde el tema.

El desarrollo del tratamiento, desde el tema, requiere de estrategias de lenguaje que den verdadero significado al acto educativo; Por eso, se hace necesario formular un discurso fluido y coherente.

El lenguaje puede incluir:

- La narración.
- El diálogo.
- El monólogo.

Un proceso de educación y aprendizaje serio y científico no requiere de formas rebuscadas y complicadas de lenguaje cotidiano, que puede incluir los términos técnicos de cada disciplina. Se sugiere que el texto paralelo contemple el sentir, pensar y actuar del interlocutor.

El tratamiento desde el tema no puede desvincularse del tratamiento desde el aprendizaje. Están estrechamente relacionados; de ello se encargan las estrategias antes indicadas, las cuales permiten que se dé el autoaprendizaje, que esté interactuando el alumno o interlocutor, y el juego pedagógico esté presente en todo el momento.

Un proceso de educación a distancia debe propiciar y facilitar:

- La autoformación.
- La independencia.
- La libertad en el sujeto.

De lo anterior, nace la necesidad de que los materiales para la educación a distancia sean de tal calidad y características que permitan al alumno, no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino una educación para la vida en trabajo, relación y convivencia.

La educación a distancia es, quizá, la que más requiere del juego pedagógico activo, rico en estrategias de abordamiento. Por ello, no debemos descuidar para la construcción del texto paralelo, avanzar en profundidad, análisis y discusión; anteponer la calidad a la cantidad; verlo como un proceso de aprendizaje lúdico, creativo y crítico, de expectativa y significación.

El tratamiento desde la forma, que se plasme en el texto paralelo, va a tener, de igual manera, una relación estrecha con el lenguaje que se utilice. Deberá estar presente el tratamiento desde la forma en la expresión, estética, originalidad y coherencia lógica. Recordemos que el romper rutinas, esquemas y tradiciones, crea la posibilidad de ser más auténticos y de despertar la creatividad.

¿CÓMO EVALUAR A TRAVÉS DEL TEXTO PARALELO?

Antes de nada, debemos tener claro qué y para qué queremos evaluar.

- ¿Evaluar para medir memoria y retención de conocimientos?
- ¿Evaluar para medir aprendizajes?
- ¿Evaluar hechos comprensibles que permitan vincular la teoría con la práctica?
- ¿Evaluar el referente teórico con respecto a experiencias del entorno?
- ¿Evaluar para conocer el sentido que el alumno da a su aprendizaje en relación con el medio, las diferentes disciplinas y su propia vida?

A modo de ejemplo se han planteado cinco cuestiones que como educadores vale la pena analizar.

Como quiera que hubiesen sido nuestras prácticas y experiencias en torno a la evaluación, cabe reflexionar y discutir con los alumnos e interlocutores nuevas formas de llevar ésta. A través del texto paralelo, presentamos una nueva opción para el aprendizaje, la educación y, especialmente, para la evaluación. Esta práctica quizá parezca difícil y complicada al inicio, pero de acuerdo con la ejercitación y la formación de hábitos, se va facilitando el escribir, investigar, leer, compartir el conocimiento, expresar criterios y formas de pensar.

En métodos nuevos de aprendizaje y educación no caben formas tradicionales de evaluación, tal como se ha venido haciendo. La idea tradicional de evaluar se orienta a “medir, ponderar y emitir juicios de valor”, pero ¿con respecto a qué?

- ¿A repetir lo que dicen los textos?
- ¿A traducir lo que ha expuesto el maestro en clase?
- ¿A transcribir textualmente las copias dadas por el maestro?

La evaluación en educación a distancia debe ser diferente a lo tradicionalmente acostumbrado en la educación presencial. Debe permitir:

- a. Poner en juego los procesos mentales del sujeto: la abstracción, deducción, inducción, análisis, comparación, etc.
- b. Socializar el aprendizaje y la educación.
- c. Relacionar los aprendizajes teóricos con las experiencias vividas.
- d. Vincular la teoría con el acontecer actual, nacional e internacional.
- e. Promover la discusión crítica que vincule la teoría con la práctica.
- f. Buscar y dar sentido al conocimiento y al aprendizaje para la vida actual y futura.

Es nuestro deseo que las ideas anteriores lleven a nuestros lectores a la reflexión y el análisis de lo que hasta la fecha ha sido su práctica educativa. Las cuestiones planteadas, quizá sirvan para sensibilizar a todos aquellos que se dedican a la educación, y sirvan de vehículo para optar a otros métodos de evaluación que estén de acuerdo con las necesidades actuales, tanto del docente como del alumno.

En síntesis, el texto paralelo es el “acompañante e interlocutor ideal” del alumno, es así que sugerimos para la elaboración del mismo:

- Hacer partícipes a los alumnos de esta aventura.
- Dar inicio a una experiencia de este tipo.
- No rebuscar los contenidos ni el lenguaje.
- Tender a la sencillez y la cotidianeidad
- Interactuar en el conocimiento.
- Ser creativos y romper con los viejos modelos que nos atan y que no permiten expresarnos con libertad.
- No temer a lo que digan los demás acerca de nuestros escritos.
- Ser y expresarnos de diferente manera.

El desarrollo y el éxito de la educación descansa en quienes nos atrevemos a pensar y ser diferentes y a tomar nuevas vías para propiciar los cambios.

Edith RÍOS DE MALDONADO
*Profesora de Pedagogía de la Universidad de San Carlos
Guatemala*

BIBLIOGRAFÍA

GUTIÉRREZ, F. y RÍOS DE MALDONADO, E.: *El Texto Paralelo. Una propuesta metodológica para la educación y el aprendizaje*. IIME-USAC. Guatemala, 1994.

GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D.: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. IIME-USAC. Segunda Edición. Guatemala, 1992.

La implantación anticipada de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)

I. EL CENTRO “VICTORIANO CRÉMER” DE BURGOS

La implantación anticipada en Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de enseñanzas que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria se inició durante el curso escolar 1993-94.

Se establecieron dos centros a nivel del territorio gestionado por el MEC para llevar a cabo esta experiencia. Junto a nuestro centro, la Orden de 18 de Noviembre de 1993 designó también al “Enrique Tierno Galván” de Arganda del Rey (Madrid) para impartir la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA). Durante estos dos años escolares, se han impartido cuatro módulos completos, y es el momento de evaluar tanto el proceso como los resultados obtenidos. Esta evaluación pretende ser una reflexión sobre la validez del sistema utilizado.

Organización escolar

La puesta en marcha de la Educación Secundaria para Personas Adultas en el Centro “Victoriano Crémer” se ha hecho de forma progresiva, adaptándose a las posibilidades materiales y de personal.

Durante el curso 1993-94 se implantaron los dos primeros módulos. La modalidad ofrecida era únicamente presencial.

Fueron 51 los alumnos que en octubre iniciaron el primer módulo. Cuatro maestros, uno por cada campo de conocimiento, asumieron la responsabilidad de la puesta en marcha. En febrero, concluía este módulo.

La entrada en funcionamiento del segundo módulo contó con 24 alumnos; todos ellos procedentes del primero. Algunos con campos de conocimiento pendientes, por lo que se organizaron tutorías para facilitar la recuperación. El profesorado que impartió este curso fue el mismo que el primero, lo que facilitó tanto la recuperación, como la creación de un clima de confianza entre los alumnos y el profesorado.

Durante el curso 1994-95 se ofrecieron, en febrero, los cuatro módulos. La modalidad continuó siendo presencial. Los horarios cubrían los tres turnos: mañana, tarde y noche, lo que facilitaba la incorporación de trabajadores.

Cuatro nuevos maestros aumentaron la plantilla de los dos primeros módulos. La implantación de los módulos tercero y cuarto supuso la incorporación de cuatro profesores de Enseñanza Secundaria.

Fue preceptiva la realización de la VIA (Valoración Inicial del Alumno) a aquellos nuevos alumnos que se incorporaron a la ESPA. El fin de esta prueba es adscribir cada alumno al módulo correspondiente a su nivel de conocimientos. La VIA se realiza por campos, siendo la orientación final consensuada entre los profesores que la realizan.

También se pusieron en marcha los departamentos, en total cinco. Uno por cada campo de conocimiento más el de Orientación. La labor de estos departamentos se centra, fundamentalmente, en el desarrollo del curso y en la investigación escolar, aspecto importante este último al tener que definir aún parte de la programación de cada campo de conocimiento.



Los departamentos se han encargado de organizar las aulas y de solicitar los medios técnicos y audiovisuales necesarios. Se ha organizado el laboratorio, imprescindible en el campo de Naturaleza para las prácticas de Biología y Geología y de Física y Química. También se ha establecido un aula de tecnología, especialidad integrada en el Campo de Conocimiento de la Matemática. Para el próximo curso, se dividirán las aulas por campos de conocimiento, lo que permitirá disponer de todos los materiales curriculares de cada campo en un mismo espacio.

El Departamento de Orientación, al frente del cual está un profesor del Campo de Conocimiento de Sociedad, ha centrado su labor en la orientación socioprofesional de los alumnos de cuarto módulo. Se ha proporcionado información sobre las distintas salidas escolares que tendrán los alumnos

cuando acaben la ESPA. Así mismo, se ha trabajado con los tutores de los alumnos el Consejo Orientador, documento de carácter confidencial que debe ser una ayuda para el alumno en el momento de tomar decisiones sobre su futuro.

Un problema importante con el que se ha encontrado el Departamento de Orientación han sido los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE); con ellos se ha procedido a adaptaciones no significativas, tales como el uso de ordenadores o cambio de situación en el aula para mejorar la visión o la acústica. La integración de estos alumnos se ha visto limitada por falta de medios humanos para realizar un diagnóstico y tratamiento adecuado al no disponer de psicólogo ni de profesorado de apoyo.

La Comisión de Coordinación Pedagógica inició sus actividades al comienzo del curso. Está formada por el equipo directivo y los jefes de departamento. Su labor se ha orientado hacia la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa. Una vez que se concluya esta labor, se trasladará al Claustro, donde se procederá a su discusión, aprobación y evaluación. El reto que ha asumido la Comisión es que el Proyecto Curricular de Etapa sea realmente un proceso de planificación de la enseñanza y no sea visto como un mero proceso burocrático.

El alumnado

No existe un perfil medio del alumnado. La Orden Ministerial de 7 de julio de 1994 fija la edad mínima para acceder a la ESPA en 18 años. Y ésta es la única condición que reúnen todos los alumnos. Sin embargo, por su procedencia e intereses se les puede clasificar en tres grandes grupos:

- Alumnos con edades comprendidas entre los 18 y 25 años:

Se trata de alumnos que mayoritariamente fracasaron en su escolarización anterior. Sólo unos pocos obtuvieron el Graduado Escolar y después abandonaron los estudios. Su principal motivación es obtener un título, a menudo espoleados por la presión familiar. Suponen un 32% de los matriculados.

- Alumnos con edades comprendidas entre los 25 y 40 años:

Son los más numerosos, y predominan las mujeres. Se trata de alumnos con un nivel bajo de estudios previos, que abandonaron, en su mayoría, para incorporarse al mundo del trabajo. La necesidad de una promoción sociolaboral ha sido mayoritariamente, la motivación que les ha llevado a matricularse en la ESPA. Suponen numéricamente el 46% de los alumnos.

- Alumnos mayores de 40 años:

Se trata en todos los casos de mujeres que abandonaron la escuela con menos de 14 años. La procedencia rural de estas mujeres supera el 90 % de los casos, aunque residen en su totalidad en la capital burgalesa. La motivación que las empuja a cursar la ESPA es el afán de superarse y de

adquirir un nivel de cultura superior. Es el grupo menos interesado en la obtención de un título oficial. Suponen un 22% de los matriculados.

Los alumnos de más de 25 años que se matricularon en la ESPA lo hicieron o bien después de cursar en el propio Centro de Adultos el Graduado Escolar o bien cuando iban a matricularse para obtener dicho título, y se les informó del carácter y validez de la nueva titulación.

Los alumnos menores de 25 años han acudido a la ESPA mayoritariamente desde la Dirección Provincial de Educación; sólo en un caso asesorado por un Consejo Orientador en un Instituto de Educación Secundaria. Por ello durante este curso, el Departamento de Orientación está dando a conocer la ESPA entre los orientadores de los centros de Secundaria de Burgos, de esta forma esperamos que la información llegue con rigor a los alumnos ya desde la Secundaria y esto facilite el proceso de captación y adscripción de alumnos.

Se ha realizado una encuesta a los alumnos de tercer y cuarto módulo sobre la ESPA. Exponemos a continuación los resultados que consideramos de mayor interés:

RESULTADOS

- 93%: Es muy adecuada la configuración del currículo en cuatro campos de conocimiento.
- 76%: Sería bueno ofrecer una mayor optatividad.
- 53%: Sería mejor que cada módulo durara un curso completo.
- 40%: Es adecuada la actual duración (medio año escolar).
- 62%: Alto grado de satisfacción con el nivel, también alto, recibido.
- 38%: El nivel es excesivo.
- 63%: Tendría, en su opinión, serias dificultades para continuar con normalidad sus estudios en Formación Profesional o Bachillerato.
- 5%: Los seguiría sin ningún problema.
- 62%: Tiene intención de continuar estudios tras acabar la Educación Secundaria.
- 32%: No sabe si realizará otros estudios.
- 6%: No seguirá estudiando.
- 62%: Estudios futuros preferidos: Formación Profesional.
- 31%: “ “ : Bachillerato.
- 7%: “ “ : Enseñanzas no regladas y preparación de oposiciones.

Las conclusiones que se pueden extraer de las encuestas, son que los alumnos están mayoritariamente contentos con la Educación Secundaria que reciben, que tienen planes para seguir estudiando después, aunque no terminan de tener confianza en sus posibilidades para concluir otros estudios.

La oferta a distancia

Aunque se estableció que la ESPA se podría cursar tanto en la modalidad de distancia como presencial, el Centro sólo ha ofrecido hasta la fecha la segunda. Sin embargo, para el curso que viene la oferta se completará, implantándose, con toda probabilidad, una modalidad a distancia y prueba libre para la obtención del título en Graduado en Educación Secundaria.

Esta oferta responde a una demanda social. Un 15% de los alumnos de tercero y cuarto de Secundaria de nuestro centro consideran que, de haber existido, se habrían matriculado en la modalidad a distancia. Un número sin determinar no se pudieron matricular en la modalidad presencial al no tener unos horarios regulares de trabajo y un cierto número de alumnos, que abandonaron sus estudios, lo hicieron por incorporarse al Servicio Militar, por traslado de domicilio a otra ciudad o por carecer de tiempo para acudir a las clases. Con una modalidad a distancia muchos de estos alumnos no deberían abandonar la ESPA.

RESULTADOS

Número de alumnos de ESPA:

Curso 93-94: 51.

Curso 94-95: 142.

Distribución por sexos:

Mujeres: 74%

Hombres: 26%

Abandono:

No asistieron a clase o abandonaron antes de que concluyera el curso: 43%

- Abandono en los hombres: un 52% del total de matriculados.
- Abandono en las mujeres: un 40% del total de matriculadas.

Resultados del primer grupo de cuarto módulo:

Número total de alumnos: 12

- . 4 obtuvieron el título de Graduado Secundaria.
- . 5 continúan cursando en la actualidad los campos que no superaron.
- . 3 abandonaron los estudios.

Conclusiones

Las principales conclusiones de este proceso anticipado de implantación de la ESPA son:

- El funcionamiento del Centro de Adultos debe ser similar al de cualquier Instituto de Enseñanza Secundaria.
- Es adecuada la configuración de un currículo propio, pues se adapta a las necesidades y motivaciones de las personas adultas.
- Resulta imprescindible dar a conocer esta oferta a toda la sociedad, lo que permitirá mejorar el grado de instrucción de los ciudadanos y facilitar su acceso a otros estudios.
- Se debe ofrecer, siempre que sea posible, la modalidad a distancia, pues repercutirá en un menor número de abandonos.
- La superación de un modelo de Educación de Adultos, basado fundamentalmente en enseñanzas básicas, se logra plenamente con la ESPA, por lo que de su desarrollo va a depender en buena medida la extensión de la educación permanente a toda la sociedad.

Luis Javier CALVO ANGULO
*Jefe del Departamento de Orientación del Centro Público de
Educación de Personas Adultas "Victoriano Crémer". Burgos.*

II. EL CENTRO “ENRIQUE TIERNO GALVÁN” DE ARGANDA DEL REY

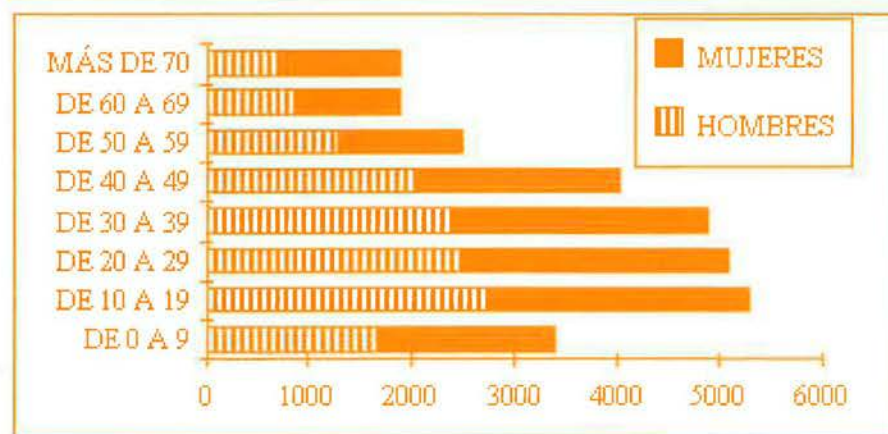
Breve descripción sociológica de Arganda y de su entorno

Arganda del Rey es una localidad de la Comunidad de Madrid, situada en el kilómetro 25 de la Carretera Nacional III. Diferentes factores de la historia reciente y de planificación del territorio en el municipio y la provincia de Madrid, la convierten en el núcleo de población de mayor envergadura social y económica en el eje del sureste. En esta zona encontramos cerca de 30 pequeños municipios, agrupados en 4 mancomunidades, y 3 localidades de mayor tamaño: Villarejo de Salvanés, Rivas-Vaciamadrid y Arganda, donde se localiza la actividad industrial. El polígono de Arganda es el que posee mayor número de industrias en la Comunidad de Madrid (cerca de dos mil), si bien pequeñas y medianas en su mayoría. Tradicionalmente, Arganda ha disfrutado de tasas de paro por debajo, al menos en 5 puntos, de las globales de la región, dando empleo a personas de la zona de influencia y del propio Madrid. También es característica la relativa facilidad con que los jóvenes han accedido a su primer empleo a edades muy tempranas y sin cualificar profesionalmente. En toda la zona la agricultura, como actividad exclusiva o complementaria, continúa teniendo un importante peso específico.

De las aproximadamente 100.000 personas que residen en esta área, 29.000 lo hacen en Arganda. En este aspecto la diferencia con otras ciudades del área metropolitana reside en la permanencia de rasgos característicos e identificables de la localidad; la inmigración que tuvo lugar, sobre todo, en la década de los setenta, ha llegado de forma escalonada y no masiva, conservando la población autóctona un importante protagonismo en la vida social y económica del municipio.

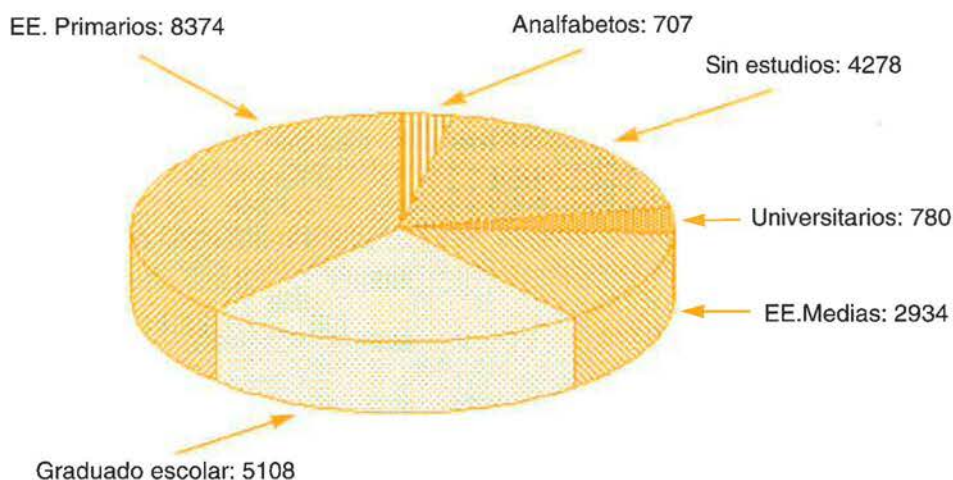
La distribución por grupos de edades de la población es característica de una localidad joven y en crecimiento: un 47,99% de los habitantes tienen entre 20 y 49 años. El descenso demográfico, general en los últimos 10 años, aparece con menos intensidad que en otras localidades.

POBLACIÓN DE ARGANDA A 1 DE ENERO DE 1995



Estadísticamente hay dos características específicas con respecto a los perfiles generales en la Comunidad de Madrid. Por una parte, el porcentaje de parados, respecto a la población activa, se sitúa en torno al 12%, varios puntos por debajo de la media de la región. Desgraciadamente, tampoco se alcanza la media regional en nivel de formación: un 60,3 de la población de más de 10 años no posee el título de Graduado escolar. Y de ellos, el 22,5% no tiene estudios o es analfabeto, característica que puede atribuirse al perfil de la población inmigrante y a la temprana incorporación de los jóvenes al mercado laboral. Esta baja tasa de formación preocupa aún más cuando se tiene en cuenta que la capacitación laboral ha disminuido drásticamente: entre los 16 y 25 años hay más porcentaje de peones sin cualificar, que en la generación de sus padres.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS HABITANTES CON DE MÁS DE 10 AÑOS



Trayectoria del Centro Comarcal de EPA "Enrique Tierno Galván"

El Centro existe como tal desde el curso 1984-85, si bien en los años anteriores ya hubo algunas iniciativas municipales. Con respecto al común de los centros de EPA, presenta dos peculiaridades: su carácter comarcal y un único claustro docente.

La condición de comarcal, frecuente en otras provincias del territorio MEC, no lo es tanto en Madrid, donde este Centro, en el curso 1986/87, fue el primero con esta característica y, aún hoy, es el único que agrupa un municipio del área metropolitana con otros de menor tamaño. El ámbito territorial del Centro, que llegó a abarcar 27 localidades, en la actualidad se circunscribe a 6 municipios: Arganda, Campo Real, Loeches, Mejorada del Campo, Morata de Tajuña y Velilla de San Antonio.

Todo el personal docente ha constituido un único claustro, independientemente de su situación administrativa y de la entidad de que dependiera, ya fuera el MEC, la Comunidad de Madrid o los diferentes ayuntamientos, articulándose la oferta formativa en todos los niveles y localidades globalmente, sin diferenciar por instituciones. Esto nos ha permitido responder más eficazmente a las demandas del alumnado, administrando

racionalmente los recursos materiales y personales. En el curso 1993/94, el claustro estaba formado por 8 maestros y maestras funcionarios del MEC (3 de ellos itinerantes) y 5 maestras contratadas mediante convenio por los diferentes ayuntamientos.

El Centro dispone en Arganda de un centro escolar y un aula taller de artes gráficas. En el resto de municipios se trabaja en aulas bastante bien acondicionadas para esta función.

Propuesta de implantación anticipada de ESPA

En 1993, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Subdirección Territorial Madrid-Este y con el apoyo del Ayuntamiento de Arganda, decide anticipar la implantación general de la ESO en Arganda a partir del curso 1993/94. Se pretende, además de generalizar la oferta, garantizar el acceso a la enseñanza media para los usuarios adultos de los grupos nocturnos de los institutos que, al suprimir progresivamente el BUP en toda la localidad desde el curso siguiente, deberán poseer el título de Graduado en Educación Secundaria para incorporarse a los nuevos bachilleratos.

Trabajo previo a la implantación

El último trimestre del curso 1992/93 supuso para el Centro un importante esfuerzo. Había que planificar conjuntamente con la Subdirección Territorial la implantación de algo que estaba legalmente definido en la LOGSE, pero sin desarrollar para las personas adultas. Circulaban diferentes borradores de currículo en los que se anotaban posibilidades sobre la estructuración de los contenidos y áreas, con diferencias significativas de unos a otros; ni siquiera teníamos claro si, tras su publicación, serían prescriptivos o meramente orientadores. No había nada regulado sobre organización de centros de Educación Secundaria para Personas Adultas, ni como compatibilizar la oferta previa a la LOGSE (Graduado Escolar y Certificado de Estudios Primarios) con esta nueva. En nuestro caso, tampoco se sabía si se ofertaría la ESPA en todo el ámbito territorial o sólo en Arganda.

Decidimos trabajar sobre lo único definitivo: la propia Ley y los Reales Decretos de Mínimos. Conjuntamente con la Inspección, se estructuraron los contenidos en dos cursos académicos, uno por ciclo, y cinco áreas. Iniciamos la revisión del Proyecto Educativo de Centro y la elaboración del Proyecto Curricular, sabiendo que parte de nuestro trabajo sería papel mojado cuando definitivamente apareciese en el BOE la normativa referida a la adaptación de Educación Secundaria para personas adultas.

Terminamos el curso pensando que implantaríamos simultáneamente ambos ciclos en Arganda y sólo el primero en otras tres localidades de nuestro ámbito.

Implantación en el curso 1993/94

La primera sorpresa fue que sólo se implantaría el primer ciclo en este curso. Esta situación, si bien simplificaba en parte nuestro trabajo, supuso la decepción de un buen número de alumnos y alumnas que habían terminado

Graduado Escolar el curso anterior y entre los cuales habíamos efectuado un sondeo para estimar el número de personas interesadas en acceder al segundo ciclo de Secundaria. También se había alcanzado un acuerdo con los ayuntamientos para colaborar en el traslado de los alumnos y alumnas de segundo ciclo, desde los pueblos pequeños hasta Arganda.

Se mantuvo la oferta previa a Graduado Escolar sin modificaciones, incluido el Pre-Graduado, que pasó a denominarse curso Preparatorio para Secundaria. El Graduado Escolar se ofreció únicamente para grupos de jóvenes entre 16 y 18 años. En cuanto a las personas mayores de esa edad interesadas en Graduado Escolar, se incorporaron a los grupos de primer ciclo de ESPA y se presentaron a la prueba no escolarizada del mes de mayo, con resultados bastante satisfactorios.

Estructuramos el primer ciclo de ESPA en tres módulos, adecuados tanto en contenidos como en duración a los tres trimestres del curso. A pesar de que apenas habíamos tenido tiempo de elaborar programaciones, funcionaron con bastante intensidad los equipos de profesores y profesoras en cada área; aunque nadie pudo dedicarse a grupos de Secundaria específicamente, y había que compatibilizar la atención más intensa a estos grupos con la oferta desde Alfabetización a Preparatorio, Graduado Escolar para jóvenes, Aula Taller y Pruebas no Escolarizadas de FP 1.

En cuanto a los alumnos y alumnas que cursaron primer ciclo de Secundaria en este curso, tanto el número, como sus expectativas, y su distribución por sexo y edades fue similar a los que en cursos anteriores accedían a la oferta de Graduado Escolar.

En febrero de 1994, se publicó la Orden Ministerial que regula la adaptación de Educación Secundaria para Personas Adultas. Acarreó para nosotros el problema de reestructurar, sobre la marcha, nuestros tres módulos y cinco áreas del primer ciclo, en dos y cuatro, respectivamente; aunque no resultó demasiado complicado.

La evaluación a final de curso de la experiencia fue bastante positiva para el claustro. El comportamiento del alumnado fue similar a cursos de Graduado Escolar para adultos, tanto en el número de bajas como en resultados académicos. La posibilidad de continuar con el segundo ciclo fue aceptada con entusiasmo por buena parte de ellos.

La Inspección de zona decidió que la ESPA sólo se continuara impartiendo en Arganda, volviendo en el resto de localidades a ofrecer Graduado Escolar hasta que la oferta de ESO fuera general en esos municipios y estuviera implantada la ESPA a distancia.

Curso 1994/95

La implantación del segundo ciclo ha supuesto cambios más importantes. Por un lado, los que ya habíamos previsto referidos a incorporación del profesorado de Secundaria y de un nuevo tipo de alumnos y alumnas, y, por otro, los derivados de la aplicación de la normativa para ESPA (horarios, duración de los módulos, documentación del alumno, VIA...). Todo ello sin

dejar de avanzar en la elaboración del Proyecto Curricular y en la adecuación del resto de la oferta del centro a la nueva situación.

La incorporación del profesorado de Secundaria no tuvo lugar hasta mediado el mes de octubre. La adaptación ha sido bastante buena y, en general, el trabajo en el claustro es bastante fluido.

La respuesta del alumnado fue superior a lo que esperábamos. A las personas que habían cursado primer ciclo de ESPA y Graduado Escolar en cursos anteriores, se sumaron alumnos y alumnas con asignaturas pendientes de 1º y 2º de BUP en grupos de nocturno suprimidos; un numeroso grupo de empleados de una empresa del polígono que deseaba que sus trabajadores accedieran a ciclos de formación profesional, y personas que habían oído hablar de esta nueva oferta y estaban interesadas, además de la demanda habitual en otros años. En total, más de 250 personas formalizaron su matrícula o se inscribieron en listas de espera para primero y segundo ciclo en el mes de septiembre.

Dos hechos hicieron que la respuesta del Centro para con los alumnos y alumnas no fuera eficaz en ese momento. Por un lado, había que orientar a esas personas al módulo más adecuado, y no era posible hacerlo en el momento de la matriculación, ya que las Instrucciones de la Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa establecían un día y hora determinados para realizar la Valoración Inicial del Alumno/a (VIA), que además consistía en una batería de pruebas enviadas a los centros por la Subdirección General de Educación Permanente. Esta fecha estaba prevista para finales del mes de septiembre. Las pruebas debían cumplimentarse sucesivamente en función de su nivel de dificultad y, según se fueran superando con evaluación positiva, permitían el acceso a cada uno de los cuatro módulos en cada uno de los cuatro campos. Esto significó la espera, de un par de semanas en algunos casos, para que el alumno pudiera conocer el grupo hacia el que se le orientaba. Hay que tener en cuenta, además, el sistema de equivalencias establecido y que permite el acceso a los diferentes módulos. Al final, después del esfuerzo realizado por el claustro y el alumnado, no se consiguió el objetivo propuesto y los grupos, tanto de primer como de segundo ciclo, han partido desde niveles de conceptos y procedimientos bastante dispares.

Por otra parte, un importante número de alumnos y alumnas de primer ciclo estaban interesados exclusivamente en el título de Graduado Escolar. La norma que establece con carácter general que superar el primer ciclo de Secundaria da derecho a la expedición del Graduado Escolar, ha sido dictada posteriormente y, por tanto nosotros en aquel momento, sólo podíamos ofrecer a nuestros alumnos y alumnas el incorporarse a Secundaria y presentarse a la prueba no escolarizada del mes de mayo.

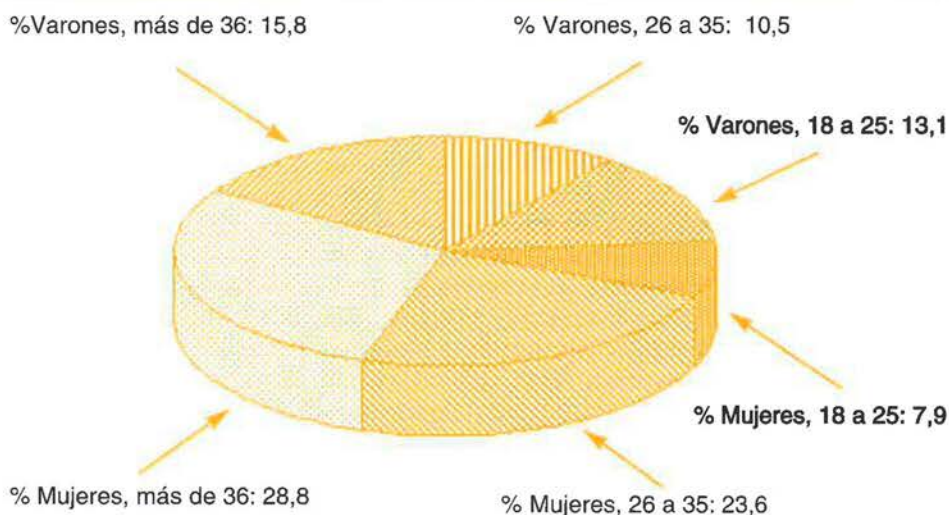
A estos dos inconvenientes achacamos un número considerable de “deserciones” entre alumnos y alumnas matriculados que después no llegaron a incorporarse a las clases.

Alumnado de los grupos de ESPA

La mayoría de los alumnos y alumnas inscritos en ESPA tienen edades comprendidas entre 18 y 45 años. El número de hombres se distribuye equitativamente entre estas edades; en cambio el porcentaje de mujeres aumenta

considerablemente a partir de los 30 años haciendo que, en general, un 60,5% del alumnado sea de sexo femenino. Por turnos, los grupos de tarde tienen una composición bastante equilibrada en cuanto a sexos y edades, en tanto que en los grupos de mañana hay más mujeres y varones jóvenes. La mitad de los alumnos trabajan, mientras que sólo lo hacen, fuera de casa, una cuarta parte de las alumnas; a este respecto hay que decir que en el Centro, el número de mujeres se mantiene desde hace años en cifras parecidas mientras que el de hombres ha crecido paralelamente con el incremento del paro en los últimos años.

EDAD Y SEXO DEL ALUMNADO DE ESPA



Iniciaron el curso 240 personas: 80 en primer ciclo y 160 en segundo, organizadas en 6 grupos: uno de primer ciclo y dos de segundo en cada turno. Quedaron en lista de espera unas 20 personas. El horario de los grupos de mañana es de lunes a viernes, de 9:15 a 12:15 horas, y el de los grupos de tarde, los mismos días de 18:45 a 21:45 horas.

En febrero, al final del primer y tercer módulos, fueron evaluados 143 alumnos y alumnas. Los resultados de la evaluación han sido positivos en un 87% de los casos. Prácticamente todos cursan en la actualidad los módulos segundo y cuarto.

Desde el principio, nos ha preocupado este espectacular porcentaje de abandonos, que se ha producido sobre todo en los grupos de tarde, en ambos ciclos. Ya apuntábamos antes que hubo personas que no llegaron a incorporarse a clase y las causas por las que consideramos que lo hicieron. Una vez iniciada la actividad, hemos realizado un seguimiento de las bajas y los motivos alegados han sido: dificultad para asistir a las clases en el horario fijado (sobre todo en los grupos del turno de tarde), haber encontrado trabajo, imposibilidad para seguir el ritmo de las clases (principalmente en segundo ciclo) y, en segundo término, las causas habituales en otros grupos: dificultades personales o familiares imprevistas, cansancio, ansiedad, etc. Las bajas afectan más a los mayores de 25 años, aunque se distribuyen porcentualmente igual entre hombres y mujeres.

Opinión del alumnado

Al final del primer cuatrimestre del curso, se realizó una encuesta para tratar de conocer las expectativas que los alumnos y alumnas tienen depositadas en la ESPA, una vez que conocen esta enseñanza más de cerca. Hay que decir que existe todavía bastante confusión sobre el nuevo sistema educativo y su estructura. Hay también un gran desconocimiento sobre la nueva oferta de Formación Profesional; lo que no es de extrañar, ya que, hasta ahora, no ha existido en la zona: los alumnos y alumnas siguen manejando los esquemas de las extintas FP 1 y FP 2.

Razones para estudiar Secundaria:

- 26% Para acceder a otras enseñanzas (sobre todo los más jóvenes).
- 60,8% Para ampliar sus conocimientos. (Es el principal motivo de las mujeres de más de 36 años).
- 8,6% Porque le favorecerá a la hora de encontrar trabajo.
- 4,3% Para obtener la titulación correspondiente. (Tal vez este porcentaje es tan bajo porque todavía no existe una “utilidad laboral” del título de Graduado en Educación Secundaria).

Utilidad de la Secundaria:

- 88,2% Utilidad laboral. (El 11,8% restante está formado exclusivamente por mujeres, paradas, mayores de 35 años).
- 50% Mejora que supone en su currículum personal.
- 22,7% Posibilidad de poder presentarse a oposiciones o promociones laborales en su trabajo.
- 14,2% Posibilidad de acceso a otros estudios.
- 9,7% Aumento de sus conocimientos en general.

Estudios futuros:

- 70% Tiene interés en seguir estudiando.
- 41,3% Aspira a realizar estudios universitarios y un porcentaje similar Formación Profesional reglada o bien capacitación profesional mediante otro tipo de ofertas.
- 10% Desea terminar el Bachillerato.
- 41% No tendría ningún inconveniente en desplazarse fuera de su localidad para realizar los estudios.
- 20% Decidiría desplazarse o no, en función de las circunstancias.
- 28% Se muestra interesado “a priori” en seguir ofertas en la modalidad a distancia (sobre todo las personas de más edad).
- 18,5% Tal vez podría estar interesado en las ofertas a distancia si las conociera más a fondo, si estuviera seguro de su calidad o si contara con un grupo de apoyo cercano.



Incidencia en la organización y administración del Centro

La cantidad y complejidad de este tipo de tareas se ha incrementado sensiblemente: incremento en el número de alumnos, alumnas y profesorado, organización modular, convalidaciones, libros de escolaridad,... Sin contar la organización de parte del profesorado según el Reglamento de Centros de Secundaria, manteniendo el resto su estructura anterior, y sin olvidar, además que entre los maestros y maestras no todos están dedicados exclusivamente a Secundaria. La buena voluntad de los docentes y la comprensión del alumnado han hecho posible que, a pesar de no tener personal administrativo, en la actualidad el Centro esté funcionando adecuadamente.

Aspectos curriculares

Desde que iniciamos este proceso, los aspectos curriculares han sido una de nuestras principales preocupaciones. A pesar de ello y por la vorágine del trabajo del día a día, no hemos podido desarrollar estos aspectos con la profundidad y dedicación que hubiéramos querido.

En primer lugar, procedimos a actualizar el Proyecto Educativo del Centro, que ya teníamos elaborado, incorporando esta nueva oferta y actualizando algunos datos.

La elaboración del Proyecto Curricular no está resultando tan sencilla. Todo fue un poco provisional hasta la publicación de la Orden Ministerial que adapta la E.S. para las personas adultas, estableciendo la estructura definitiva en 16

módulos, la duración de los mismos, la optatividad, equivalencias, etc. Hemos de confesar que en gran medida hemos adaptado, para “ir tirando”, lo que se venía haciendo con los grupos de Graduado Escolar al primer ciclo y hemos completado los contenidos mínimos en el tercer módulo de cada campo. No obstante, apenas pudimos contar con la participación de los profesores y profesoras de Secundaria para esta tarea, que tuvo que estar concluida cuando ellos se incorporaron al Centro; aunque hay que decir, también, que su colaboración a lo largo del curso para evaluar y modificar ese trabajo previo ha sido muy importante. También nos preocupa, al claustro y al alumnado, el abanico de optativas que se ofrecen para cursar el cuarto módulo; esperamos conseguir una oferta más completa para el próximo año.

En los departamentos se están realizando las programaciones y algunas unidades didácticas. La valoración en su conjunto de la experiencia, entre junio y septiembre, nos permitirá mejorar y completar el Proyecto Curricular de cara al próximo curso.

Conclusiones provisionales

Al ser un proceso que todavía está en sus comienzos es difícil establecer conclusiones válidas. Más bien se pueden reseñar aspectos sobre los que es necesaria una reflexión.

Hay que esperar que mejore el conocimiento que la población, en general, tiene de la reforma educativa en su conjunto. El inicio de los nuevos bachilleratos y de los ciclos de formación profesional en el próximo curso, colaborarán bastante en esta tarea. La progresiva generalización del título de Graduado en Secundaria a efectos laborales, también será un factor determinante.

La estabilidad y especialización del profesorado de Secundaria, ayudaría a mejorar la oferta y adecuarla a sus objetivos.

Es necesario un análisis exhaustivo de las bajas y abandonos, así como definir las medidas correctoras que, en la medida de las posibilidades del Centro, se pueden tomar para que no se vuelva a repetir un porcentaje semejante.

El Centro debe diseñar un sistema ágil y eficaz para orientar a los alumnos y alumnas al módulo más idóneo, haciendo este sistema compatible con las equivalencias a que el alumno tiene derecho. Creemos que conseguir grupos más homogéneos facilitaría la consecución de los objetivos previstos y mejoraría el rendimiento académico.

También es imprescindible revisar el Proyecto Curricular y adecuar los contenidos en función de la experiencia de este curso: sobresaturación de algunos módulos, en tanto que otros han resultado demasiado “relajados”, repetición de conceptos en varios módulos, tratamiento de las áreas transversales, etc.

Nos preocupa también el futuro del resto de localidades de nuestro ámbito territorial, aunque no depende de nosotros resolver esta cuestión: ¿cuándo y cómo podrán acceder a la ESPA?

Esto, por citar sólo algunos ejemplos de nuestras inquietudes con vistas al próximo curso y sucesivos, tratando, sobre todo de conseguir que la oferta de Educación Secundaria para Personas Adultas en el centro responda a las expectativas de nuestro alumnado.

M^a Victoria MORENO SANFRUTOS
*Maestra del Centro Comarcal de EPA
"Enrique Tierno Galván". Arganda del Rey (Madrid).*

El Programa Experto Sociolaboral, una concepción diferente de ingeniería de la formación

INTRODUCCIÓN

EL PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL nace de un intento de búsqueda/respuesta a los procesos de cambio del sistema productivo español que, de modo dispar, venían manifestando los trabajadores de distintos sectores productivos.

No es, por tanto, el fruto de un diseño que se realiza desde instancias diferentes al mundo laboral, sino que nace desde la necesidad de dar respuesta adecuada a carencias, no siempre bien definidas y/o estructuradas, ante situaciones concretas que emergen en los procesos de cambio, y cuyo registro era posible gracias a la experiencia laboral del observador.

De este modo y desde el comienzo, la persona que debe formarse se sitúa en la posición de sujeto/objeto del proceso de formación, al tiempo que con ello se define un nuevo rol del formador.

Las características principales que guiaron el instrumento formativo, y el carácter de las metodologías que debían adoptarse, presentan importantes elementos de novedad desde su concepción que podríamos resumir del siguiente modo:

– El demandante de la formación es la persona adulta, que trabaja sobre sistemas de representación con un mayor o menor grado de cristalización. Esto exige que la acción formativa le permita, de forma individualizada, avanzar en:

- identificar su saber y su saber hacer (*know how*);
- ser capaz de transferir este saber hacer a situaciones concretas;
- aprender a aprender;
- tomar conciencia de que su vida cotidiana es un aprendizaje permanente.

– La persona es el sujeto/objeto de la formación durante el proceso formativo.

– Los elementos curriculares de la formación nacen de la interacción entre formadores y formados y se concretan sobre la base de un proceso de negociación, lo cual supone un avance en el proceso en que el formado pasa,

de ser receptor de la acción formativa, a ser emisor de la misma y, de una forma pactada, a convertirse en sujeto activo de la propia definición de los contenidos, atribuyéndose a sí mismo la capacidad de determinar los elementos de su propia formación. No sólo es sujeto que aprende, sino que contribuye a determinar los elementos de su propio aprendizaje.

– Dicho proceso es posible gracias a que una amplia experiencia laboral aporta a la persona a formar/autoformar, un amplio bagaje de “formación informal”.

– El contexto productivo en el que surgen las nuevas necesidades de formación se puede definir, en sus rasgos generales, de forma muy concreta, pudiendo contarse con numerosos fundamentos de aproximación analítica, especialmente, y en el ámbito de la Unión Europea, a través de los programas FORCE (programas de cualificación) y EUROTECNET (en el marco del Fondo Social Europeo), así como por la institución CEDEFOP, dedicados a los aspectos relacionados con la Formación Profesional.

EL PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL es el resultado de un proceso de investigación-desarrollo en el marco de la producción de un servicio. La noción de encadenamiento lógico y mecánico ha debido ceder su lugar a una aproximación más “sistémica”, que demanda del formador la cualificación suficiente para construir situaciones formativas específicas, para construir sistemas e itinerarios de progresión a medida, y saber dotarse de las herramientas de evaluación necesarias para ello.

EL PERFIL DEL EXPERTO SOCIOLABORAL

La innovación, en el sentido múltiple del término (innovación tecnológica, de productos, y organizacional), va a suponer, a medida que se acelere su ritmo de introducción, la necesidad de cambios profundos en la cultura y el trabajo cotidiano de las empresas.

La “cultura competencial” perpetuada en estructuras que encorsetan la cualificación en un mundo de competencias específicas, estrechas y fijas, han generado un espíritu de resistencia al cambio y por tanto, a la introducción de nuevas tecnologías, nuevos modos de producción y nuevas formas de organización y gestión.

La adopción de una nueva cultura productiva, de forma más o menos rápida y traumática, cultura por otro lado exigida por los cambios en los mercados y los nuevos hábitos de consumo, no es un proceso automático consecuencia de la innovación tecnológica, sino que exige nuevos modelos de intervención sociolaboral. Es en este ámbito donde la figura del EXPERTO SOCIOLABORAL cobra toda su dimensión.

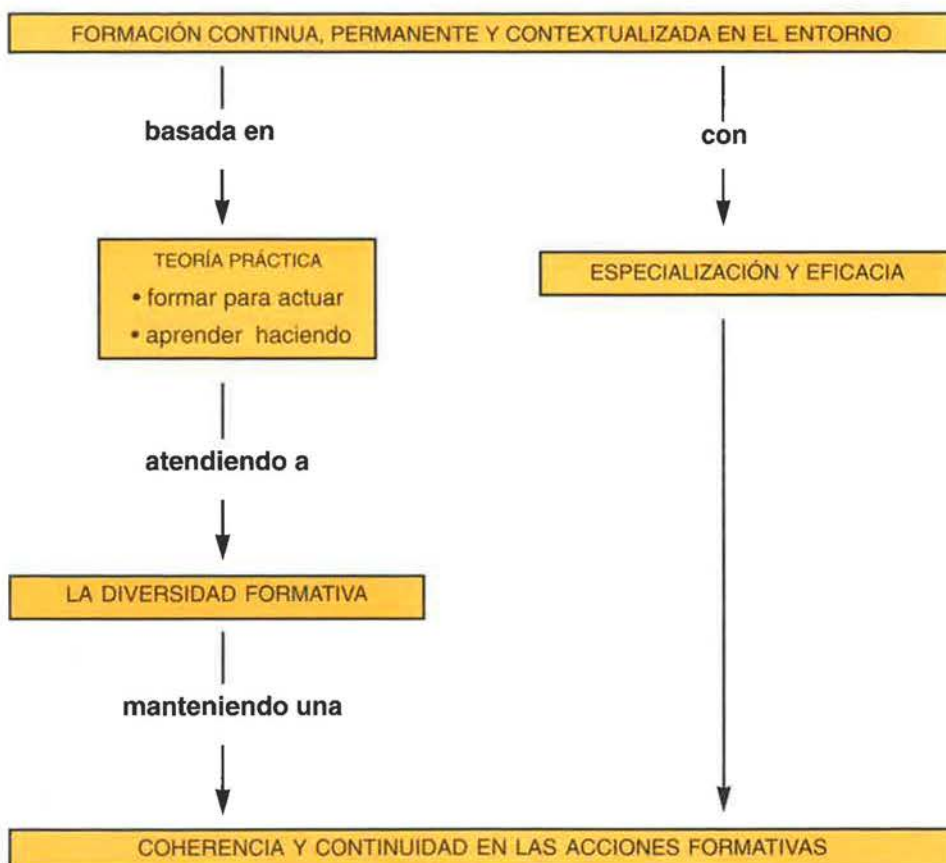
• Desde la visión de la **competencia general** que debe adquirir el destinatario de la acción formativa, se identificó en los siguientes términos:

Dinamizar, gestionar, asesorar con saber y saber hacer, por medio de estrategias de tipo multidisciplinar, a los trabajadores y profesionales de todos los sectores de producción sometidos a procesos de mutación, siguiendo el cumplimiento de la normativa laboral y profesional establecida en sus diferentes ámbitos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

EL PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL nace en 1991 fruto de convenios de cooperación en materia formativa entre la UGT, la UNED, el MEC (Subdirección General de Educación Permanente) y la colaboración de la OIT, siendo financiado parcialmente por el INEM y, posteriormente, la FORCEM (Fundación para la Formación Continua de los Trabajadores en la Empresas).

- Intenta desarrollar un perfil basado en:
 - **formación interdisciplinar,**
 - **carácter instrumental, práctico,**
 - **legitimación académica.**
- Con una **oferta formativa** diseñada como:



• El proceso formativo se diseñó para garantizar la adquisición de las siguientes **capacidades profesionales**:

– Interpretar en el marco de la empresa, las diferentes normativas que regulan las condiciones laborales de los trabajadores y profesionales que en ella trabajan.

- Tener una visión global e integrada del proceso de producción, de sus dimensiones técnicas, organizativas, económicas y humanas, así como de otros aspectos que confluyen y estructuran la dinámica organizativa y productiva de la actividad empresarial.

- Facilitar y mantener relaciones fluidas entre los distintos elementos organizadores, haciendo participar a todos en la detección del origen de los problemas, considerando sus opiniones respecto a las vías de solución, fomentando la participación en la toma de decisiones y determinando los objetivos a conseguir para realizar con éxito los fines y misiones de la empresa o la organización a la que pertenezca.

- Identificar, verificar y validar las necesidades y demandas que surjan de la actividad laboral y profesional, desde la posición de agente mediador en el proceso productivo (agente social).

- Gestionar y asesorar en las nuevas situaciones producidas por los cambios en las técnicas y en la organización laboral y los aspectos económicos que de estos cambios se derivan y que incidan en la actividad profesional de los trabajadores.

No se plantea el perfil de un nuevo gestor o un “mago animador”, sino un **agente** que dinamice un colectivo con conocimientos, estrategias, actitudes y la suficiente flexibilidad para renovar su conocimiento y adecuarlo a la complejidad diaria en la que actúa.

- La **estructura metodológica** basada en un modelo de enseñanza abierta (entendiendo como tal, la combinación equilibrada entre la enseñanza a distancia y la presencial, entre el estudio individual y el grupal, entre la utilización de técnicas y materiales de estudio personal y colectivos), se lleva a cabo a través de las siguientes **modalidades de impartición**:

- **Formación a distancia** con materiales diseñados para el autoaprendizaje.

- “**Grupos de estudio**” o sesiones presenciales (quincenales), donde se practica una formación interactiva, así como una evaluación continua del alumno y sistémica del Programa.

- “**Seminarios-taller**” o actividades prácticas de aplicación inmediata a/y desde el ámbito de trabajo.

- **Conceptos básicos:**

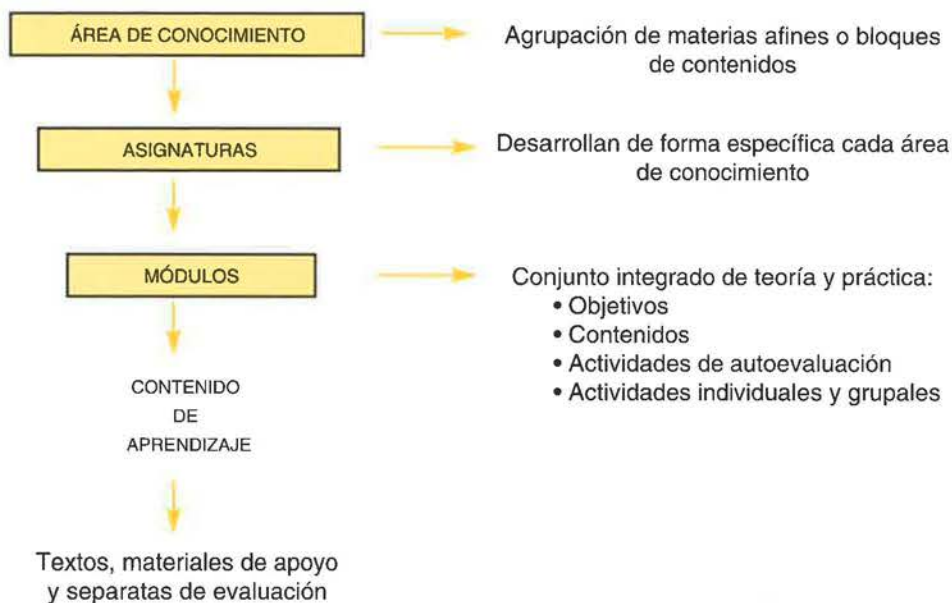
- **El alumno** es el protagonista de toda labor formativa que pretende fomentar la reflexión personal, el desarrollo del espíritu crítico, la comunicación y la participación.

- **El tutor** es un moderador/dinamizador en el proceso formativo, y no debe imponer o cambiar los pensamientos o ideas de los participantes.

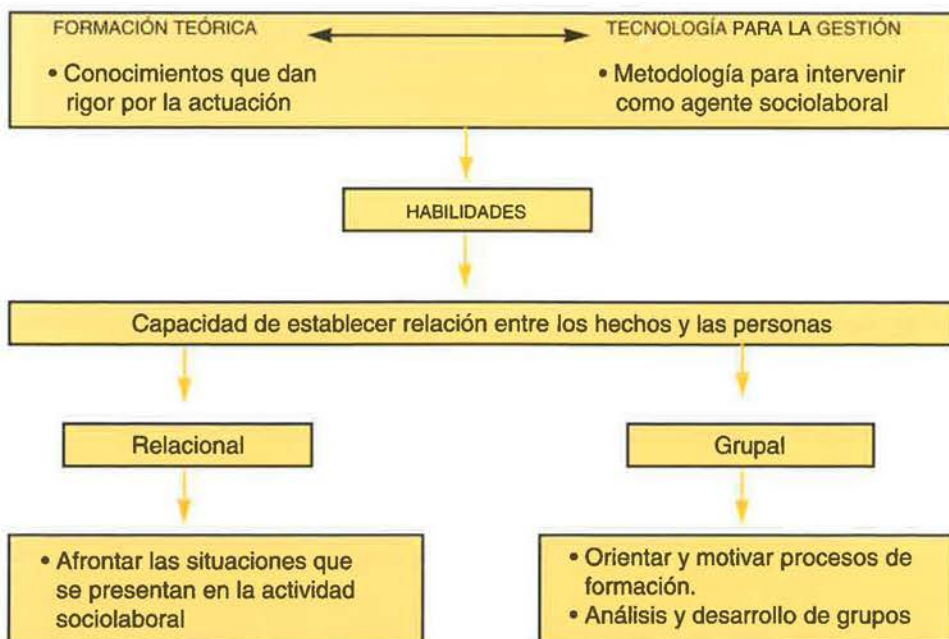
- **Los materiales** se han diseñado para fomentar el intercambio de ideas, la participación y la interacción de los alumnos. La formulación no es sólo teórica, sino combinada con la acción, propiciando el equilibrio del binomio

acción-reflexión, teórico-práctico, que permitan al alumno autoevaluarse y estudiar por sí mismo.

- **Los contenidos** estan organizados de forma secuenciada, a tenor de la siguiente estructura modular:



• **Los contenidos** desarrollan:



• Configurando el siguiente **Programa de Contenidos**

TRABAJO Y SOCIEDAD 1 ^{er} semestre (300 horas lectivas)	• Técnicas de comunicación oral, escrita y audiovisual	• Nociones jurídicas básicas	DERECHO 2 ^º semestre (300 horas lectivas)
	• Historia de la organización de los trabajadores	• Fuentes de la relación laboral	
	• Estado de bienestar	• Derecho sindical	
	• Espacio social europeo	• D ^º administrativo e internacional	
	• Nuevas tecnologías del trabajo	• Derecho individual del trabajo	
	• Ecología y medio ambiente	• Derecho de la seguridad social	
	• Paz y cooperación al desarrollo		
	PRÁCTICAS	PRÁCTICAS	
	• Los sistemas económicos	• La sociología como ciencia	
	• La economía de mercado	• Instrumentos de análisis sociológico	
ECONOMÍA 3 ^{er} semestre (300 horas lectivas)	• Medición de la actividad económica	• Industrialización y sociedad	SOCIOLOGÍA 4 ^º semestre (300 horas lectivas)
	• Intervención del Estado en la economía	• Sociedad española en cifras	
	• Contexto económico internacional	• Trabajo y sociedad industrial	
	• La dirección empresarial	• Participación de los trabajadores	
	• Organización y producción	• Relaciones industriales en España	
	• La financiación de la empresa	• La calidad de vida laboral	
	• Decisiones de inversión	• Salud y condiciones de trabajo	
	• La comercialización		
	PRÁCTICAS	PRÁCTICAS	

• **Equipo docente**

Nuestro equipo docente consta de las siguientes figuras profesionales:

- **Asesores** expertos en las distintas materias que componen el plan de estudios y cuyas funciones son:
 - Elaborar el programa de su especialidad.
 - Diseñar las actividades de refuerzo, evaluación y ampliación.
 - Proponer la bibliografía, documentación, materiales y recursos complementarios.
 - Asesorar y formar a los tutores territoriales.

– **Equipo técnico-metodológico:** Diseña y elabora los materiales didácticos teniendo en cuenta los criterios metodológicos definidos con carácter general en ese apartado, y la necesaria coordinación con los diferentes expertos o técnicos implicados en su elaboración y desarrollo.

– **El tutor territorial:** Su misión es la dinamización y coordinación de los grupos de alumnos, la detección de necesidades y apoyo docente, la solicitud de refuerzos cuando lo considere necesario, el uso adecuado de los recursos audiovisuales e informáticos, la motivación permanente del grupo, la elaboración de conclusiones tras cada sesión de estudio, y la coordinación con la Organización Central.

Se configura, por tanto, el tutor como una figura clave para el desarrollo del Programa, requiriéndose por ello un perfil específico que combine la experiencia, las aptitudes de dinamización y la formación social y académica necesarias para desarrollar su función.

Además, los tutores reciben una formación permanente y específica de cara a la adquisición o afianzamiento de conocimientos y destrezas que se consideren indispensables para el desarrollo de su tarea.

• **Mecanismos de contacto con el alumnado:**

- Conexión permanente y personalizada del alumno con su tutor territorial.
- Comunicación telefónica directa.
- Comunicación permanente entre tutor y autor de los materiales que incluye, si es necesario, la presencia del autor en el grupo territorial.
- Grupo de estudios quincenal que permite con los compañeros: intercambiar y contrastar experiencias y puntos de vista y disponer de mejores recursos tecnológicos de apoyo, así como de una ampliación documental en cada una de las áreas.

• **El sistema de evaluación**

En un proceso de formación como el que proponemos, abierto, democrático, participativo, activo, etc, el tipo de evaluación que utilizamos tiene un sentido orientador y crítico, de modo que nos proporcione la máxima información para mejorar este proceso. Esto supone superar el concepto de “medición de conocimientos” y considerar la evaluación como algo más amplio y complejo: como una actividad sistémica que, utilizando instrumentos diversificados nos permita, en caso necesario, reajustar los objetivos, revisar críticamente planes y programas, métodos y recursos, y que facilite la máxima ayuda y orientación a los alumnos.

Con carácter general defendemos el modelo de **evaluación formativa**, entendida como un medio para orientar el trabajo del alumno, para conocer su nivel formativo y para estimar el grado de asimilación de la enseñanza que recibe.

Así pues, el diseño del sistema de evaluación utilizado, debe cumplir las siguientes **funciones**:

- Comprobación del grado de consecución de los objetivos propuestos, determinando hasta qué punto hay identificación o discrepancia entre éstos y los resultados conseguidos.

- Orientación y reorientación de todo el Programa, tanto en su estructura y funcionamiento, como en todos sus elementos (planificación, tecnología, recursos didácticos, etc.), a través del *feedback* o retroalimentación de la información conseguida.

- Control de calidad del Programa en general.

- Control del rendimiento de los alumnos.

Por ello, en nuestro sistema evaluador intervienen:

Los alumnos evaluando:

- La idoneidad de los contenidos y de los materiales en función de los objetivos del Programa.
- El apoyo, refuerzo y seguimiento recibidos en su proceso de aprendizaje.
- La organización, administración y gestión del Programa.
- El grado de interacción del grupo.
- Su propio rendimiento personal, etc.

El equipo docente evaluando:

- El nivel general del programa.
- El grado de dificultad apreciado.
- Las posibles reorientaciones o revisiones que deben introducirse.
- El grado de consecución de los objetivos.
- Los resultados obtenidos por los alumnos.
- La colaboración y coordinación de los organizadores del Programa.
- Su propio rendimiento personal.

La organización central del programa evaluando:

- La labor tutorial ejercida, en sus diferentes funciones.
- La labor y funciones de los asesores docentes.
- El grado de ajuste y operatividad de las diferentes variables: trama organizativa, administración y gestión.
- El grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos por las estructuras territoriales.
- La colaboración institucional.
- Etc.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL

MODELO	MOMENTO	EVALUADOR	EVALUADO	MÉTODO	ASPECTOS	INSTRUMENTO
Inicial	Al comienzo del programa	Tutor	Alumno	Entrevista personalizada	- Nivel cultural - Interés - Tiempo disponible - Entorno - Datos profesionales - Datos familiares - Otros	Formulario Encuesta
Continua	Al finalizar el estudio de cada uno de los módulos	- El grupo - El tutor	- El alumno - El grupo	- Autoevaluación - Evaluación individual - Evaluación interactiva	Los contenidos del módulo	- Separata de evaluación modular - Cuestionario informe del tutor
		El grupo	El sistema en su conjunto	- Individuado y/o anónimo - Conclusiones interactivas	- Contenidos - Materiales - Medios y recursos - Comportamiento del grupo - Función tutorial - Organización central (gestión)	Cuestionario de evaluación sistémica
Final	Al finalizar el programa	Tutores y organización central	Alumno	Individuado	Nivel de conocimientos adquiridos	Suma de evaluaciones modulares y de trabajos prácticos

LOS GRUPOS DE ESTUDIO, NÚCLEO DE UNA FORMACION INTERACTIVA

El grupo de estudio es la actividad a través de la cual se materializa la enseñanza presencial y uno de los pilares básicos en los que se asienta esta metodología innovadora. El método que se utiliza pretende la interacción entre todos los miembros del grupo, potenciando el debate, el espíritu crítico, el respeto mutuo y, por tanto, el enriquecimiento de todos.

El funcionamiento de los grupos de estudio descansa sobre tres aspectos fundamentales:

Motivación:

- identificando la participación en el Programa con la satisfacción de las razones de cada alumno, de modo que el esfuerzo que hay que realizar sea menor que lo que recibe a cambio, mediante la corresponsabilización en el grupo, fijación de objetivos alcanzables, adoptando, en todo momento, una actitud positiva;

- eligiendo el momento adecuado con un doble objetivo: previendo dificultades y subsanándolas;
- utilizando los medios más adecuados, como encuentros lúdicos, aplicación inmediata de lo aprendido, hacer amenos los temas objeto de estudio, etc.

Dinamización, lo que obliga al tutor a actuar de forma abierta, flexible, adaptándose al grupo y practicando la máxima objetividad, comunicabilidad y democracia. Además el tutor debe:

- Conocer la materia objeto de estudio, tener experiencia y/o sensibilidad social, dominar las técnicas de dinámica de grupos (saber aplicarlas al campo concreto y variarlas en función de los objetivos marcados previamente).
- Saber orientar, asesorar y hacer reflexionar.
- Saber sintetizar.
- Utilizar bien los medios audiovisuales y en el momento adecuado.
- Realizar el esfuerzo de conocer a cada miembro y al grupo en su conjunto, para distribuirlos en equipos de trabajo (homogéneos entre sí) y equilibrar la participación.
- Entablar y mantener una perfecta relación personal con el alumno.

Resolución de conflictos y dificultades tales como:

- La escasa disponibilidad de tiempo por parte de los alumnos para las reuniones.
- Falta de hábito en el trabajo sistematizado y constante que requiere el estudio.
- Tendencia a trasladar hábitos de comportamiento, normales en el ámbito laboral, pero con incidencia negativa en el grupo de estudios (liderazgo, prepotencia, visión conflictiva de las reuniones, etc...).
- La falta de preparación en determinadas materias.
- Posibles diferencias de nivel cultural (vivencias, entorno social, etc...).

Las actuaciones del tutor, para dar respuesta adecuada a las distintas dificultades podrían resumirse en:

- Adoptar una forma de motivar al grupo, identificando los objetivos personales de los participantes con los del Programa, de forma que la relación entre el esfuerzo y los resultados, sea satisfactoria para los participantes.
- Introducir una dinámica en el grupo que permita superar desequilibrios de todo tipo, incrementar la relación humana, fomentar el sentido de grupo y responsabilizar a todos sus miembros en un objetivo común, en cuya consecución todos sean necesarios.

• **El grupo diana**

El PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL se dirige prioritariamente a sindicalistas, miembros de Comités de Empresa, representantes de los trabajadores, técnicos y mandos intermedios cualesquiera que sea su nivel de responsabilidad en dirección de personal y, en general, a todos aquellos trabajadores en activo que desempeñen su función en departamentos de recursos humanos de las empresas.

Por tratarse de un Programa para la cualificación de cuadros directivos y, ante la necesidad de lograr un perfil de entrada en los destinatarios lo más homogéneo posible, unido a la limitación del número de plazas (500), se procedió a la elaboración de un baremo aplicable a los aspirantes, con la finalidad de obtener una suma objetiva de puntuaciones, a efectos de establecer el orden de admisión. Dicho baremo recoge los siguientes **criterios de selección**:

- Un nivel de conocimientos equivalente a Formación Profesional II.
- Nivel de responsabilidad dentro del marco de la empresa en departamentos de recursos humanos o similares.
- Cursos recibidos de formación y cualificación.
- Formación profesional específica.
- Entrevista personal.

PROCESO Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO. BASE Y FUNDAMENTACIÓN EN LA LOGSE

El proceso metodológico que se plantea, tiene estrecha relación con el concepto de “aprendizaje por significados” que marca la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y también con los aspectos, ya indicados, de funcionalidad didáctica en su doble faceta profesional y laboral.

El aprendizaje por significados se basa en que el procesamiento de la información por parte de los destinatarios (alumnos), sea el resultado de un proceso significativo en el que cada nuevo detalle introducido, apoya su sentido en los anteriores conocimientos que se tienen, de forma que, en cada momento, el destinatario tenga una idea general y clara de donde está y hacia donde va, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este planteamiento resulta muy adecuado para la modalidad mixta (enseñanza a distancia y presencial), porque permite adecuar los objetivos diseñados a las condiciones formativas de cada grupo de alumnos.

El proceso consiste en plantear como estrategias en el aprendizaje, la utilización de diversos tipos de “organizadores de la información”. La utilidad de los organizadores de la información se basa en que delimitan la competencia, el marco y las características de cada uno de los elementos que estructuran el proceso de enseñanza (diseñados en el Módulo y Unidad Didáctica), resaltando sus características informativas, su enfoque didáctico y el ámbito o alcance.

Nuestro Programa se planteó los siguientes **tipos de organizadores**:

- Los que afectan a los objetivos que se deban conseguir en cada Módulo y Unidades Didácticas, indicando el alcance y dimensiones de los mismos (organizadores de sentido).
- Los que se refieren al contenido, información y material de apoyo del Módulo (organizadores semánticos conceptuales).
- Los relacionados con las actividades (individuales o de grupo) y trabajo a realizar (organizadores estructurales).

- Los relacionados con el alumno y la organización personal que debe dar a la información que recibe (organizadores personales).
- Los organizadores que pueden mejorar la actuación de todos los anteriores con la incorporación de otros instrumentos (organizadores de mejora).

EL PROGRAMA EXPERTO SOCIOLABORAL EN CIFRAS. (Promoción 94-96)

UNIÓN TERRITORIAL	ALUMNOS	TUTORES
ARAGÓN	50	1
ASTURIAS	50	1
CANTABRIA	50	1
CASTILLA-LA MANCHA	52	1
GALICIA	50	1
MURCIA	50	1
NAVARRA-RIOJA	52	1
MADRID-(3)	153	3
TOTAL	507	10

INFRAESTRUCTURA:

• **Organización Central:** Situada en la Escuela "Julián Besteiro", coordina y dirige el funcionamiento de los Grupos Territoriales y elabora los materiales de estudio y de trabajo; diseña y ejecuta proyectos formativos, organizativos y financieros; imparte Seminarios de Formación de Tutores/as; promueve actos, jornadas y conferencias directamente relacionadas con el Programa; es la depositaria y tramita los expedientes del alumnado y desarrolla en general, todas aquellas tareas pedagógicas, organizativas, burocráticas y logísticas propias del Programa. Está dotada con el siguiente equipo profesional:

Coordinadora general con funciones de dirección pedagógica y de profesorado a nivel Central y Territorial.	1
Asesores Técnico-Methodológicos	3
Secretaria Técnica.	1
Técnica informática	1
TOTAL PERSONAL ORGANIZACIÓN CENTRAL	6

• **Centros Territoriales:** Ubicados en las 8 Uniones Territoriales seleccionadas, habilitan locales, y medios suficientes para impartir el Programa, informan y seleccionan a sus tutores y al alumnado, siguiendo los criterios emanados de la Organización Central, y ejecutan el Programa en su ámbito territorial. Carecen de dotación de otro personal distinto al tutor correspondiente.

Videoconferencias como recurso suplementario en sistemas de educación a distancia

1. DESARROLLO ACTUAL

El uso de videoconferencias como parte de sistemas de educación a distancia radica en dos líneas de desarrollo. Por un lado, las teleaulas conocidas de los Estados Unidos y de Canadá mostraron que la transmisión de sonido y de la imagen a sucursales, centros regionales de estudio o a instituciones vecinas pueden proveer una alternativa válida en comparación con la repetición permanente de clases presenciales en diferentes lugares. Además, también las teleaulas representan una alternativa a la elaboración detallada de módulos escritos. En caso de largas distancias la transmisión de las teleaulas se efectúa a través de satélites por emisoras y receptoras adecuadas. Ejemplos institucionales son, entre otros, la Universidad Nacional Tecnológica en los Estados Unidos y el programa EUROPACE en Europa. Las teleaulas inicialmente no dispusieron de elementos interactivos comparables con la tutoría presencial. Sin embargo, por lo menos parcialmente se podía compensar este déficit a través de *feed-back* mediante líneas telefónicas, audioconferencias o conferencias por computadora. Cuando se trata de un mayor grupo de participantes, aún la posibilidad de interacción queda muy limitada. Además falta una retroalimentación en forma visual.

La segunda línea de desarrollo está marcada por la evolución procedente de la conferencia telefónica a través de la audioconferencia para llegar finalmente a la videoconferencia. En la videoconferencia se cambian en un diálogo inmediato informaciones en forma de sonidos y de imágenes. El diálogo inmediato diferencia la videoconferencia no sólo de todos los medios unidireccionales, sino también de todas formas de comunicación retardada, como son el FAX o el correo electrónico. Por la componente visual también se diferencia de las conferencias de audio o de computadora. Finalmente, la videoconferencia no es una transmisión abierta como la teleaula por satélite, sino que se dirige exclusivamente a los participantes conectados.

Técnicamente se podrían realizar videoconferencias con bajas tasas de transferencia mediante la digitalización de las imágenes. Son bien conocidas las numerosas presentaciones de videoconferencias en conferencias internacionales. Aunque el uso regular comenzó sólo después de establecer una red de estudios privados para videoconferencias que disponían de conexiones vía cables de cobre o de fibra óptica para permitir las velocidades necesarias para transmitir los datos. Como estándar inicialmente se utilizaron 140 Mb/s y luego 2 Mb/s. Para reducir el volumen de los datos que se requería para el *transfer* de imágenes en calidad de televisión, se aplicaron métodos de compresión de datos, lo que, sin embargo, llevaba consigo una pérdida de calidad. Además, el uso de las redes implicó un costo elevado para la provisión como también para el uso de las facilidades.

La dependencia de las instituciones educativas de estudios privados y el coste elevado del uso tenían como consecuencia una cierta resistencia de implantar videoconferencias en base regular como complemento a la enseñanza a distancia a través de medios tradicionales como son el material impreso, casetes de audio y vídeo y tutorías cara a cara.

Nuevas y atractivas posibilidades ofreció la introducción de la red ISDN en Europa. La red ISDN (Integrated Services Network) permite la transferencia de textos, sonidos, imágenes y datos a través del mismo canal. El estándar para la transferencia es de 64 Kb/s, aunque la red de ISDN permite el uso también hasta de seis canales utilizados simultáneamente. Así se puede aumentar la tasa de transferencia hasta un volumen de 84 Kb/s. Las ventajas de la red de ISDN son su amplia cobertura regional y el coste del uso como tarifa telefónica.

A pesar de las bajas tasas de transmisión (mucho menos de 2 Mb/s) el desarrollo técnico hoy permite una calidad de la imagen transferida casi comparable al estándar anterior de 2 Mb/s.

El equipo de videoconferencias en base de ISDN en Alemania se puede adquirir en tres diferentes niveles:

- Transmisión punto a punto en base de dos canales.
- Transmisión punto a punto utilizando hasta seis canales.
- Sistemas de conferencias para puntos múltiples con logística central y no central para el manejo de cámaras o de otras fuente accesorias.

Además, las soluciones difieren en que algunos sistemas apoyan la comunicación entre computadoras personales ofreciendo compartir en forma mutua aplicaciones. Otros focalizan más la calidad de la imagen, la compatibilidad con normas internacionales (H320) o el manejo flexible de las cámaras. Como consecuencia, los precios varían entre 3.000 y 60.000 dólares.

Varios ensayos pilotos que se llevaron a cabo con videoconferencias, aunque con sistemas diferentes, mostraron algunos resultados preliminares:

- Para la aceptación por parte de los participantes, la calidad del audio es más importante que la calidad de la imagen.
- Si se reduce la tasa de transferencia de 384 Kb/s a 128 Kb/s la calidad de la imagen naturalmente pierde, pero la pérdida no llega a un rechazo del medio en sí mismo.
- Didácticamente la imagen del profesor o del alumno parece menos importante que la imagen de una cámara cabecera o la imagen de la pantalla de la computadora en aplicaciones compartidas.
- La posibilidad de una verdadera interacción entre profesor y estudiante parece ser satisfactoria solamente con grupos pequeños; es decir, con los sistemas sencillos no es recomendable superar un número de cinco estudiantes.
- La duración de una conferencia no tendría que ser más de una hora.
- Una clase o tutoría por videoconferencia exige una preparación más amplia que la de una clase presencial.
- Docentes y alumnos se adaptan con relativa rapidez a la modalidad de la videoconferencia debido a su cercanía con la enseñanza presencial.

- Letras, diagramas e imágenes fijas tienen que corresponder al tamaño y a la resolución de la imagen de vídeo.
- También la iluminación y el fondo deben ser elegidas en forma adecuada.

2. ¿CÓMO SE PUEDEN INTEGRAR VIDEOCONFERENCIAS EN EL SISTEMA EXISTENTE DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA?

Durante muchos años predominaron la realización técnica y el ensayo práctico de videoconferencias. Escasas fueron las reflexiones acerca de su uso en términos didácticos o económicos, y cómo se puede relacionar este medio con el conjunto de los medios ya existentes. La justificación para videoconferencias, igual que para teleclases, radicó en la preparación breve en comparación con módulos didácticos impresos. También se confiaba en efectos de motivación adicional a causa de las posibilidades de dialogar. El uso más frecuente fue brindar e intercambiar conocimientos de expertos o de dictar un tipo de clase convencional.

Si se quiere establecer la videoconferencia como elemento regular del proceso de aprendizaje a distancia, se debe determinar más en detalle el potencial del medio específicamente en relación con los restantes medios utilizados.

Queremos tomar como ejemplo para un sistema de educación a distancia la FernUniversität de Alemania, que en varias características tiene semejanzas con otras instituciones parecidas de nivel europeo. El sistema de la enseñanza de la FernUniversität básicamente comprende los elementos siguientes:

- a) Las unidades didácticas (material impreso).
- b) Medios complementarios como audio y videocasetes, emisiones televisivas y algunos programas de *software* para la enseñanza.
- c) Asesoramiento individual para los diferentes cursos a través de teléfono, correo, *e-mail*, fax o asesoramiento cara a cara.
- d) Exámenes (oral y escrito).
- e) Fases presenciales en los centros regionales y en la sede.

La enseñanza a través de a) y b) se dirige básicamente al autoaprendizaje por parte del estudiante. Apoyo individual en forma no preestructurada se recibe por regla general sólo a través de llamadas telefónicas o por carta individual. Aparte del asesoramiento individual oral, un diálogo espontáneo sólomente se efectúa en las fases presenciales. Antes de tratar el uso de videoconferencias en estas últimas, queremos brevemente discutir aplicaciones posibles en el asesoramiento individual.

Actualmente, el asesoramiento académico personal se dirige al alumno para facilitar el estudio de las unidades didácticas en su casa o en la oficina. El asesoramiento individual en los centros de estudios regionales tiene menor importancia a causa de la gran variedad de materias que los individuos cursan y debido a su progreso diferente cuando siguen la misma materia.

En principio, el asesoramiento individual no precisa la comunicación "multi-puntual". Como los beneficios adicionales de una comunicación directa audio-

visual parecen marginales, en este caso los estudiantes no van a adquirir el equipo necesario con este motivo. Tampoco se podría contar con ahorros sustanciales en los gastos de viajes, porque sólo se viaja para recibir asesoramiento individual en preparación de la tesis final. Por eso el estímulo de comprar equipo para teleconferencias con la finalidad de facilitar o ampliar el asesoramiento individual es muy bajo para la Universidad, al igual que para los estudiantes.

Sin embargo, en algunos casos comunicaciones "punto a punto" pueden tener sentido para personas o grupos de personas con características específicas; por ejemplo, personas discapacitadas o estudiantes en el exterior. También las ventajas de la comunicación audiovisual directa pueden ser mayores en materias donde la representación gráfica es más importante (matemáticas, electrónica). Finalmente, la aplicación de exámenes orales podría beneficiarse de las modalidades de la videoconferencia (con técnica sencilla).

Seguimos con los demás elementos del sistema del aprendizaje que implican formas del diálogo directo, es decir, con las fases presenciales. En la actualidad podemos diferenciar diferentes formas de fases presenciales, como son:

- Días académicos como oferta de la Facultad para introducir a un campo de estudio.
- Tutorías para profundizar y practicar conocimientos adquiridos en el autoaprendizaje.
- Seminarios.
- Coloquios de repetición y preparación para exámenes.
- Talleres prácticos en las materias técnicas.

Para los talleres en nuestro sistema, las facilidades técnicas están concentradas en la sede; así, en este caso no hay necesidad de videoconferencias, pero sí se podrían ver campos de utilización para los laboratorios descentralizados. Aunque en adelante queremos fijarnos en las formas de fases presenciales más difundidas como son seminarios y coloquios.

En la mayoría de las materias en los seminarios, los estudiantes tienen que presentar un tema científico seguido por la discusión entre profesores y estudiantes. Una reunión en la universidad normalmente dura entre una hora y dos horas, y el número de participantes varía entre 10 y 20. En sistemas de educación a distancia aún se ofrece muchas veces seminarios compactos de una duración total de uno o dos días.

Para llevar a cabo un seminario mediante videoconferencias necesitaríamos un número elevado de sitios receptores, porque normalmente los participantes provienen de lugares muy dispersos. Para los docentes sería indispensable ver simultáneamente a todos los participantes conectados para observar las reacciones y para dirigir la discusión. Las presentaciones de los estudiantes tendrían que ser parte de la conferencia misma si no implican elementos de discusión espontánea, porque los estudiantes de esta forma pueden practicar la presentación de un tema académico. Así, en el seminario clásico el potencial de la videoconferencia está utilizado solamente en parte. Si no es posible llevar a cabo la conferencia durante uno o dos días enteros, para los estudiantes

será más difícil la participación en una serie de reuniones que se efectúa en diferentes fechas.

Más prometedor como campo de aplicaciones posibles son las fases presenciales que tienen las características de un coloquio. Bajo el término coloquio entendemos todos los diálogos académicos en forma organizada que no tienen la estructura rígida de un seminario en el sentido tradicional y que enfatizan la discusión y el diálogo. Los participantes pueden ser docentes, expertos externos y estudiantes.

Los objetivos de un coloquio pueden ser:

- Preparación para exámenes, tutoría.
- Introducción a campos de estudios.
- Discusión de nuevos enfoques científicos.
- Cambio de experiencia sobre el material didáctico y sobre el sistema de la enseñanza a distancia.
- Cambio de experiencias, métodos y resultados de investigaciones o aplicaciones prácticas.

Más adelante queremos dar algunos ejemplos de cómo pueden imaginarse aplicaciones de videoconferencias en estos campos. Pero antes nos parece sensato ver las realizaciones en el sistema actual.

También las fases presenciales de tipo coloquio o tutoría se ofrecen frecuentemente en eventos compactos y a veces con número de participantes bastante elevado (hasta 140). La forma varía entre docentes y materias, y puede tener carácter de aula tradicional o enfatizar el discurso interactivo.

Al contrario que el coloquio o la tutoría presencial, llevarlas a cabo mediante videoconferencias tiene varias implicaciones:

- Se debe reducir el número en los grupos participantes.
- Para aprovechar los elementos interactivos es recomendable concentrar la conferencia en los aspectos discursivos.
- Por razones financieras se debe limitar la duración de las conferencias.
- La videoconferencia es una comunicación mediatizada, es decir, la relación entre profesor y alumnos no genera la misma empatía.

La concentración en los aspectos discursivos tiene otras implicaciones. Todas las formas de comunicación unidireccional se tendrían que dejar para las fases de preparación anterior o posterior de la conferencia.

Las ventajas de videoconferencias en términos económicos radican principalmente en el ahorro de gastos de traslado por parte de docentes y alumnos. Por eso la videoconferencia es más beneficiosa donde los estudiantes no tienen acceso a fases presenciales o donde el acceso sería sumamente costoso (centros regionales lejos de la casa del estudiante, bajo número de estudiantes).

Queremos enumerar las características de la videoconferencia en la síntesis siguiente:

a) La videoconferencia es un medio audiovisual. La información, pues, tiene que ser visualmente atractiva y ser brindada con variabilidad de formas y contenidos. En los gráficos y diagramas se debe respetar tamaño y resolución de la pantalla.

b) La videoconferencia es un medio interactivo. Se debe aprovechar de esta característica, sobre todo, la posibilidad de la comunicación espontánea.

c) La videoconferencia es una comunicación entre grupos. Didácticamente se puede aprovechar y generar procesos de la dinámica de grupos. Importante es que todos los grupos pueden observar el trabajo de los demás.

d) La videoconferencia es un evento en una fecha determinada y con duración limitada. Esto implica una preparación y planificación exacta. Para potenciar plenamente las características a) y c) se deben dejar otros aspectos a la preparación anterior y posterior de la conferencia.

e) Las videoconferencias sólo pueden reemplazar fases comparables presenciales hasta un cierto grado. Falta el ambiente fuera de la conferencia, y no se puede establecer la misma situación afectiva como en la reunión presencial.

f) Económicamente la videoconferencia tiene un costo variable relativamente elevado y no es reproducible. Por eso su uso tiene prioridad donde el acceso a fases presenciales para estudiantes y docentes es costoso en términos de tiempo, de desplazamiento y donde la disponibilidad de profesores es limitada.

3. ESCENARIOS EJEMPLARES PARA EL DISEÑO DE VIDEOCONFERENCIAS

Parece aconsejable incluir los aspectos siguientes en escenarios para videoconferencias:

- Tipo y tema de la conferencia.
- Estructura comunicativa.
- Equipo técnico disponible central y no central.
- Duración prevista para la conferencia singular y para una serie de conferencias.
- Estructura didáctica.

En adelante vamos a dar un bosquejo de dos aplicaciones concretas:

a) Escenario para introducir a un campo de estudios.

Objetivo: Presentación de los elementos curriculares.
Informaciones sobre asuntos organizativos (matriculación o exámenes).
Información sobre campos de trabajo profesional.

Puntos conectados: Sede central con dos centros regionales.

Técnica: Central: cámara para el docente, cámara para gráfica. No central: cámara para plano general, micro para cada participante.

Duración: Cada reunión aproximadamente de una hora.

Planificación detallada:

	Duración en min.
Presentación de los participantes (el profesor se presenta y explica objetivos, después llama al centro A)	5
Estudiantes y el tutor se presentan y llaman al centro B	8
Participantes del centro B se presentan y ligan con la central	8
El profesor explica el programa de la carrera (diagrama preparado) y recibe preguntas acerca del programa	8
Un responsable administrativo explica la organización del curso	7
Los tutores explican la forma de las tutorías y reciben preguntas	10
El profesor introduce un experto que explica su campo de trabajo (posibilidad de preguntas)	15
Resumen por el profesor	5
TOTAL	66

Trabajos posteriores a la conferencia en los centros de estudios regionales.

b) Escenario «Preparación para un examen escrito (economía)».

La técnica será igual como en el escenario anterior. La duración total de la conferencia será de dos horas, aunque dispuesta en bloques de veinte minutos con pausas para el trabajo grupal entre los bloques. El objetivo didáctico sería practicar técnicas para resolver ejercicios típicos de la materia.

	Duración en min.
El profesor explica el esquema utilizado para cláusulas y explica brevemente el transcurso de la conferencia	5
El profesor muestra el primer ejercicio y pide una propuesta para resolver la tarea	2
El grupo colocado al centro A/B presenta una primera idea	2
El grupo B concuerda o levanta una solución alternativa	1
El profesor pide a uno de los grupos presentar su solución completa	5
Comentarios por parte de estudiantes	4
Comentario final por parte del profesor	1
TOTAL	20

Preparación del ejercicio siguiente en los grupos (no conexión a la conferencia).

Dr. Wolfram Laaser
FernUniversität. Hagen
ALEMANIA

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. 1994, Vol. VI, Nº 3, págs. 39-49.

BIBLIOGRAFÍA

K. A. BRINGSRUD, G. PEDERSEN: «The MUNIN project - Distributed Electronic Classrooms with Large Electronic White Boards», in Teleteaching. G. Davies et al. Eds., North Holland, 1993, S. 133-145.

S. COIRO, F. DAVOLI, P. MARYNI, P.P. PULIAFITO, M.A. PAVAN y P. TALONE: «Design and experimental monitoring of an ISDN-based multimedia distance learning service», en: Teleteaching, S. 157-166.

J. WURSTER, PROJEKTSKIZZE: «Akademische Kolloquien als Videokonferenzen», documento interno de trabajo, FernUniversität Hagen, 1991.

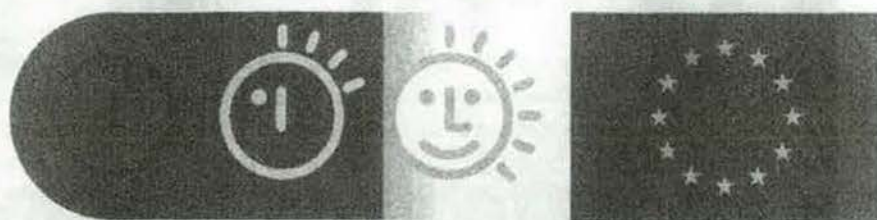
J. WURSTER: «Beispiele für Kolloquien als Bild-Ton-Konferenzen», documento interno de trabajo, FernUniversität Hagen, junio 1994.

D. KEEGAN: "Teaching by Satellite in a European Virtual Classroom", ZIFF-Papiere 92, pp. 1-17, Hagen, 1994.

T. KRISTIANSEN: «Five years of research into the use of telecommunications in distance education», Norwegian Telecom Research TF R 29/93, Televerkets Forskningsinstitut, 1993.

1996: Año europeo de la Educación y de la Formación Permanentes

En el marco del seguimiento del Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo”, y con el objetivo de sensibilizar a los ciudadanos europeos sobre la necesidad de afrontar con éxito los desafíos del siglo XXI, la Comunidad Europea ha proclamado mediante una decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 1995, la celebración en 1996 del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes.



Année Européenne de l'Education et de la Formation tout au long de la Vie

European Year of Lifelong Learning

Europäisches Jahr für lebensbegleitendes Lernen

1. Objetivos y temas del Año Europeo

El propósito del Año consiste en sensibilizar a los europeos sobre el concepto de educación y formación permanentes (*Lifelong Learning*), y llevar a cabo, a través de distintas iniciativas a varios niveles (europeo, nacional, regional y local), una reflexión de conjunto sobre el papel y la importancia de la educación y la formación en los albores del siglo XXI. En este contexto se prestará una especial atención a las oportunidades y los desafíos que engendra la sociedad de la información.

Los temas del Año Europeo serán los siguientes:

- subrayar la importancia de una formación general de calidad;
- promover una formación profesional que permita a todos los jóvenes tener una cualificación;
- fomentar la educación y la formación continuas como prolongación de la educación escolar y de la formación profesional inicial;
- motivar a las personas para que accedan a la educación y la formación permanentes;
- fomentar una mayor cooperación entre los centros de educación y formación y los medios económicos;
- sensibilizar a los interlocutores sociales respecto de la importancia de la creación de nuevas posibilidades de educación y formación permanentes;
- sensibilizar a los padres ante la importancia de la educación y la formación de los niños y jóvenes en una perspectiva de aprendizaje.
- desarrollar la dimensión europea de la educación y la formación iniciales y continuas, fomentar la comprensión mutua y la movilidad en Europa, y crear un espacio europeo para la cooperación en el ámbito educativo.

2. Grupos destinatarios

Centros de enseñanza, Universidades, Instituciones y Asociaciones de educación y formación, Organismos y Asociaciones dedicadas a los jóvenes, las mujeres y los ancianos, Organizaciones responsables de la promoción de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra la exclusión, pequeñas y medianas empresas, Ministerios, políticos y líderes de opinión, interlocutores sociales, Corporaciones locales y regionales, Cámaras de comercio, Asociaciones profesionales, etc.

3. Unidad Nacional de Coordinación

En España, la Unidad está ubicada en la Subdirección General de Educación Permanente (dependiente de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia), C/ Argumosa, 43 Pabellón 4, 2ª planta. 28012 Madrid - Tfno.: 5 27 71 06 Fax: 4 29 77 88, y su responsable directa es Mª Carmen Batres Rodríguez, Consejera Técnica de esta Subdirección General.

4. Condiciones de participación en relación con las acciones

En todos los Estados miembros habrá una vasta gama de actividades repartidas a lo largo del año: conferencias, seminarios, jornadas de puertas abiertas, programas de formación, creación de productos multimedia y de programas informáticos de carácter educativo, programas de televisión, artículos

de prensa, ferias y salones, intercambios de prácticas correctas, premios y concursos, etc.

Se dedicará especial atención, en esta perspectiva, a las iniciativas que se realicen a nivel regional y local.

Para participar activamente en el Año Europeo y contribuir a su difusión, las organizaciones interesadas habrán de presentar proyectos que respondan a los siguientes criterios:

- estar directamente relacionados con el tema de la educación y la formación permanentes (concepto de *lifelong learning*), a través de alguno de los temas citados;
- ir dirigidos a uno de los grupos destinatarios antes mencionados;
- ser realizados entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 1996.

Existen tres tipos de proyectos:

- Europeos.
- Nacionales, regionales, locales.
- Relacionados con los *mass media*.

Los primeros deberán remitirse a la Comisión Europea (Dirección General XXII, encargada de los Programas “Sócrates” y “Leonardo”). Los segundos se enviarán a la Unidad Nacional de Coordinación; los terceros a la Comisión o a la Unidad Nacional.

Las solicitudes deberán presentarse antes del 15 de febrero de 1996.

M^a Carmen BATRES RODRÍGUEZ
Responsable de la Unidad Nacional de Coordinación

Convocatoria de Ayudas para la Enseñanza Abierta y a Distancia del Programa Comunitario SÓCRATES



SÓCRATES

1995 - 1999

NOTAS

108

TIPOS DE APOYO FINANCIERO EN EL MARCO DE SÓCRATES

El programa SÓCRATES contiene dos conjuntos diferentes de medidas concebidas para apoyar la EAD en Europa:

A) MEDIDAS PARA APOYAR LA COOPERACIÓN EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA ABIERTA Y A DISTANCIA

OBJETIVOS :

Las medidas SÓCRATES que se centran específicamente en el apoyo de la EAD están concebidas para contribuir a:

- Facilitar la cooperación entre las organizaciones e instituciones en el ámbito de la EAD.
- Intensificar las habilidades de los profesores, formadores y directores en el uso de las técnicas de la EAD.
- Mejorar la calidad y familiaridad del usuario con los productos de la EAD.
- Fomentar el reconocimiento de las cualificaciones obtenidas a través de la EAD.

ACTIVIDADES QUE PUEDEN PERCIBIR APOYO FINANCIERO

1.- Asociaciones europeas / Proyectos de Asociaciones

Con el objetivo de estimular la cooperación y de mejorar la calidad y familiaridad de los productos y disposiciones de la EAD, el apoyo en el marco de esta Acción toma la forma de becas para las asociaciones europeas. Éstas pueden incluir cualquier combinación de:

- Usuarios y prestatarios de la enseñanza a distancia.
- Instituciones educativas que están integrando las nuevas tecnologías de información y de comunicación en su enseñanza.
- Productores de *software* educativo y de programas para la educación.

Su finalidad es reducir la fragmentación, para evitar la duplicación del esfuerzo, para mejorar los métodos de trabajo por medio del intercambio de experiencias y metodologías, y en general para conseguir una mayor sinergia a nivel europeo trabajando juntos en actividades y “Proyectos de asociaciones” trasnacionales conjuntos.

Por esta razón, las asociaciones deberán incluir un número importante de “protagonistas” y países participantes, para crear un importante intercambio de recursos sobre los temas seleccionados de interés común a tratar en los proyectos que éstos proponen para recibir apoyo de SÓCRATES.

Proyectos de Asociaciones

El apoyo comunitario puede obtenerse para proyectos trasnacionales realizados por las asociaciones europeas. En estos “Proyectos de Asociaciones” deben participar instituciones u organizaciones de por lo menos tres países participantes. Una de estas instituciones debe designarse como responsable de la coordinación y la gestión global del proyecto, incluyendo su gestión financiera y todos los aspectos sobre contratos (la “institución coordinadora”).

Los proyectos de asociaciones pueden orientarse hacia una o ambas de las siguientes opciones:

- A.– El intercambio de experiencias y la difusión de los métodos innovadores de la enseñanza a distancia.
- B.– El intercambio de información y de experiencias sobre el uso de las nuevas tecnologías en la educación y la creación (aunque no la producción a gran escala) de nuevos materiales pedagógicos basados en estas tecnologías.

2.- Proyectos de Observatorio

El fin de éstos es producir una descripción global del estado de desarrollo de un aspecto particular de la enseñanza abierta y a distancia o del uso de las nuevas tecnologías educativas a través de una amplia sección de los países participantes en SÓCRATES.

En este caso, es por lo tanto el alcance geográfico del tema del proyecto que es multilateral por naturaleza. Sin embargo, aunque la organización que lleva a cabo el proyecto puede estar situada sólo en un país, los proyectos que llevan consigo la cooperación entre organizaciones en varios países, con frecuencia estarán mejor preparados para conseguir el alcance óptimo y la validez de los productos. Los proyectos pueden también llevarse a cabo por o en cooperación con asociaciones europeas (ver lo citado anteriormente).

Los temas a tratar por estos “Proyectos de Observatorio” deben estar relacionados con uno o más de los objetivos de la presente Acción.

INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES ELEGIBLES

Esta acción está destinada a las instituciones y a las organizaciones, situadas en los países participantes, operando en el ámbito de la enseñanza abierta y a distancia (EAD), principalmente:

- Instituciones de enseñanza a distancia (incluyendo las universidades abiertas).
- Facultades y departamentos en instituciones convencionales que se están preparando para usar o en proceso de introducir la EAD.
- Organismos académicos y profesionales o las agencias responsables del reconocimiento académico y profesional.
- Instituciones de formación de profesores.
- Asociaciones de profesores.
- Equipos de investigación que trabajan en el campo de la EAD.
- Consorcios académicos / educativos a nivel nacional o europeo.
- Organizaciones de personas registradas como estudiantes de enseñanza abierta y a distancia.
- Editores públicos y privados.

AYUDA FINANCIERA

Pueden otorgarse becas para facilitar el desarrollo y la puesta en marcha de los proyectos en la enseñanza abierta y a distancia dentro de la presente Acción (“becas para proyectos”) o para visitas para establecer las bases de estos proyectos (“visitas preparatorias”). Las becas para visitas de estudio, visitas preparatorias y otras misiones transnacionales breves se calcularán en una base estándar teniendo en cuenta el coste medio del viaje entre la región de origen y la región de acogida, así como la duración de la visita.

B) AYUDA FINANCIERA PARA LA ENSEÑANZA ABIERTA Y A DISTANCIA EN EL MARCO DE OTRAS ACCIONES DE SÓCRATES

La EAD puede aplicarse en mayor o menor medida a las actividades que reciben ayuda financiera dentro de todas las otras Acciones de SÓCRATES. En algunos casos, el uso de la EAD es un criterio tomado positivamente en cuenta al seleccionar los proyectos que buscan financiación. La EAD está particularmente recomendada, en los casos donde el uso de sus métodos mejore la calidad de la enseñanza o favorezca el acceso a las actividades europeas de cooperación a grupos de estudiantes que de otra manera no podrían beneficiarse.

Cuando el componente de la EAD constituye una característica importante, el proyecto o las actividades de que se trate pueden, en el caso de las solitu-

des presentadas bajo las secciones de SÓCRATES relacionadas con la educación superior (ERASMUS) y enseñanza escolar (COMENIUS), obtener ayuda financiera adicional relacionada con esta dimensión de la EAD. Este aspecto de la solicitud se evaluará según criterios específicos de la EAD, además de los otros criterios pertenecientes a la Acción en cuestión.

OTRAS FUENTES DE FINANCIACIÓN COMUNITARIA

LEONARDO DA VINCI

Las acciones en el área de enseñanza abierta y a distancia pueden recibir apoyo en las tres secciones del programa LEONARDO:

En el apartado I, que se refiere a la ayuda financiera para la mejora de los sistemas y de las disposiciones de formación profesional en los países participantes, se ofrece apoyo para el uso de las nuevas tecnologías de información y de la enseñanza a distancia para acompañar las acciones específicas del programa.

En el apartado II, que ofrece ayuda financiera para la innovación en las acciones sobre el mercado de formación, ciertos proyectos piloto transnacionales recibirán apoyo para el desarrollo y la realización de módulos de formación profesional (contenidos, instrumentos, materiales), y para la formación de gestores de actividades, así como de los formadores y de tutores.

El apartado III, que está dirigido al desarrollo de las capacidades lingüísticas, el desarrollo de los conocimientos y la difusión de la innovación en el campo de la formación profesional.

PROGRAMA DE APLICACIONES TELEMÁTICAS

(Dentro del cuarto programa marco de investigación y desarrollo tecnológico).

El principal objetivo de las acciones en el campo de la educación y de la formación en este programa es incorporar los resultados de las investigaciones anteriores en este campo y de ampliarlas basándose en el progreso de las comunicaciones multimedia, de la simulación interactiva y de los ambientes educativos virtuales.

PLAZO DE PRESENTACION DE SOLICITUDES DE LAS AYUDAS DISPONIBLES EN 1996

Enseñanza Superior (ERASMUS):

– Redes temáticas:

- Declaraciones de interés
- Solicitudes

1 de enero

1 de abril

Enseñanza Escolar (COMENIUS):

– Acción 1 (Asociaciones escolares)

- Para las actividades que comienzan después del 1 de noviembre de 1996

1 de marzo

- Para las actividades que comienzan después del 1 de marzo de 1997 1 de noviembre
- Acción 2 (Educación intercultural)
 - Para las actividades del curso 1996/97 1 de febrero
- Acción 3 (Proyectos de formación continua)
 - Para las actividades del curso 1996/97 1 de febrero

Promoción del aprendizaje de lenguas (LINGUA):

- Acción A (Programas de Cooperación Europea para la formación de profesores de lenguas):
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de septiembre de 1996 1 de febrero
- Acción B (Cursos de formación continua para profesores de lenguas):
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de junio de 1996 1 de marzo
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de febrero de 1997 1 de noviembre
- Acción C (Ayudantías de Lenguas) para las actividades del curso 1996/97:
 - Solicitudes de los candidatos a las ayudantías 1 de febrero
 - Declaraciones de las instituciones deseando recibir ayudantes 1 de febrero
- Acción D (Desarrollo de instrumentos para la enseñanza de las lenguas y evaluación de las competencias lingüísticas)
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de enero de 1997 15 de septiembre
- Acción E (Proyectos Educativos Conjuntos para el aprendizaje de lenguas):
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de noviembre de 1996 1 de marzo
 - Para las actividades que comienzan después del 1 de marzo de 1997 1 de noviembre

Enseñanza abierta y a distancia

- Para las actividades que comienzan en 1996 1 de febrero

Estudios en temas de política educativa

1 de febrero

Visitas para responsables en educación (ARIÓN)

- Visitas durante el curso 1996/97 1 de junio
- Diversas actividades 4 meses antes de su comienzo

Educación de adultos

- Para las actividades que comienzan en 1996 1 de febrero

Medidas complementarias

Para todas las actividades bajo estas medidas (relacionadas tanto con la enseñanza superior, como la enseñanza escolar, como el aprendizaje de lenguas):

- Actividades que comienzan después del 1 de agosto de 1996 1 de febrero
- Actividades que comienzan después del 1 de diciembre de 1996 1 de junio
- Actividades que comienzan después del 1 de abril de 1997 1 de octubre

Visitas preparatorias

- | | |
|---|---|
| • Solicitudes a la Comisión | 4 meses antes del comienzo de las actividades |
| • Solicitudes a las Agencias Nacionales | 3 meses antes del comienzo de las actividades |

DIRECCIONES

Las solicitudes se presentarán a la Comisión Europea (acciones centralizadas) o a las Agencias Nacionales (acciones descentralizadas)

- Comisión Europea
Dirección General XXII-Educación, Formación y Juventud
Dirección A
200, rue de la Loi
B-1049 Bruselas.
- Oficina de asistencia técnica SÓCRATES & Juventud
70, rue Montoyer
B-1040 Bruselas
Tel. : (32) 2/233 01 11. Fax: (32) 2/233 01 50.
- Agencia Nacional SÓCRATES (OEI)
Bravo Murillo, 38
E-28015 Madrid
Tel. : 594 46 82 y 594 45 62. Fax: 594 32 86.

"SÓCRATES. Guía del candidato 1996"
Septiembre, 1995
Comisión Europea

I Jornada Técnica de la red de investigación de educación de personas adultas de Castilla y León

El pasado día 28 de junio se celebró en la sede de la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León esta jornada, convocada a instancias de la Dirección General de Educación.

El Director General, D. Santiago López, presentó las líneas generales que para este sector educativo se han trazado desde la Administración autonómica, así como un esbozo del momento actual de las negociaciones con el MEC para el traspaso de competencias en materia de educación no universitaria.

El Jefe de Sección de EPA, D. Carlos Esteban Sáinz de la Maza, expuso los objetivos principales de entre los que destacaron: el conocimiento, coordinación y cohesión necesarios entre los diferentes estudios, investigaciones y proyectos de innovación que en la actualidad están siendo impulsados por la citada Dirección General dentro del campo educativo de las personas adultas, el establecimiento de nuevas líneas de investigación, y el estudio, reconocimiento y difusión de la labor investigativa de los profesionales que trabajan en y para la EPA en Castilla y León.

Los asistentes a esta jornada consideraron necesaria la difusión y publicación de los estudios y trabajos que se vayan realizando, y en este sentido, acogieron muy positivamente el proyecto de publicación de una revista de carácter regional que sirva de plataforma para la publicación de artículos de reflexión y debate, así como la disponibilidad manifiesta de la Consejería para su edición y posterior distribución.

Asimismo se consideró necesaria una mayor adecuación entre los proyectos de investigación presentados y el presupuesto asignado, ya que aunque la partida económica global dedicada a los estudios de educación de adultos haya sido la más elevada (en términos comparativos con otros sectores educativos), parece resultar insuficiente en algún caso concreto para cubrir las necesidades proyectadas.

También se pidió una especial atención a los recursos y pautas que pudieran generarse, para la misma investigación-acción a través de la aplicación de los programas comunitarios, sobre todo SÓCRATES y LEONARDO.

Primera promoción de animadores UNESCO

Coincidiendo con las celebraciones del 50 Aniversario de las Naciones Unidas y la UNESCO, tuvo lugar el pasado día 3 de julio, en París, el acto académico y la entrega de acreditaciones a la primera promoción de Animadores UNESCO que han seguido durante dos años el Curso a Distancia para la Formación de "Animadores UNESCO" (CDFAUN).

Con anterioridad, en la sede de la UNESCO, había tenido lugar la última prueba del Curso que da acceso a la citada acreditación.

El CDFAUN prevé dos años de formación a distancia, por correo y con envíos mensuales, una fase presencial en la sede de la Comisión Nacional de la UNESCO de los propios países de los alumnos y un examen final en la UNESCO, en París.

Florida Eskola, escuela asociada de la UNESCO, y el Centro UNESCO de San Sebastián han elaborado un currículo académico nuevo basado exclusivamente en las finalidades del sistema de las Naciones Unidas en general y de la UNESCO en particular.

La nueva figura del “Animador” ha sido reconocida por la Federación Mundial de Asociaciones, Centros y Clubs UNESCO (FMACU) como “un nuevo impulso para reforzar los valores de la tolerancia y la participación de todas las personas”, según señaló Patrick Gallaud, Secretario General de la Federación, en la sesión de clausura del acto académico.

Los “Animadores UNESCO”, con su cualificación profesional para hacer realidad “en la calle” los propósitos de la comunidad internacional, son mensajeros de una cultura de la paz y del aprendizaje permanente y para todos, impulsando “la creación y la revitalización de los Clubs UNESCO, escuelas de democracia y promotores de desarrollo en sus localidades y regiones”, indicó también el Secretario General de la FMACU.

La importancia destacada que a la formación y a la cualificación técnica de los animadores de Clubs UNESCO dio el IV Congreso Mundial de la FMACU en junio de 1995, así como la necesidad de la difusión del CDFAUN como base curricular de la Universidad de Formación Permanente de la FMACU se refuerza con esta primera promoción.

Convenio de colaboración entre Telefónica y MEC

El ministro de Educación y Ciencia, D. Jerónimo Saavedra, y el presidente de Telefónica, D. Cándido Vázquez-Gaztelu, han firmado un convenio de colaboración en el área tecnológica que permitirá la conversión de la red IRIS (Programa Nacional de Interconexión de Recursos Informáticos), la mayor, más avanzada y estable red informática de España, en una autopista de la comunicación de última generación que permitirá las más avanzadas aplicaciones informáticas a más de 40.000 usuarios y a 140 universidades y centros de investigación.

La información facilitada a través de esta nueva autopista de la comunicación tendrá carácter gratuito para la comunidad científica y universitaria, y las conexiones se realizarán en virtud de este convenio, a un precio significativamente inferior al actual.

La Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), que preside el ministro de Educación, agrupa a todos los ministerios con competencias en Investigación y Desarrollo (I+D), y contará con la colaboración de Telefónica para conectar a todas las universidades y centros de investigación de España,

públicos y privados, con las instituciones académicas y científicas de otros países y con otras redes de información nacionales e internacionales, entre ellas INTERNET.

A través del servicio Infovía, la red IRIS se constituirá en proveedor de servicios de información para la comunidad científica y académica, abriendo la posibilidad de que profesores e investigadores dispongan en sus domicilios de los mismos medios de acceso a la información con que cuentan en los departamentos universitarios y en los centros de investigación.

El convenio suscrito estará vigente hasta diciembre de 1999, y se prorrogará desde entonces por años naturales. Los compromisos económicos del convenio, en su conjunto, superan los 1.000 millones de pesetas.

Fuente: *Comunidad Escolar*, 20-IX-95.

Estrategias para la formación de adultos

Favorecer la educación de adultos y diseñar estrategias, para que este modelo de enseñanza pueda adaptarse a los distintas situaciones laborales, han constituido los objetivos del Congreso de Educación Permanente de Adultos, celebrado en la Universidad Pública de Navarra durante los días 13, 14 y 15 de septiembre de 1995, y al que han asistido destacados especialistas españoles y extranjeros.

Los 160 expertos reunidos en Pamplona manifestaron la urgencia de regular la EPA en nuestro país, acomodándola a las nuevas exigencias sociales y económicas y, de paso, alcanzar las políticas que en esta materia siguen las naciones más desarrolladas.

Para afrontar este desafío, ha de exigirse la participación del Gobierno y de las organizaciones sociales, políticas, empresariales y sindicales, y también la de los científicos, haciendo propuestas y ayudando a crear las condiciones científicas y didácticas que favorezcan los aprendizajes de adultos.

Por otro lado, la adaptación del profesorado a las nuevas exigencias centró otro de los aspectos claves del debate: atención a los intereses y necesidades de las personas adultas; claridad en la relación didáctica; metodología adecuada; fomento de la autoestima; cuidado de los aspectos socioafectivos; y adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno adulto.

Por último, el Presidente de la Asociación Europea para la Educación Permanente de Adultos, el profesor Paolo Federighi, habló de la construcción de una sociedad con capacidad de iniciativa y solidaria educativamente, empresa a la que definió como uno de los retos más significativos para la humanidad en el cambio de siglo. Federighi apostó por la solidaridad educativa, por crear servicios de base para la educación de personas en edad adulta (investigación, información y orientación) y favorecer el desarrollo de formas autónomas de organizaciones educativas en la sociedad.

Conferencia europea “El Aula Abierta”

Del 18 al 20 de septiembre se celebró en Oslo la Conferencia europea *El Aula Abierta: educación a distancia y nuevas tecnologías en la educación y la formación de nivel escolar*, convocada por EDEN (Red Europea de Educación a Distancia) e ICDE (Consejo Internacional para la Educación a Distancia), y patrocinada por el Ministerio de Educación noruego y la UNESCO. La Conferencia revestía especial interés por ser la primera de ámbito europeo dedicada a la educación a distancia no universitaria. En ella participaron representantes de diversos países europeos, Estados Unidos y Nueva Zelanda.

El objetivo principal era tratar el tema del aprendizaje a distancia en un entorno tecnológico en cambio permanente, centrándose en el nivel básico y la formación de las personas adultas. La sesión inaugural corrió a cargo del Ministro de Educación de Noruega y versó sobre los retos de las tecnologías de la información. En sesiones plenarias se expusieron experiencias telemáticas en las aulas europeas, en Estados Unidos y Nueva Zelanda. Además de estas sesiones, transmitidas a Europa vía satélite, hubo otras paralelas sobre los siguientes apartados:

- Política y planificación.
- Posibilidades y retos de tecnologías específicas.
- Aprendizaje a distancia para audiencias diversas.
- Impacto del aprendizaje a distancia.
- Nuevos socios.

Como representante española asistió a la Conferencia D^a Isabel López-Aranguren, directora del CIDEAD, quien formaba parte además del Comité de Programación de la Conferencia. En su ponencia presentó dos cursos del CIDEAD, previamente seleccionados por el Comité de Programación:

- *Curso de formación en educación abierta y a distancia*. Descripción del curso y demostración de CD-ROM.
- *That's English!*. Descripción del curso y del papel que juegan cada una de las instituciones que colaboran en su producción e impartición (MEC, BEX, TVE y BBC).

La Conferencia brindó la oportunidad de realizar un intercambio de experiencias y de conocer así, lo que se está realizando en los diferentes países en el campo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación; se analizaron cuáles son sus posibilidades reales y su mejor uso para motivar a alumnos y profesores; se discutieron también los posibles cambios que se pueden generar en los centros y en los hogares de los alumnos y se puso de relieve la importancia de la formación de formadores. Por último, se recomendó una implantación gradual de las nuevas tecnologías con proyectos concretos motivadores y evaluables.

Encuentros sobre evaluación en la Facultad de Educación de la UNED

Organizados por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se han celebrado del 16 al 19 de octubre, en la Sede Central de la UNED en Madrid, unos encuentros sobre evaluación con una concurrenda asistencia de profesores, tutores y alumnos de diversas facultades de la UNED, y profesores e investigadores de otras universidades, nacionales y extranjeras.

Los Encuentros se abrieron con la conferencia inaugural sobre "Evaluación: calidad y eficacia de los Sistemas Educativos" que pronunció D. Ramón Pérez Juste, Vicerrector de Ordenación Académica de la UNED. En ella, se precisaron los conceptos de evaluación, calidad, eficacia y eficiencia y se enfatizaron las relaciones entre ellos, finalizando con la explicación de las características técnicas de la evaluación -integral, integradora, formativa, criterial y técnicas diversas, válidas y fiables- que deben contribuir a la eficacia sin rebajar la calidad.

Los Encuentros han estado organizados en las siguientes secciones: I: Criterios de Evaluación, II: Evaluación Sumativa, III: Evaluación Formativa y IV: Evaluación del Sistema Educativo a Distancia.

El CIDEAD ha participado en la Sección IV, presentando el Servicio de Innovación Educativa: "Evaluación de un curso a distancia. La experiencia de That's English!" y "Evaluación y calidad en un curso de formación del profesorado a distancia".

Estos Encuentros, dedicados en esta ocasión a la evaluación, pretenden convertirse en un foro de debate sobre temas de especial relevancia en el marco de la Enseñanza y del Aprendizaje a Distancia. Para ello se han presentado ponencias, difundido experiencias de evaluación y leído comunicaciones, así como mesas redondas con participantes diversos que han enriquecido sensiblemente la visión de los temas presentados. Todo ello ha dado lugar a animados e interesantes coloquios con una abundante participación del público asistente.

Sobre el contenido de los Encuentros se realizará una publicación que recogerá íntegramente las ponencias, experiencias y comunicaciones presentadas, así como el resto de las aportaciones y conclusiones a las que se han llegado en las diversas secciones existentes.

Reunión en Panamá sobre formación de tutores para el proyecto “ForCiencias”

Del 23 al 27 del pasado mes de octubre, han tenido lugar en la ciudad de Panamá dos reuniones, una sobre Formación Permanente de Profesores de Ciencias, convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos, y otra sobre la Formación de Tutores para el proyecto “ForCiencias”, convocada por el Ministerio de Educación y Ciencia español.

A ambas reuniones asistió una representante del CIDEAD, en el primer caso como observadora, y en el segundo como integrante de una mesa redonda.

El proyecto “ForCiencias” tiene como objetivo formar a profesores de Ciencias, que imparten clase a alumnos de 10 a 14 años, a través de la televisión educativa iberoamericana, mediante unos materiales impresos y audiovisuales. España es el país coordinador del proyecto y productor de parte de los materiales, junto con Argentina, Venezuela y Cuba. Además de los países mencionados, en el proyecto participan Chile, Bolivia, Colombia, Nicaragua y República Dominicana. Los objetivos de la reunión de Panamá, a la que asistieron los representantes de todos estos países, eran establecer el perfil del tutor, el modelo de formación, el sistema de apoyo tutorial, de red de centros, de evaluación de los participantes y de acreditaciones.

En el citado proyecto, junto a la labor de evaluar el material didáctico que se está produciendo, el CIDEAD participa también con asesoramiento en todo lo relacionado con la selección y formación de tutores. En este sentido intervino la representante del CIDEAD, exponiendo el modelo de formación de tutores del centro, y describiendo genéricamente diferentes materiales aportados a dicho encuentro (Manual de formación de tutores, ejemplares de RED, boletines bibliográficos, etc.), que fueron entregados a los representantes de los países participantes en el proyecto y de los países observadores.

Conferencias / Cursos / Seminarios Jornadas...

1996

ENERO 8 / 11

II Conferencia internacional de Jerusalén sobre educación, ciencia y tecnología

Lugar: Jerusalem International Convention Center. Israel.

Organización: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Israel, Universidad de Tel Aviv, Universidad Hebrea de Jerusalén e Instituto de Tecnología de Haifa.

Tema: "Educación y tecnología para un cambio de futuro: teoría, política y práctica."

Objetivo: Bajo los auspicios de la UNESCO, esta conferencia pretende ser un foro de discusión del tema citado, y una oportunidad para intercambiar ideas y experiencias por parte de investigadores y expertos de diferentes países. En este sentido, este evento reunirá representantes internacionales de prestigiosas instituciones dedicadas a la política y planificación educativas, la enseñanza superior y la formación de profesores.

Los objetivos son:

- Revisar y evaluar la naturaleza de la tecnología de la educación.
- Examinar la implementación y consecuencias de las teorías, programas y prácticas contemporáneas de la tecnología educativa.
- Identificar las prioridades en este campo para un cambio de futuro centrado en las políticas

educativas nacionales y en las innovaciones curriculares con respecto al profesorado y al alumnado;

- Identificar las tendencias e innovaciones futuras de la tecnología de la educación.

FEBRERO 1 / 3

Congreso internacional de evaluación de la calidad en los servicios públicos

Lugar: Universidad Complutense de Madrid.

Organización: Universidad Complutense de Madrid, Proyecto RUECA (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad), Asociación para la Evaluación de la Calidad y la colaboración entre otras instituciones del MEC, UNED e INCE.

Objetivo: Elaborar un sistema de evaluación de la calidad para las organizaciones públicas y privadas.

Este congreso supone la puesta en práctica del Proyecto RUECA, aprobado por la Comisión Europea, dentro del plan ALFA. Tiene un carácter interdisciplinar y ofrece, a través de sus siete secciones y veintisiete temas de trabajo, una gran oportunidad para presentar investigaciones y experiencias en evaluación, intercambiar información con especialistas en este campo, y comparar las metodologías utilizadas por profesionales que actúan en otros campos muy distintos a la educación.

Información: Secretaría del Congreso. Centro Superior de Gestión,

Análisis y Evaluación, Edificio B, Mas Ferré. Campus de Somosaguas. 28223 Madrid.

Tel. : 394 29 34. Fax: 394 29 56.

MARZO 12 /15

Conferencia internacional sobre alfabetización

Lugar: Filadelfia, EEUU.

Organización: UNESCO, International Literacy Institute y Universidad de Pennsylvania.

Tema: "Mejorar la alfabetización, cambiar las vidas: innovaciones e interacciones para el desarrollo".

La alfabetización ha sido considerada como un elemento crucial para la viabilidad económica del desarrollo e industrialización de las naciones.

Su importancia ha sido puesta de manifiesto en la Conferencia mundial de Jomtien (Thailandia) en 1990 y en la Cumbre de Desarrollo Social de Copenhague en 1995.

Ahora, en 1996, este encuentro sobre alfabetización reunirá expertos de todo el mundo que tratarán diferentes aspectos del tema como las redes de I+D, evaluación y asesoramiento, cooperación y movilización, educación a distancia, tecnología, etc.

Información: 1996 World Conference on Literacy. International Literacy Institute. University of Pennsylvania. 3910 Chestnut Street. Philadelphia, PA 19104-3111 USA.

Tel.: (215) 898-2100. Fax: (215) 898-9804.

MARZO 14 / 16

Congreso de sectores emergentes en el campo de la educación permanente

Lugar: Centro de Cultura "Sa Nostra".

Organización: Instituto de Educación Permanente de la UNESCO, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y Revista "Diálogos".

Objetivo: En el marco del "Año europeo de la educación y de la formación permanentes", este congreso pretende buscar los puntos en común de sectores diversos y facilitar instrumentos de apoyo para el desarrollo de las actividades emergentes en el campo de la educación permanente.

SECEP' 96 ofrecerá tres ponencias generales:

- Sectores emergentes en el campo de la educación permanente de personas adultas.
- Investigación e innovación en la educación de adultos actual.
- Planes locales y federales como red integradora y potenciadora de las nuevas tendencias de educación de adultos.

Además, se proponen los siguientes ámbitos de discusión y reflexión:

- Nuevas propuestas educativas en el campo de la cultura.
- Innovación y educación para el trabajo.
- Respuestas educativas para necesidades sociales actuales.
- Educación y desarrollo personal en la comunidad.

Información: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears. C/ Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma de Mallorca. Tel. : 172429.

MAYO 20 / 23

III Taller internacional de educación a distancia

Lugar: La Habana, Cuba.

Organización: Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana.

Objetivo: El taller tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la educación a distancia en la última década del siglo XX y en el comienzo del siguiente, así como definir las tendencias del próximo decenio. Desde estas perspectivas se propone debatir los siguientes temas:

- Educación a distancia y desarrollo.
- Tecnología educativa y educación a distancia.
- Calidad y evaluación de los sistemas de educación a distancia.

Estas temáticas se abordarán a través de exposiciones, conferencias y mesas redondas.

Información: Vicedecanato de la Facultad de Enseñanza Dirigida. Edificio "Enrique J. Varona". Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana, Cuba CP 10400.

Tel. : (537) 79-1280 y 78-5319.
Fax: (537) 335773.

JUNIO 10 / 12

**Conferencia internacional anual del ICDE SCOP
(International Council of Distance Education. Standing Conference of Presidents)**

Lugar: Lillehammer, Noruega.

Organización: ICDE

Objetivo: La conferencia reunirá a los presidentes de las instituciones miembros, dedicadas a la educación abierta y a distancia, así como a reconocidos expertos internacionales de esta modalidad, constituyendo un amplio foro mundial para la cooperación interinstitucional de este sector.

EL ICDE SCOP proporciona al Consejo Internacional para la Educación a Distancia el mejor y mayor instrumento global para la cooperación, la estrategia de desarrollo y la capacidad para crear y apoyar todo tipo de actividades en los sistemas de educación abierta y a distancia de sus miembros en todo el mundo.

Este proceso comenzó con la reunión inaugural de Lisboa en 1993, y fue continuada por una segunda en Saratoga Springs (EEUU).

Información: Gjerdrums vei 12. N-0486 Oslo 4, Norway.

Tel. : +47 22 95 06 30. Fax: +47 22 95 07 19.

JULIO 2 / 5

XI Congreso nacional de Pedagogía

Lugar: San Sebastián.

Organización: Sociedad Española de Pedagogía.

Tema: "Innovación pedagógica y políticas educativas".

Objetivo: El congreso intentará aportar orientaciones de base científica que permitan hacer frente al desafío que para los sistemas educativos supone responder con eficacia, mediante la innovación tecnoló-

gica y las políticas adecuadas, a la exigencia unánime de calidad.

Con este fin, la organización del congreso ha previsto la celebración de simposios, mesas redondas y conferencias en los que participarán personalidades relevantes, nacionales y extranjeras, en los campos de la investigación pedagógica y de la praxis educativa.

Información: Sociedad Española de Pedagogía. C/ Vitruvio, 8. Madrid 28006.

JULIO 29 /31

III Conferencia internacional sobre la EAO en Ciencias e Ingeniería

Lugar: San Sebastián.

Organización: Facultad de Informática de la Universidad del País Vasco.

Subtemas:

- Consecuencias pedagógicas de la enseñanza asistida por ordenador.
- Principios e instrumentos para el diseño curricular.
- Evaluación de programas.
- Inteligencia artificial en educación.
- Sistemas tutoriales inteligentes.
- Nuevas tecnologías en enseñanza asistida por ordenador.
- Programas educativos basados en hipermedia y multimedia.
- Colaboración en entornos de aprendizaje.
- Desarrollo y explotación de programas educativos en Ingeniería y Ciencias.

Información: CALISCE '96. I. Fernández Castro. Facultad de Informática, 649 P. K.E-20080 San Sebastián.

Tel. : 21 80 00. Fax: 21 93 06.

LIBROS RECIBIDOS



LA OTRA CARA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

G. Walford (Ed.).

Ed. La Muralla, Madrid 1995

La obra recoge una serie de descripciones “semiautobiográficas” del trabajo de investigación educativa llevado a cabo por trece profesionales en dicho campo que han participado en proyectos de gran relevancia. En ellas, los autores hacen especial hincapié en destacar los aspectos prácticos y personales de estos procesos de investigación, que casi siempre se evitan en la publicación de los resultados.

Dado que se especifican con detalle los diferentes pasos necesarios para cada una de las investigaciones descritas (concepción del proyecto, acceso al contexto de la investigación, relaciones, recogida y análisis de datos, elaboración de informes, publicación, actitudes que se desencadenan durante el proceso y ante los resultados, etc.), la obra resulta de suma utilidad para personas expertas en educación, para las que deben adoptar decisiones políticas en este ámbito, y como apoyo a estudiantes e investigadores que deban dirigir sus propios proyectos. Sirve, igualmente, para aquéllos que reciben los informes de estudios educativos, pues ayuda a interpretarlos con mayor realismo y a conocer las limitaciones y factores que han podido influir durante su elaboración.

Algunos de los autores que narran sus interesantes experiencias investigadoras son S. Ball (“Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!”), P. Mortimore (“Acogida de la investigación educativa”) y L. Measor y P. Woods (“Comparación y experiencias durante el proyecto *Cambiando la Escuela*”).

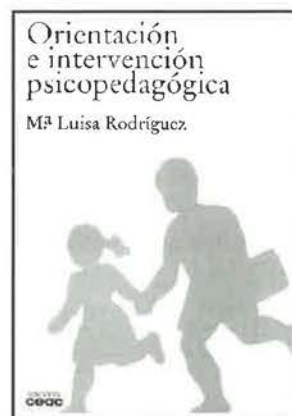
ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

M^a Luisa Rodríguez

Ediciones CEAC, Barcelona 1995

La autora parte del análisis de los factores que influyeron a principios del siglo en el desarrollo de la orientación educativa y vocacional.

Muestra los modelos imperantes a lo largo del siglo XX y expone las diferentes perspectivas desde las cuales se plantea la orientación: escolar, educativa vocacional, evolutiva, etc.



Una parte importante de la obra se dedica a examinar los instrumentos de medida al servicio de la orientación, las funciones del tutor distinguiéndolas de las del orientador, así como la evaluación de los programas.

Concluye este libro con un estudio comparado entre los países de la Unión Europea e informa acerca de los servicios de orientación escolar y profesional en España y la legislación que los regula.



EL NUEVO BACHILLERATO, ORGANIZACIÓN Y CURRÍCULO

Mª Dolores de Prada, Isabel Monguilot y Ángel Ledesma

Ed. Escuela Española, Madrid 1995

En la elaboración de este libro, los autores se han propuesto:

- Acercar la legislación y las teorías educativas sobre el Bachillerato LOGSE a los profesores, no sólo presentándolas sino comentándolas e interpretándolas.
- Definir, concretar y ejemplificar los diversos

elementos que integran el Proyecto Curricular y las programaciones.

- Presentar la experiencia, logros y dificultades de los profesores, directivos e inspectores en su trabajo diario.
- Mostrar una propuesta práctica de organización de un Centro de Enseñanza Secundaria.

Algunos temas se presentan desde ópticas diferentes: la legislativa, la técnico- pedagógica y la organizativa.

Este libro contiene, también, una selección bibliográfica y dos repertorios legislativos ordenados temática y cronológicamente.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ESCUELA RURAL

Roser Boix Tomás

Ed. Graó, Barcelona 1995

En la colección “Materiales para la innovación educativa”, la editorial Graó nos ofrece una obra sobre la escuela rural en la que se trata tanto de los proyectos educativos y curriculares de la misma, como de los procedimientos que facilitan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, sin que esto signifique que el alumno sea mero autodidacta; por lo cual necesita la ayuda del maestro, y de ahí que se destaque la importancia de sus funciones, ya sea como docente, o como gestor del centro, dada la singularidad de la escuela rural.

La autora se propone ofrecer reflexiones, análisis y sugerencias de estrategias didácticas y recursos que puedan facilitar el trabajo del maestro.



ACERO SÁEZ, EDUARDO. Crónica de la formación profesional española : la formación profesional en la época ministerial de José Otero Novas y Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona.

Ed. Técnicas y Profesionales, Madrid 1993 ISBN 84-88690-02-9

ALONSO BAIXERAS, PILAR [et al.]. Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos : orientaciones y pautas de actuación.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2648-X

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, ÁNGEL. Uso de la calculadora en el aula.

Ed. MEC-Narcea, Madrid, 1995. ISBN 84-277-1106-9

ARBIZU ECHÁVARRI, FRANCISCA M^a. Monografías profesionales : química.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2562-9

ARIAS MARTÍNEZ, BENITO [et al.]. Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid : (programa Helios).

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2708-7

BRUER, JOHN T. Escuelas para pensar : una ciencia del aprendizaje en el aula.

Ed. Paidós-MEC, Barcelona, 1995. ISBN 84-493-0173-4

COHEN, LOUIS. LAWRENCE, MANION. Métodos de investigación educativa.

Ed. La Muralla, Madrid, 1990. ISBN 84-7133-565-4

CORBALÁN, FERNANDO. La matemática aplicada a la vida cotidiana.

Ed. GRAÓ, Madrid, 1995. ISBN 84-7827-122-8

ELEJABEITIA TAVERA, CARMEN. Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras : pioneras y marginados.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2703-6

FERRER RIPOLLÉS, M^a PILAR. SÁNCHEZ VILLENA, ISABEL. Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género.

Ed. MEC, MADRID, 1995. ISBN 84-369-2704-4

GARCÍA RIVERA, GLORIA. Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria.

Ed. AKAL, Los Berrocales del Jarama, 1995. ISBN 84-460-0469-0

GIL VILLA, FERNANDO. La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2610-2

GRECIET PAREDES, PAULA [et al.]. Monografías profesionales : hostelería y turismo.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2561-0

HIDALGO TUÑÓN, ALBERTO. ¿Qué es esa cosa llamada ética? : principales teorías.

Ed. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, Madrid, 1994.
ISBN 84-605-0493-X

LACASA, PILAR. HERRÁNZ IBARRA, PILAR. Aprendiendo a aprender : resolver problemas entre iguales.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2628-5

LAGUNA, ENCARNA. Como desarrollar la expresión a través del teatro.

Ed. CEAC, Barcelona, 1995. ISBN 84-329-8634-8

LÓPEZ SÁEZ, MERCEDES. La elección de una carrera típicamente femenina o masculina : desde una perspectiva psicosocial : la influencia del género.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2624-2

MARTÍNEZ ARILLAGA, DOMINGA. BARRIOS SALINAS, ISABEL. Monografías profesionales : textil, confección y piel.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2560-2

MELCHOR LÓPEZ, MIGUEL. ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, JOSÉ RAMÓN. Monografías profesionales: edificación y obra civil.

Ed. MEC, Madrid, 1994. ISBN 84-369-2559-9

ORTEGA, MIGUEL ÁNGEL. La parienta pobre : (significante y significados de la escuela rural).

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2627-7

PÉREZ SERRANO, GLORIA. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes : I. métodos. Ed. La Muralla, Madrid, 1994. ISBN 84-7133-628-6

PÉREZ SERRANO, GLORIA. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes : II. técnicas y análisis de datos.

Ed. La Muralla, Madrid, 1994. ISBN 84-7133-629-4

RAMO, ZACARÍAS [et al.]. El funcionamiento de los institutos de secundaria : guía práctica para el profesor.

Ed. Escuela Española, Madrid, 1995. ISBN 84-331-0670-8

SÁNCHEZ BLANCO, CONCEPCIÓN. El desarrollo de actitudes en educación infantil.

Ed. Edelvives, Zaragoza, 1993. ISBN 84-263-3122-X

VALCÁRCEL PÉREZ, M^a SOLEDAD. VERDÚ JORDÁ, MERCEDES. Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas.

Ed. MEC, Madrid, 1995. ISBN 84-369-2611-0

REVISTAS RECIBIDAS

ALAMBIQUE. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, núm. 5, 1995. Graó, Francesc Tárrega, 32. 08027 Barcelona.

AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION, THE. núm 2, 1995. The Pennsylvania State University, 403 South Allen Street, Suite 206 University Park, PA 16801-5202 USA.

AULA ABIERTA, núm. 65, 1995. ICE de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30. 33009 Oviedo.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, núms. 40, 41, 43, 1995. Graó Educación, Rambla Volart, 90-92, entresuelo, 3º A. 08026 Barcelona.

AVENTURA DEL SABER, LA. núm. 11, 1995. MEC/TV/BEX. Madrid.

BOLETÍN CREAD. CONSORCIO RED DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, núm. 1, 1995. The Pennsylvania State University, 211 Mitchell Building, University Park PA 16802-3601 USA.

BOLETÍN DE RESÚMENES ANALÍTICOS, núm. 2, 1995. México, Instituto Nacional de Adultos, Plaza Relox, 16 1º San Ángel CP 01000 México D.F.

BORDÓN, núm. 4, 1994. Sociedad Española de Pedagogía, Vitruvio, 8. 28006 Madrid.

BULLETIN OF THE EUROPEAN INSTITUTE FOR THE MEDIA, THE. núms. 1, 2, 1995. The European Institute for the Media, Kaistrasse 13, D-4000 Düsseldorf 1, Germany.

CANADIAN JOURNAL OF UNIVERSITY CONTINUING EDUCATION, núm. 1, 1995. Asociación para la educación permanente en las universidades de Canadá, University of Saskatchewan, Saskatoon, SK, S7N 0W0.

CARTA DE ESPAÑA (REVISTA DE EMIGRACIÓN E INMIGRACIÓN), núms. 494, 495, 496, 497, 498, 1995. Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CARTA INFORMATIVA DEL IIPE, núms. 2, 3, 1995. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unidad de Publicaciones IIPE, 7-9 rue Eugène-Delacroix. 75116 París,

CARTA, LA. núm. 157, 1995. Consejo de educación de adultos de América Latina, Rafael Cañas, 218, casilla 160-T. Providencia, Santiago, Chile.

COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA, núms. 130, 132, 134, 1995. Fin Ediciones, C/ Cerdeña, 259. 08013 Barcelona.

COMUNIDAD EDUCATIVA, núms. 225, 226, 1995. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Eraso, 3. 28028 Madrid.

CONTRASTES (HOJA DE), núms. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 1995. FAEA, C/ Genoveva Torres, 9. 50006 Zaragoza.

CORREO DE LA UNESCO, El. núms. V, VI, VII, VIII, IX, X, 1995. 31, rue François Bonvin, 75015 París.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 238, 239, 240, 1995. Pérez Galdós, 36. 08012 Barcelona.

DEUTSCHLAND (REVISTA DE POLÍTICA, CULTURA, ECONOMÍA Y CIENCIAS), núms. 2, 3, 1995. Postfach 10 08 01, Frankenalle 71-78, D-60008 Frankfurt/Main.

EADTU-NEWS, núm. 19, 1995. Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia, Open University, P.O. Box 2960, 6401 DL Heerlen, The Netherlands.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO, núm. 44, 1995. Asociación alemana para educación de adultos, Obere Wilhelmstr. 32 D-53225 Bonn.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, núms. 58, 59, 60, 61, 1995. Tilde, Baeza, 4, Oficina 4. 28002 Madrid.

EDUCACIÓN Y TRABAJO, núm. 1, 1995. CIID-CENEP, Casilla de Correo 4397- Correo central. 1000 Buenos Aires. Argentina.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE (CEPES), núm. 4, 1994. Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur, 39, rue Stirbei Voda. R-70732 Bucarest, Roumanie.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS (REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS), núm. 2, 1995. ICE de la Universidad Autònoma. Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona).

EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION, núms. 2, 3, 1995. Instituto Superior de Psicología Aplicada, R. Jardim do Tabaco, 44. 1100 Lisboa, Portugal.

FOLIOS, núm. 95, 1995. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, c.c. 324000 Tucumán-Argentina.

FUNDESCO (BOLETÍN DE LA FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS COMUNICACIONES), núms. 165, 166, 167, 1995. Alcalá, 61. 28014 Madrid.

GUIX. ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA, núms. 211, 212, 213, 214, 215, 216, 1995. Serveis Pedagògics, Francesc Tàrraga, 32. 08027 Barcelona.

HERRAMIENTAS (REVISTA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO), núms. 39, 40, 41, 1995. Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

HUMBOLDT, núm. 15, 1995. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2.

IDEA (REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN), núms. 17, 18, 1995. Avda. Ejército de los Andes 950, 5700, San Luis-República Argentina.

IEPS, núms. 60, 61, 62, 1995. Servicio de perfeccionamiento del profesorado, Vizconde de Matamala, 3, 1º. 28028 Madrid.

MUJERES, núm. 18, 1995. Instituto de la Mujer. Almagro 36, 28010 Madrid.

NEWSLETTER, núm. 17, 1995. Asociación Europea para la Educación de Adultos, Uudenmaankatu 17 B 28 SF-00120 Helsinki Finland.

NOTE d'INFORMATION, núms. 38, 39, 40, 1995. Ministère de l'Education National, 58, Boulevard du Lycée. 92170 Vanves.

OPEN LEARNING TODAY, núm. III, 1995. British Association for Open Learning, David Taylor. 28 Falcon View. Greens Norton. Northants NN 12 8BT.

PIXEL- BIT (REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN), núm. 5, 1995. Avda. Ramón y Cajal nº 1. 41005 Sevilla.

PROFESIONES Y EMPRESAS (REVISTA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL), núms. 3, 4, 1995. Gran Vía, 38, 9º, 1. 28013 Madrid.

PUENTE, EL (REVISTA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS), núm. 8, 1995. Dirección Provincial del MEC. Cáceres.

PUERTA NUEVA, núm. 24, 1995. Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Edificio Múltiple, planta 11. Avda. de la Aurora, s/n. 29071. Málaga.

REVISTA DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍA (ADIE), núm. 4, 1995. Escuela Universitaria de Magisterio. Ronda de Calatrava, 3. 13071 Ciudad Real.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, núm. 7, 1995. Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid.

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, núm. 23, 1995. Ciudad Escolar s/n. 44071 Teruel.

REVISTA IRICE, núm. 9, 1995. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 27 de Febrero 210 bis. 2000 Rosario (República Argentina).

TARBIYA, núms. 9, 10, 1995. Universidad Autónoma, Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.

VELA MAYOR, núms. 5, 6, 1995. Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid.

ZEUS (REVISTA DE EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS), núm. 24, 1995. Apdo. de Correos 43074. 28080 Madrid.

ZIFF-PAPIERE, núms. 95, 96, 1995. FernUniversität. Postfach 940, D 5800 Hagen. Alemania.

