



RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
N.º 13 JUNIO - SEPTIEMBRE 1995

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

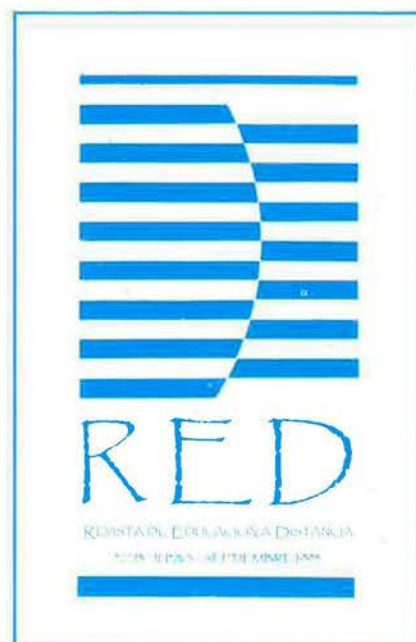
CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

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 Francesc Colomé, Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa	4
INFORME	
La educación básica de las personas adultas a distancia, coordinado por M^a Pilar Urzainqui Domínguez	9
• La educación básica a distancia antes de la LOGSE (I). El CENEBAD: Origen y desarrollo, por M^a Teresa Medina Heredia	10
• La educación básica a distancia antes de la LOGSE (II). Materiales de educación básica a distancia, por profesoras del Equipo de tutores del CIDEAD	15
• Diseño curricular de la Educación Secundaria para personas adultas en la modalidad de distancia, por el Equipo de Educación Secundaria del CIDEAD	21
• La Secundaria para personas adultas en las distintas Administraciones Educativas. Una aproximación al estado de la cuestión, por Lidia González Soler y Jesús Rueda Prieto	29
• La educación básica a distancia en la red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, por Asesores Técnicos Docentes de educación de personas adultas	37
• Educación básica en Radio ECCA, por profesores del Centro ECCA	45
ESTUDIOS	
La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas, por J. Antonio García Madruga	61
EXPERIENCIAS	
Dirección del aprendizaje a distancia a través del ordenador o del videotexto, por Ramón Pérez Juste	75
NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Reflexiones en torno a las posibilidades de interacción en sistemas de conferencia electrónica, por Santiago Alamillo Sanz, Pablo Martín de la Hoz y Carmen Viorreta Arabaolaza	89
NOTAS	
Libro blanco: crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI (II).	96
INFORMACIÓN	106
DOCUMENTACIÓN	117



Nº 13 • JUNIO – SEPTIEMBRE 1995

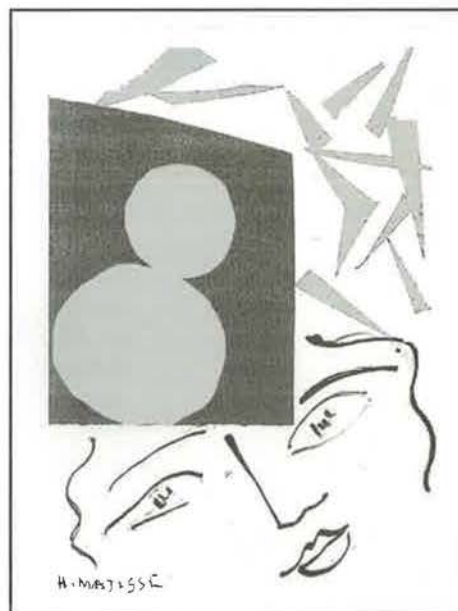
Presentación

Con motivo de la Presidencia Española de la Unión Europea, se va a celebrar el próximo otoño la III Conferencia Europea de Educación de Adultos, organizada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Servirá, a su vez, de preámbulo para los actos que se celebren en 1996, declarado "Año europeo de la educación y la formación a lo largo de la vida" por el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea.

Ante la inminencia de tales acontecimientos, relacionados con la educación de las personas adultas, RED dedica su Informe a analizar la educación de estas personas en los niveles básicos, en la modalidad a distancia.

El presente número incluye, además, un estudio sobre el aprendizaje a partir de textos, las dificultades que plantean y, en consecuencia, la necesidad de intervención sobre los textos o sobre los propios sujetos, proponiendo para ello diferentes estrategias activas.

Se presenta, a continuación, una experiencia de utilización del videotexto con alumnos de la UNED y, por último, una de las actividades del Proyecto de Telemática Educativa, de la Universidad Politécnica de Madrid, sobre los sistemas de conferencia electrónica y la interacción que provocan.



H. Matisse

Entrevista a Francesc Colomé, Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa



Francesc Colomé i Montserrat es licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Barcelona. Ha sido profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y colaborador en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Terrassa.

Es catedrático de Bachillerato de Física y Química. Ha dirigido diversas investigaciones sobre la reforma educativa y la formación profesional e impartido cursos de formación del profesorado.

En 1983 comienza su labor como Inspector de Bachillerato de la Generalitat de Catalunya. A partir de 1986, pasa a desempeñar la función de Director del Servicio de Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia en esa Comunidad Autónoma.

Desde el pasado mes de enero, es el nuevo Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

EL Ministerio de Educación y Ciencia ha establecido la organización de la Educación Secundaria para Personas Adultas partiendo del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria ¿Por qué se optó por la adaptación curricular y no por la elaboración de un currículo específico?

Sin duda el MEC se plantea la Reforma del conjunto del sistema educativo y, dentro de ella, la Educación Secundaria Obligatoria con unos objetivos determinados. Por tanto, debemos partir del

currículo de la ESO y de los objetivos que ésta se plantea para establecer después el currículo para las personas adultas. De lo contrario sería en cierto modo un "fraude" al sistema y a las personas adultas que participan de esta educación; en consecuencia, los objetivos y las intenciones educativas deben ser las mismas.

Ahora bien, si se trata de un currículo para personas adultas, necesita una adaptación a partir del currículo básico ya establecido para modificarlo en función de sus necesidades concretas.

¿Y cuál es el sentido de esta adaptación? ¿De qué naturaleza son los cambios que implica?

El currículo se reorganiza en función de las características de la población adulta.

Sin duda, hay elementos educativos del currículo de la ESO de los que se puede prescindir. Es decir, habrá elementos que ayuden a conformar una personalidad, y la persona adulta la tiene ya conformada. Elementos del llamado "currículum oculto" tendrán evidentemente un sentido menor. Del mismo modo, habrá un conjunto de cuestiones puramente instrumentales que evolucionan con la edad y no tendrán que estar presentes en un currículo de personas adultas.

Eso no quiere decir que haya que prescindir de la educación en valores y en elementos transversales; al contrario, pienso que en educación de adultos hay que seguir educando para la igualdad de sexos, para la solidaridad..., transmitir valores correspondientes a temas transversales. Pero, en definitiva, habrá otros muchos elementos de los que por la propia condición de adultos se puede prescindir, en tanto que resultan indispensables en la educación de jóvenes o niños.

"El currículo se reorganiza en función de las características de la población adulta"

La adaptación implica, también, la organización de estas enseñanzas en un sistema modular: las áreas de conocimiento de la ESO se integran en cuatro campos de conocimiento formados por módulos autónomos, comunes y de carácter optativo, que pueden superarse y acreditarse por separado. La perso-

na adulta puede, de este modo, aprender a partir de sus conocimientos, en función de sus intereses y según su propio ritmo.

¿Es usted partidario de la construcción de un modelo europeo de educación de personas adultas?

Cada país organiza su educación de adultos de manera bastante diversa; hay varios modelos posibles y no vamos necesariamente a la homologación. Cada país establece su modelo en función de sus posibilidades y de sus necesidades.

Entiendo que la homologación debe ir siempre por una línea general: la que conduce a la homologación de los estudios de personas adultas de un país a los estudios generales. Y estos estudios generales sí que tienen su correspondencia con los estudios que se hacen en la Unión Europea.

Creo más conveniente ir por la vía general, es decir, si hay establecido un sistema de homologación bilateral o multilateral con los países de la UE, que sea por esta vía por la que se homologue. Buscar un cauce específico para personas adultas no me parece, en principio, una buena solución.

Usted defiende, entonces, que cada país tenga su propio modelo de educación de adultos y no un modelo común, en la etapa de educación básica o en otra.

En efecto. Lo que me parece interesante de una vía común es cómo racionalizar al máximo la educación de adultos. Se trataría de coger lo mejor de cada modelo e incorporarlo a nuestro sistema. Esto me parecería la virtud de una

homologación o una mayor relación entre los sistemas de todos los países.

Un intercambio de experiencias es siempre más positivo que actuar cada uno por su cuenta. Me interesa más este contacto e intercambio de experiencias que el poder decir al final que los títulos de adultos aquí son iguales que los de allí.

En relación con este aspecto de intercambios de experiencias con otros países y en el marco sobre todo de la Unión Europea, ¿hay previstos o se están desarrollando acuerdos de cooperación?

Sí. De hecho, con motivo de la presidencia de la Unión Europea que va a corresponder a España en el segundo semestre de 1995, uno de los actos centrales, y me atrevería a decir el más importante, del Ministerio de Educación y Ciencia será la celebración de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos. Allí se abordarán todos los aspectos relativos a intercambio de experiencias, y se establecerá un debate sobre la educación permanente de personas adultas.

"Con motivo de la presidencia española de la Unión Europea, se va a celebrar la III Conferencia Europea de Educación de Adultos"

Y en nuestro país ¿existe cooperación y coordinación entre el MEC y las asociaciones que desarrollan programas de educación y formación básicas de personas adultas?

Se ha procurado que exista esta cooperación y me consta que tenemos relación con todo tipo de asociaciones que desarrollan programas de educación y formación

de adultos. Otra cosa es que tal vez esta relación no sea exhaustiva por culpa de la imposibilidad, de la ignorancia, de la incapacidad para llegar a todas partes, pero la voluntad es que lo sea.

Ciñéndonos de nuevo a la oferta de Educación Secundaria para Personas Adultas, ¿está prevista la red de centros donde se impartirá tanto en la modalidad presencial como a distancia? ¿Se contempla la posibilidad de que sea impartida también en centros concertados, centros de trabajo, entidades sin ánimo de lucro, etc.?

La red está prevista al completo. Nuestra intención es que salga la red de adultos paralelamente a la red de centros.

El tema de la impartición en centros concertados o de otro tipo no lo hemos previsto de momento. Estamos hablando siempre de la red pública. Será interesante que, en el momento en que se dé a conocer, podamos aportar una completa información sobre esta red y lo que significa respecto a la planificación de este sector.

¿De qué modo se piensa realizar la correspondiente dotación de profesorado a estos centros?

Próximamente, habrá una convocatoria ordinaria para la provisión de plazas en Centros de Adultos. En cuanto a la educación a distancia en centros ordinarios, lo que buscamos es aprovechar los recursos humanos que hay en estos centros e incrementar la dotación de profesorado cuando sea preciso para atender a las necesidades. O sea, se trata de poder completar el horario del profesorado con este

tipo de enseñanzas y, en caso de que haga falta, aumentar la plantilla con dotación específica, pero siempre de profesorado ordinario.

"Buscamos aprovechar para la educación a distancia los recursos humanos que hay en los centros ordinarios"

¿Con qué tipo de materiales contará la oferta de Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia?

En el momento actual, se está en proceso de elaboración de estos materiales. Se ha contratado ya a diferentes grupos, personas e instituciones para que los elaboren. Está previsto que sean medios didácticos diversificados: impresos, audiovisuales e informáticos.

¿Tiene previsto el MEC la emisión televisiva de programas para estas enseñanzas como en el caso de "A saber" o "That's English!"?

Estamos en conversaciones con TVE para ver qué posibilidad tenemos de que en la programación de mañana podamos incluir alguna oferta de este tipo.

Creo que va a ser posible, pero tenemos problemas con el horario de emisión. El que se oferta no es el mejor e intentamos buscar otro. TVE y todas las televisiones tienen problemas de emisión cuando se trata de ocupar lo que denominan "prime time" (bandas horarias de mayor sintonía), y no hay forma de conseguir espacios que sean adecuados para todo el mundo. Se trata de un problema grave, pero intentaremos que haya esta oferta.

Diré también que pretendemos, dentro de la modalidad a distancia, ampliar las enseñanzas de idiomas a los estudios de francés. Es una operación importante, de un volumen semejante al de "That's English!", con el objetivo de conseguir una oferta de aprendizaje de idiomas a distancia cada vez más exhaustiva y diversificada.

"Pretendemos, dentro de la modalidad a distancia, ampliar las enseñanzas de idiomas a los estudios de francés"

Una vez terminados estos estudios, ¿qué ofertas les permitirán a los alumnos adultos continuar su formación en la modalidad a distancia?

Tenemos un marco legal en el que debemos movernos para todo el mundo, por lo tanto, podrán estudiar Bachillerato y Formación Profesional. Adaptaremos lo que haga falta, pero el marco legal de base debe ser siempre el mismo. Lo que no se puede pretender es que haya un sistema educativo distinto en su concepto y en su estructura para jóvenes y para personas adultas. De nuevo habrá, por lo tanto, una adaptación curricular a las características y a la situación de las personas adultas que puedan acceder a estos estudios.

¿En qué centros podrán cursarse estas enseñanzas?

En centros públicos donde se impartan de forma presencial. Se pretende, como antes mencionaba, que el profesorado y las instalaciones de los centros ordinarios sirvan para las ofertas a distancia con el fin de racionalizar y aprovechar al máximo los recursos que ya tenemos.

Esto, y aprovecho para decirlo ahora, no entra en contradicción con lo que son los estudios nocturnos. En alguna ocasión se ha comentado que pretendíamos eliminar estos estudios y sustituirlos por la modalidad a distancia. En ningún caso está previsto que sea así. Se va a mantener de forma razonable la red de nocturnos que tenemos ahora, pero debe poderse conjugar con una oferta a distancia también importante, de forma que el ciudadano pueda elegir entre las dos modalidades con toda facilidad.

En algún caso se ha procurado que no coincida la oferta a distancia con la oferta presencial de nocturnos. Esto se hace por la

sencilla razón de diversificar al máximo la oferta, es decir, de no concentrarla sólo en un centro, con lo que implica de complicación para éste, y poder brindar al ciudadano la posibilidad de una formación lo más próxima posible a su domicilio y adaptada a sus necesidades.

Es lo que se ha procurado, pero eso no quiere decir que vayamos a eliminar algún tipo de estas modalidades de formación.

*Equipo de Educación
Secundaria y Unidad de
Documentación y Biblioteca del
CIDEAD*

La educación básica de las personas adultas a distancia

“El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.”

LOGSE. Título Tercero, art. 51.

Disponer de una educación básica adecuada es un derecho de la persona como elemento esencial para su desarrollo, y carecer de ella constituye un factor de marginación y exclusión económica y social.

A pesar de su importancia, en nuestro país existen aún notables deficiencias en este nivel educativo, ya que un gran número de personas adultas carece de las titulaciones básicas precisas para seguir otros estudios o acceder al empleo.

En unos momentos en que se están produciendo múltiples iniciativas en favor de la educación de las personas adultas en toda Europa, es evidente que los mayores esfuerzos deben volcarse en la educación básica de estas personas. La educación a distancia tiene la ventaja de facilitarles el acceso a esta formación de una manera abierta y flexible, asegurando así una función de servicio público.

RED estudia en el presente informe la educación básica a distancia de las personas adultas en nuestro país. La LOGSE, al igual que para los demás niveles anteriores a la Universidad, marca un antes y un después para estas enseñanzas. Diversos artículos recogen y analizan ambos momentos en la oferta pública y también en la de una entidad benéfico-docente, de larga tradición en la educación de personas adultas: Radio ECCA.

Coordinado por M^a Pilar Urzainqui Domínguez

LA EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA ANTES DE LA LOGSE (I)

EL CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA: ORIGEN Y DESARROLLO

A partir de la década de los años setenta, la enseñanza a distancia experimentó un gran auge a nivel mundial. Tanto los países avanzados como los subdesarrollados adoptan e impulsan este modelo de enseñanza, por distintas necesidades y con distintas fórmulas. Los avanzados, con el fin de desarrollar o completar la formación de todas las capas sociales, estando especialmente dirigida a los adultos que simultanean trabajo y estudio. Los subdesarrollados, para erradicar el analfabetismo y llevar la educación a zonas geográficamente aisladas.

Unos y otros basan el modelo en la ruptura de barreras para la formación humana, sean éstas de lugar, de tiempo, edad, atención familiar o de cualquier otro tipo (sociales, económicas, culturales).

El modelo más desarrollado e imitado es el de la Open University de Gran Bretaña. En España, la enseñanza pública reglada a distancia se inicia con la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED- en 1971, la cual se nutre, en sus comienzos, con los tradicionales "alumnos libres" de todo el país, para pasar pronto a tener una clientela específica.

En los niveles no universitarios, se hace patente la misma necesidad (los alumnos libres, de zonas rurales sin instituto, adultos que desean continuar estudios, etc.), por lo que se crea el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia -INBAD- en 1975 (Decreto 2408/75, de 9 de octubre).

El INBAD tiene la Sede Central en Madrid y se completa con una serie de centros de atención tutorial al alumnado, que son determinados institutos de Bachillerato; en ellos, profesores de las distintas materias dedican sesiones de su horario lectivo a la atención de alumnos que cursan estudios a distancia.

El alto índice de analfabetismo funcional, la necesidad cultural de la población adulta, así como la de obtener la titulación de Graduado Escolar para su promoción laboral, hace necesario extender esta modalidad al nivel básico. Se completa el ciclo con la creación del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia -CENEBAD- en 1979 (Decreto 546/79, de 20 de febrero).

En el nivel básico, se cursan estudios de Educación General Básica -EGB-, tanto para niños en edad escolar, como para adultos, si bien con currículos diferentes.

El objeto de este artículo es dar una breve visión histórica del CENEBAD, abordando una serie de cuestiones respecto de su origen, evolución y desarrollo; cuáles fueron sus retos y la forma en que se dio respuesta a ellos, así como los logros obtenidos en sus trece años de vida.

EI CENEBAD

El CENEBAD inicia su andadura en el curso 1979-80. En el Decreto fundacional se señala su finalidad: impartir enseñanzas equivalentes a EGB para adultos en régimen de educación a distancia, y, así mismo, para niños en edad escolar, que por causas debidamente justificadas, no pueden estar normalmente escolarizados.

Aquí se establecen también sus funciones, los estudios que se imparten, el profesorado y su forma de acceso, así como los Órganos de Gobierno, entre otros aspectos funcionales. Sin embargo, el Decreto no tuvo, posteriormente, un desarrollo de su articulado, lo que lastró su evolución en los primeros años.

El CENEBAD ha pasado desde su nacimiento por dos etapas diferenciadas:

- a) Etapa de creación y despegue, de 1979 a 1983.
- b) Etapa de desarrollo y formación como auténtico centro de educación a distancia, de 1983 a 1992.

Primera etapa: transición (1979-1983)

Por el Decreto 20 de febrero de 1979 se crea el CENEBAD y se suprime el INEMAD, que impartía en principio estudios de Bachillerato, y con el desarrollo de la LEG de 1970 (la llamada Ley Villar Palasí), fue autorizado a impartir enseñanzas de Ciclo Superior de EGB para alumnos de edad superior a la escolar. A falta de legislación complementaria, el Centro hubo de redactar con cierta premura, un plan de organización para su funcionamiento interno. Éste fue una mezcla, adaptada a las necesidades, de elementos de los centros de EGB, con otros de enseñanza a distancia y de la estructura administrativa del extinto INEMAD.

Organización funcional en la primera etapa

Respecto a sus bases jurídicas, en un principio el CENEBAD se rigió por el Estatuto de Centros Escolares. Posteriormente, pasa a depender de la Dirección General de Promoción Educativa, por lo que se dictan una serie de Resoluciones e Instrucciones de la misma, reorientando el Centro claramente hacia la educación de adultos.

La actividad del Centro giró en torno a dos grandes áreas de trabajo: los servicios administrativos, con funciones burocráticas, técnicas y de apoyo a la enseñanza a distancia, y los servicios docentes, cuya función primordial fue la atención al alumno, la elaboración de materiales, la investigación y la formación del profesorado. En las funciones docentes, tuvo un claro predominio la primera (atención al alumno), se cumplió con la segunda (redacción de textos), pero las dos últimas tuvieron escaso desarrollo.

La actividad docente se organizaba en Departamentos Didácticos y, dentro de ellos, el profesorado se agrupaba en Equipos de trabajo.

El plan de trabajo era muy sencillo en su planteamiento general, girando en torno a tres tipos de actividades principales:

- Atención tutorial al alumnado.
- Elaboración de materiales didácticos: textos, cuadernos de estudio y trabajo, orientaciones, unidades de aprendizaje, etc.
- Evaluación continua: consistente en elaborar numerosos modelos de evaluaciones para distancia y presenciales, corregir y evaluar unas y otras, con carácter formativo. Las primeras eran reenviadas al alumno con las orientaciones pertinentes sobre su proceso de aprendizaje.

Pese a ser una etapa de transición, hay que destacar en ella una serie de aportaciones al desarrollo del nivel básico de la enseñanza a distancia. Los mayores logros se producen en la elaboración de material de estudio, con la redacción de los textos por "Áreas" específicas para adultos y las "Unidades de Aprendizaje" de 2º Ciclo.

Estos textos, independientemente de su valor intrínseco, representaron un gran avance para el sistema, puesto que el alumnado adulto utilizaba textos escolares de EGB o bien temas elaborados por su academia respectiva, caso de ser ésta importante.

Segunda etapa: desarrollo (1983-1992)

En los primeros años de esta etapa, se consolida el Centro en su estructura funcional; en el tipo de alumnado que opta por este modelo de enseñanza; en la red de Extensiones; en la elaboración de materiales, tanto de estudio como de orientación y evaluación; en la realización de una serie de investigaciones en el campo de la educación a distancia, así como en el desarrollo de un programa permanente de formación del profesorado. Se planifica y desarrolla un sistema tutorial y un sistema de evaluación coherente con el proceso de enseñanza- aprendizaje según esta modalidad.

Con relación a la estructura funcional, se planifica la red de Sedes Tutoriales para llevar el sistema al alumno allá donde se encuentre; se delimitan las funciones de éstas y las de la Sede Central. Las Sedes Tutoriales son de varios tipos: Extensiones, Centros Colaboradores, Entidades Vinculadas y Centros Penitenciarios. Las únicas en que pueden admitirse centros privados son las Entidades Vinculadas, aunque ahora bajo dos condiciones muy restrictivas: desarrollar una labor social y sin ánimo de lucro; con esto no tienen cabida las academias privadas.

En la Sede Central, se asume la tutoría de los alumnos de EGB y algunos adultos de Comunidades Autónomas con competencias transferidas que no tienen una institución propia de este nivel y modalidad. Su número es reducido.

La organización didáctica de la Sede Central experimenta los mayores cambios. Una vez descentralizada la acción tutorial, se procede a la remodelación

interna. En su actividad interna, se considera que debe primar el criterio de eficacia, por lo que se establece el Equipo como la unidad básica de trabajo. Los equipos se aglutinan en Áreas de Coordinación, que son cuatro: Área de alumnos de EGB; Área de alumnos adultos; Área de investigación educativa y Área de recursos y medios técnico-didácticos. A ellas, según su especialización, se adscribe el profesorado, seleccionado por concurso de méritos en el que las plazas aparecen según la nueva estructura. (O.M. 9780, de 30 de abril de 1984).

Entre las innovaciones didácticas, destacan la creación de la Comisión Pedagógica, la Extensión Experimental como centro piloto, y el Área de Investigación para trabajar en aspectos como la orientación, la evaluación y la investigación en la metodología a distancia y la formación del profesorado en esta modalidad.

En esta segunda etapa, tampoco se desarrolla el decreto fundacional para dar espaldarazo jurídico a la nueva estructura. Sin embargo, de forma indirecta, ésta se sanciona por medio de la O.M. de 30 de abril, en la que se convocan todas las plazas del Centro especificadas en función de la misma. A esta Orden, hay que añadir la publicación de diversas Resoluciones e Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, muy minuciosas en relación con el funcionamiento del Centro y sus actividades o con aspectos innovadores como la creación de Extensiones, los Convenios con el Ministerio de Justicia para la atención de alumnos reclusos, o el desarrollo del nuevo currículo.

Es a partir de 1983-84 cuando se ordena que la planificación del trabajo del curso se presente en el Plan Pedagógico al inicio del mismo; que éste se revise y evalúe dos veces al año, redactándose una Memoria final en la que se se especifique el grado de consecución de los objetivos.

En el CENEBAD, el Plan se elabora de abajo a arriba, es decir, cada equipo marca su propia pauta a partir de unos objetivos generales dados.

Los objetivos generales del Centro en esta etapa fueron:

- Impartir enseñanza a distancia tanto para niños como para adultos.
- Llegar a ser un Centro de Recursos técnico-didácticos, de elaboración de materiales y de formación del profesorado en esta metodología.
- Apoyar la educación de adultos presencial con materiales didácticos.
- Investigar en el campo de la educación de adultos y en la metodología a distancia.
- Contribuir a una política de educación compensatoria, desarrollando proyectos educativos.

El primer objetivo pasa, en gran medida, a ser desarrollado por las Sedes Tutoriales; los siguientes son específicos de la Sede Central, con excepción del último que es compartido, así como la elaboración de materiales que no formen parte del Sector Básico, el cual es privativo de la Sede Central.

En esta etapa, el CENEBAD llega a su completo desarrollo. Una serie de logros y valiosas aportaciones para el campo de la educación a distancia avalan esta afirmación. Los materiales didácticos y los estudios e

investigaciones resisten por su seriedad y solidez la comparación con los niveles superiores, contando con medios muy inferiores. Así, los diversos estudios numéricos anuales sobre el alumnado: su perfil, rendimiento académico..., las guías de orientación para el alumno, las pruebas globalizadas de adscripción, los análisis de ítem, etc.

Otros logros destacables son: un novedoso currículo para adultos, tanto en la forma como en el contenido; la elaboración del material modular de acuerdo con aquél, así como la creación de un sistema tutorial congruente y un sistema de evaluación *ad hoc*.

El número de alumnos atendidos por el CENEBAD se presenta en el siguiente cuadro:

ALUMNOS DEL CENEBAD

CURSOS	NIÑOS DE EGB	ADULTOS
1979-80	220	14.155
1980-81	262	12.761
1981-82	639	15.715
1982-83	526	13.542
1983-84	442	7.456
1984-85	404	10.893
1985-86	512	13.769
1986-87	446	12.875
1987-88	510	13.575
1988-89	567	13.000
1989-90	579	12.452
1990-91	599	10.828
1991-92	619	11.264
totales	6.325	162.285

La causa de la fuerte caída del número de alumnos adultos del curso 1983-84 se debe a la desviación a la prueba de madurez de los alumnos de Aulas.

Los tiempos, las tecnologías y el desarrollo de la LOGSE exigen otros rumbos, nuevas metas y nuevos métodos. En 1992 se suprimen el CENEBAD y el INBAD, y se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). Pero el trabajo realizado en el nivel básico entre 1983 y 1992, alcanza una alta valoración, medido incluso con los más severos y objetivos criterios evaluativos.

M^a Teresa MEDINA HEREDIA
Lda. en Geografía e Historia
Lda. en Ciencias de la Educación
Investigadora en educación a distancia

NOTAS

Las Aulas eran academias privadas que impartían clases a jóvenes y adultos para la obtención del título de Graduado Escolar; éstos podían presentarse a la prueba de madurez o seguir el sistema CENEBAD.

LA EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA ANTES DE LA LOGSE (II)

MATERIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA

El currículo para la obtención por las personas adultas del Título de Graduado Escolar, en la modalidad de educación a distancia, se organiza en tres ciclos orientados a la adquisición y afianzamiento de conocimientos, destrezas, habilidades y técnicas básicas de aprendizaje.

MATERIAL INTERDISCIPLINAR

Para estas enseñanzas, el alumno dispone de un material que pretende interrelacionar las distintas áreas de conocimiento con la experiencia personal, que es múltiple, y las técnicas instrumentales básicas. Es un material autosuficiente, que permite al alumno autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Es también flexible, para que pueda adaptarse a las distintas situaciones, intereses y necesidades del alumnado adulto y éste pueda participar en la planificación, organización y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

El "Sector Básico" se considera común y obligatorio para todas las personas que deseen adquirir la titulación básica. Consta de tres ciclos, considerados unitariamente como un conjunto de situaciones de aprendizaje que poseen unas características propias, diferenciadoras, según el momento en que se considere el proceso de formación de la persona adulta a nivel básico, concebido como un proceso continuo.

En el primer y segundo ciclos, los contenidos se orientan sobre todo al mundo de la naturaleza. En el tercero, se centran en el mundo social de la persona adulta y en las influencias que la sociedad ejerce sobre ella.

Los tres ciclos se componen de tres módulos que el alumno ha de ir superando progresivamente, según su propio ritmo de aprendizaje, lo que da a este material didáctico un carácter abierto.

Cada módulo presenta un área temática que es la misma para los tres ciclos:

- Las personas —————> primer módulo.
- El medio en que vivimos —————> segundo módulo.
- Sociedad y cultura —————> tercer módulo.

Cada ciclo se inicia con una presentación, en la que se explica al alumno en qué consiste lo que va a estudiar.

El módulo, a su vez, va precedido de una introducción en la que se indica su estructura, distribución de contenidos por materias y unidades, y temporalización. Incluye, también, indicaciones y consejos al alumno antes de iniciar el estudio.

Cada módulo está integrado por cuatro unidades de aprendizaje. Al comienzo de cada unidad, se presentan al alumno sus contenidos y apartados. A lo largo de ella, hay una serie de actividades, con la solución al final; el alumno debe realizarlas a medida que van apareciendo, ya que responden a una secuencia progresiva de dificultad.

Los contenidos, con frecuencia, van insertos en las preguntas y respuestas de dichas actividades. Por lo que información y actividades forman un bloque de aprendizaje compacto, basado en la interdisciplinariedad y en la utilización de técnicas de trabajo activo y estudio dirigido.

Las unidades de aprendizaje están concebidas como cuadernos de trabajo en las que el alumno debe realizar todas las actividades.

El módulo incluye, por último, actividades de heteroevaluación para enviar al tutor: partiendo de un texto que recoja la idea general del módulo, se formulan al alumno una serie de preguntas para comprobar los conocimientos adquiridos. Éste debe enviarlas al tutor para que las corrija y le aclare las dudas, explicándole las dificultades y remitiéndoselas posteriormente.

Para facilitar el estudio, el alumno dispone de un libro de técnicas de trabajo, específico para este material.

LENGUA EXTRANJERA

El material de Idioma (Inglés y Francés) para el nivel básico no tiene carácter interdisciplinar, pero responde a la metodología y a las características del resto del material de adultos elaborado en el CENEBA. Está diseñado siguiendo las directrices del Consejo de Europa para la enseñanza de idiomas a las personas adultas y parte del "nivel umbral" para establecer los distintos niveles del currículo.

El enfoque metodológico es fundamentalmente comunicativo y de carácter nocio-funcional, es decir, cualquier noción se aprende a partir del uso funcional del lenguaje, y se basa en la simulación de situaciones de la vida real, en el empleo de un lenguaje utilitario y en un mayor desarrollo de las destrezas orales.

En el apartado “¿Qué vas a aprender?”, se presentan al alumno los objetivos de cada unidad, expresados en forma de funciones y nociones, así como los contenidos gramaticales necesarios para el desarrollo de las anteriores, como se muestra en el ejemplo:

¿Qué vas a aprender?

A utilizar "Vous" (usted) para preguntar

A preguntar por la dirección, edad y otros datos personales

A contestar a esas preguntas

A presentar a alguien

A diferenciar y utilizar:

- El masculino y el femenino.
- le, la, les.
- El presente de indicativo de verbos en er (habiter, travailler).
- Los números del 10 al 50.
- La negación.
- La expresión de lugar con à, en.
- La pronunciación de "ou".
- El uso de los signos de interrogación y de admiración.

El alumno utiliza una casete que le sirve de guía y suple de alguna manera al profesor, sintiéndose dirigido y orientado en su proceso de aprendizaje. El empleo de esta casete es fundamental, pues posibilita que el alumno escuche, todas las veces que lo precise, los diversos exponentes y pueda responder oralmente a las preguntas puntuales que se le hacen, de modo que así practica, desde el primer momento, la comprensión y expresión orales.

También hay que señalar que, como corresponde a un método comunicativo, en éste no son las estructuras gramaticales el eje fundamental, sino sólo un medio necesario para conseguir la asimilación de las funciones del lenguaje que se presentan. En la medida de lo posible, es el propio alumno el que llega a deducir las reglas gramaticales después de haber realizado una serie de actividades que le conducen a ello.

La dificultad de las unidades didácticas es progresiva, teniendo en cuenta la complejidad creciente de las funciones comunicativas más inmediatas y no las reglas de uso del código, es decir, de la morfosintaxis. Para desarrollar estas funciones comunicativas, se simulan situaciones de la vida real, según los intereses y el entorno sociocultural del alumnado al que va dirigido este método.



14. Habla el francés cuando oigas **¿Que dirás?** y responde cuando oigas: **contesta;** fíjate en el ejemplo:



Concebido para el autoaprendizaje, este material consta del libro del alumno (1º y 2º nivel), un cuaderno de actividades trimestral de heteroevaluación, el casete y otros materiales de refuerzo.

Dado que la mayoría de los alumnos que se matriculan por primera vez no tienen conocimientos previos de una lengua extranjera, en el primer nivel se trabajan inicialmente las funciones más elementales que progresivamente se van ampliando, al mismo tiempo que, en el segundo nivel, se afianzan las ya aprendidas.

El objetivo principal es conseguir que el alumno adulto acceda, de una forma atractiva y sencilla, a un nivel de comunicación elemental en una lengua extranjera.

Todas las actividades están orientadas a potenciar equilibradamente el desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión y expresión, oral y escrita, para que el alumno sea capaz, al finalizar el método, de comprender y expresarse oralmente y por escrito de acuerdo con el nivel en el que se encuentre.

En las orientaciones dirigidas al alumno se utiliza, en la medida de lo posible, un lenguaje adecuado a su nivel cultural; sin tecnicismos, términos pedagógicos o metalenguajes.

Paralelamente al estudio del idioma, se introducen distintos aspectos culturales del mismo. Se utilizan documentos auténticos: billetes, planos, impresos, etc...

Las instrucciones se dan siempre en lengua materna para facilitar su comprensión.

MATERIALES DEL PROGRAMA "A SABER"

La Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Madrid, a través de la Consejería de Educación, firmaron el 4 de octubre de 1991 (Resolución de 27 de febrero de 1991, BOE 2 de abril de 1991), un convenio de colaboración para la ejecución de un programa de producción audiovisual de educación a distancia para la obtención del Título de Graduado Escolar.

El programa "A Saber" se ha concebido como un programa abierto y a distancia que ayude a las personas adultas a conseguir un título básico. Los contenidos se seleccionan teniendo en cuenta la experiencia y las necesidades de la población destinataria, mayor de edad y predominantemente femenina.

El programa ofrece la formación básica y obligatoria para obtener la titulación básica con un apoyo audiovisual, ya que al introducir la televisión como medio para salvar las dificultades que presenta una educación a distancia dirigida a personas adultas, facilita el acceso al mundo de la cultura a un amplio sector de población.

"A Saber" parte de lo próximo, conocido y habitual para guiar al alumno en la adquisición de nuevos conocimientos.

El planteamiento didáctico se desarrolla a través de:

- **Medio impreso:** comprende ocho textos que se corresponden con los ocho meses de duración del curso. Cada libro contiene veinte unidades didácticas. La metodología es directa y activa, se intenta que el aprendizaje se aplique a la vida real. Se emplea una exposición clara y sencilla, en la que el alumno se siente animado y supera las dificultades a través de las actividades incluidas en el desarrollo de cada unidad, de acuerdo con lo establecido en la metodología de la LOGSE.

- **Medio audio:** consta de dos casetes que contienen ejercicios de comprensión y expresión oral de lengua inglesa.

- **Medio audiovisual:** está formado por ciento sesenta vídeos que se emiten por el canal autonómico de Telemadrid, con una duración de treinta minutos cada uno, y cuyo contenido responde a las unidades didácticas de los textos.

Características de las áreas

En este programa educativo se incluyen las cinco áreas fundamentales: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza e Idioma Moderno -Inglés-.

En el área de Ciencias Sociales, se intenta que las personas adultas, a quienes va dirigido preferentemente, conozcan la realidad que les rodea, desarrollando aspectos geográficos generales y de la historia de España, haciendo especial hincapié en los hechos sociales, económicos y políticos más relevantes de cada época. Se tratan, además, los organismos internacionales en los que estamos inmersos, como son la UE, etc.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, se incide, especialmente, en la adquisición por parte del alumnado de las técnicas de trabajo y de expresión, tanto en la lengua oral como escrita y su posterior aplicación. La literatura se sitúa siempre en el contexto histórico-social en el que surge. Igualmente se estudian los medios de comunicación: radio, prensa, televisión, cine, así como la publicidad y su influencia en la sociedad actual.

A través de las Ciencias de la Naturaleza, se pretende aprovechar la experiencia personal a la hora de asimilar los conocimientos. Se estudian los temas relacionados con el ser humano y el medio en el que vive. También se incluye la educación del consumidor y la ambiental y, finalmente, se dedica un espacio a las nuevas tecnologías.

En Inglés, se han tenido en cuenta las necesidades comunicativas y de relación de las personas adultas a las que va dirigido. Se trata de dotar al alumno de unos conocimientos elementales para que pueda desenvolverse a un nivel básico, en las situaciones comunicativas más frecuentes, en el uso de una lengua extranjera. También se presentan los aspectos sociales y culturales que acompañan a la lengua inglesa.

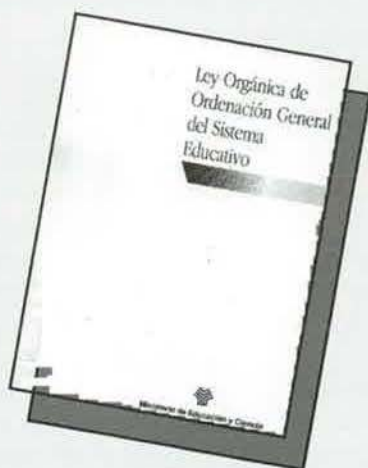
Eliezer BORDALLO HUIDOBRO
María MORENO NOTARIO
Rosina RODRÍGUEZ VIEITO
Antonia SAGREDO SANTOS,
del Equipo de Tutores del CIDEAD.

DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS EN LA MODALIDAD DE DISTANCIA

1. MARCO DE REFERENCIA

La Reforma del Sistema Educativo supone, en general, un importante cambio en la enseñanza no universitaria, destacándose, fundamentalmente, la ampliación en dos años del tiempo destinado a la educación básica, es decir, de la escolaridad obligatoria. Ésta, además, ya no se encuadra en un único nivel educativo, sino que abarca los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que llevan a la titulación de Graduado en Educación Secundaria.

Dicha organización de las enseñanzas lleva consigo, naturalmente, la necesidad de un replanteamiento de la Educación Básica para Personas Adultas a cuyo colectivo la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dedica en exclusiva su Título Tercero. En él se contempla, al igual que en su Título Preliminar, la modalidad de la enseñanza a distancia para quienes no puedan seguir sus estudios de modo presencial.



En el citado Título Tercero, además de señalar que son los sectores sociales con necesidades de educación básica los que serán objeto de atención preferente por parte de los poderes públicos, se establecen como

objetivos fundamentales de la educación de las personas adultas, el adquirir y actualizar su educación básica y facilitar su acceso a otros niveles educativos, el mejorar su cualificación profesional, o adquirir preparación para el ejercicio de otras profesiones, así como el desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

En tal sentido, para ofrecer una educación básica adaptada a las condiciones y necesidades de este colectivo, tal como se contempla en el ya mencionado Título Tercero de la LOGSE y se recoge en el R.D. 1345/1991 por el que se regula el currículo correspondiente a la ESO para el ámbito de competencia del MEC, surge la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA). Ésta se concreta en la O.M. 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas adultas. El mencionado currículo, que se basa en el de la ESO y tiene los mismos objetivos generales de esta etapa educativa, ha sido adaptado a las características del colectivo al que va dirigido por medio de una determinada reorganización, tanto en lo que se refiere a su desarrollo, como a la organización temporal y a la metodología.

En esta línea y con la intención de que quienes lo deseen puedan seguir estas enseñanzas en la modalidad de distancia, el MEC, a través del CIDEAD e igualmente para su ámbito de competencia, ha completado y concretado el currículo de la ESPA a fin de ofrecer la Educación Secundaria para Personas Adultas en la Modalidad de Distancia (ESPAD). A este respecto, ya resuelta la convocatoria de concurso público para la elaboración de los medios didácticos, se está actualmente en la fase de realización de dichos medios.

2. ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

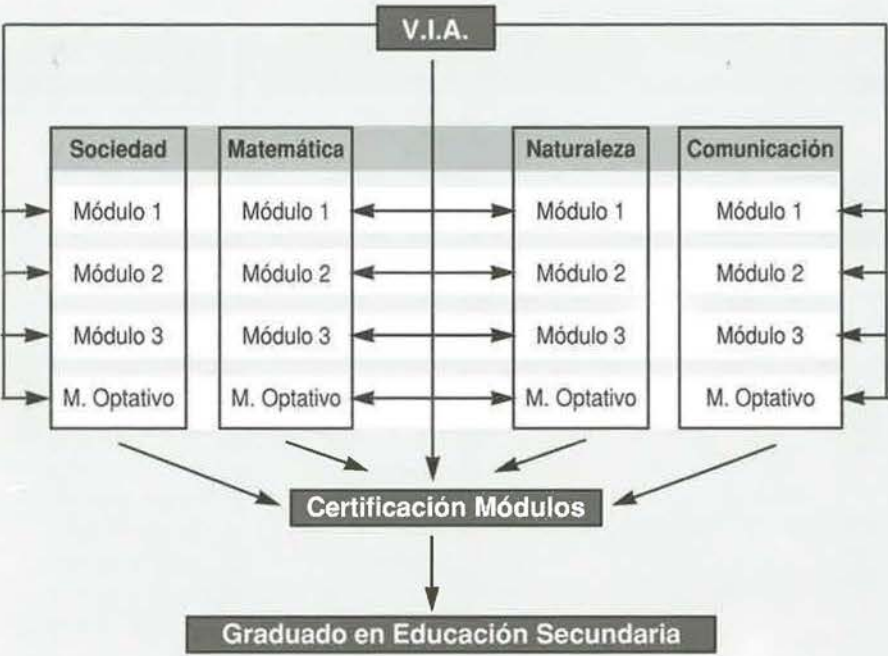
Del mismo modo que en la ESPA, en la ESPAD se organizan las áreas del currículo de la ESO en cuatro campos de conocimiento relacionados con la Comunicación, la Sociedad, la Naturaleza y la Matemática.

Cada campo de conocimiento facilita la interrelación entre las diferentes áreas que lo integran, acercando el aprendizaje a la realidad de la persona adulta que, como es sabido, cuenta ya con una experiencia globalizada. En cada uno de ellos, se incorporan también elementos transversales, lo que supone una evidente mejora cualitativa por ser estos elementos instrumentos muy eficaces para la plena integración social y para el desarrollo de la capacidad de participación activa y crítica en el entorno.

A su vez, los campos de conocimiento están formados por módulos autónomos que responden a la realidad del alumnado adulto y se han secuenciado atendiendo a las características propias de cada campo y a la temática de los distintos módulos. Éstos se conciben como unidades de enseñanza-aprendizaje, insertos a su vez en un contexto educativo más amplio; se desarrollan en torno a un eje temático y presentan situaciones didácticas que facilitan el autoaprendizaje. Además, son capitalizables, es

decir, la superación de cada uno de ellos conlleva una acreditación válida para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Se ha optado por un sistema modular por entender que es el que mejor se adapta a la casuística de las personas adultas, y porque facilita que la enseñanza sea flexible y abierta, tanto en lo que se refiere a la accesibilidad a estas enseñanzas como a la elección del ritmo de avance y a la posibilidad de seguir diferentes itinerarios. Así, quien, en función de sus conocimientos previos, deba cursar unos módulos determinados puede elegir su propio itinerario de acuerdo con sus intereses y tiempo disponible, por lo que, en un momento dado, se puede estar trabajando módulos de uno o de diferentes campos a la vez.



Dicho currículo incluye módulos comunes y módulos optativos, organizados de modo tal que cada campo cuenta con tres módulos comunes y dos optativos. De estos últimos, sólo es necesario cursar uno de cada campo, pudiéndose por tanto elegir aquél que mejor se adapte a las circunstancias de cada persona.

Esta oferta está pensada para que pueda realizarse en dos años, si bien se puede hacer en un espacio de tiempo mayor o menor, según el total de módulos que se tengan que cursar, de acuerdo con la formación previa, y de acuerdo con el ritmo de trabajo o el tiempo de que se disponga para ello.

3. MEDIOS DIDÁCTICOS

En los medios didácticos destinados a la modalidad de distancia, recae gran parte de las múltiples funciones que realiza el profesorado en la modalidad presencial, puesto que, en distancia, la característica esencial es el trabajo independiente y autónomo del alumnado al contar sólo en ocasiones con la ayuda directa del tutor. Por tanto, en este material de distancia, ha de cuidarse especialmente la forma y el tono de comunicación, utilizándose un lenguaje directo que simule una conversación entre profesor y alumno, con preguntas, llamadas de atención para realizar determinadas actividades mentales o reales, advertencias, explicaciones, ejemplos..., y han de incluirse también orientaciones, sugerencias, aclaraciones, elementos de motivación y estímulo.

Los medios didácticos con que va a contar esta oferta educativa, tal como queda reflejado en el cuadro siguiente, se presentarán fundamentalmente en material impreso, si bien en determinados módulos se contará, además, con medios en soporte audiovisual e informático.

CAMPOS	MÓDULOS 1, 2, 3	MÓDULOS 4
MATEMÁTICA SOCIEDAD NATURALEZA	Libro de texto Cuaderno de heteroevaluación	Libro de texto
COMUNICACIÓN L. Castellana y Lit. Lengua Extranjera Lengua Catalana	Libro de texto Cuaderno de heteroevaluación	Medios informáticos y / o audiovisuales
	Libro de texto Cinta de audio Cuaderno de heteroevaluación	Cuaderno de heteroevaluación
	Libro de texto Cuaderno de heteroevaluación	

Medios impresos

Tal como se observa en el cuadro anterior, en estos medios recae, como ya se ha dicho, el mayor peso específico de esta oferta, puesto que todos los módulos van a llevar, en general, un libro de texto y un cuaderno de heteroevaluación. En el campo de la comunicación, los tres primeros módulos llevarán cuatro libros de texto con sus respectivos cuadernos de heteroevaluación: uno para Lengua Castellana y Literatura, dos para Lengua

Extranjera (Francés e Inglés para que pueda elegir el alumno) y, en el caso de la Comunidad de las Islas Baleares, otro más para Lengua Catalana.

• Libro de texto

El libro de texto es el medio didáctico fundamental en esta oferta educativa. Todos los libros se van a estructurar del siguiente modo: título, parte introductoria, esquema de contenidos, unidades didácticas, solucionario de las actividades de autoevaluación e índice de términos científicos o glosario.

En la *parte introductoria*, se presentará el módulo de manera breve y sencilla, informando sobre aquello que se va a trabajar, de qué modo se va a hacer y con qué fin; qué materiales se van a utilizar y cuál será su aplicación práctica; el tiempo estimado para trabajarlo y cualquier otra información que se considere de utilidad.

El *esquema de contenidos* recogerá una relación de los que se desarrollen a lo largo de las unidades del módulo y las páginas en las que se encuentren.

Las *unidades didácticas*, teniendo en cuenta su temática, se organizarán en apartados, siguiendo todas el esquema siguiente: título, una relación de los apartados de que consta y el desarrollo propiamente dicho.

En el desarrollo de la unidad, se ha de partir de situaciones, hechos o ejemplificaciones motivadoras para las personas adultas, capaces, por tanto, de crear curiosidad e interés en quienes sigan estas enseñanzas, a la vez que refuercen sus conocimientos previos y sirvan de punto de partida para el nuevo aprendizaje. A lo largo de la unidad, se deben integrar todas y cada una de las orientaciones necesarias para el trabajo autónomo del alumnado, para la comprensión y aplicación práctica de los contenidos, para la utilización adecuada de materiales de apoyo, así como las orientaciones relativas a las actividades de especial interés, a las actividades complementarias, etc. Del mismo modo, los módulos optativos contendrán, además, breves orientaciones sobre el uso de sus respectivos medios no impresos, así como sobre su adecuada utilización en cada momento, independientemente de que el propio vídeo o disquete tenga que incorporar también los correspondientes recursos didácticos que guíen el aprendizaje.

Los contenidos, conectados con la realidad del alumnado, estarán apoyados en información aportada por textos, gráficos, ilustraciones..., llevando intercaladas y estrechamente relacionadas con ellos, las actividades de autoevaluación. Todo ello expuesto de forma ordenada, coherente y clara, con estilo sencillo, frases cortas y vocabulario accesible al alumnado. Los aspectos básicos y fundamentales o aquéllos que encierren especial dificultad irán destacados a lo largo de la unidad por medio de aclaraciones, resúmenes, esquemas..., utilizándose a la vez recursos tipográficos como recuadros, tramas, etc.

Las actividades, integradas en el propio desarrollo de la unidad, se presentarán ordenadas atendiendo al grado de dificultad. Estarán relacionadas con el entorno y la realidad de las personas adultas, serán variadas (de relación, resumen, interpretación, cumplimentación de documentos, clasificación, etc.), asequibles al alumnado y adecuadas a su

psicología. Además, llevarán un componente de autoevaluación que les permita conocer sus propios progresos para seguir avanzando o para volver a trabajar aspectos no superados.

Las ilustraciones que aparezcan en este material deberán ser básicamente fotográficas, teniendo presente el colectivo al que va dirigido. Se introducirán siempre con una finalidad didáctica y no con un carácter meramente ornamental y, en algunos casos, podrán servir como base para la propuesta de actividades.

El solucionario de las actividades de autoevaluación contendrá las respuestas correctas de estas actividades de cada una de las unidades con su correspondiente numeración. Las soluciones deberán recoger los diferentes pasos, vías y alternativas que puedan ofrecer. En las actividades de carácter abierto se propondrán varios ejemplos de respuesta.

El *índice de términos científicos o glosario* ha de recoger, ordenados alfabéticamente, los principales conceptos trabajados en el módulo, remitiendo a las páginas en las que aparezcan.

• Cuaderno de actividades de heteroevaluación

Formando parte del propio módulo y acompañando a cada libro de texto va el cuaderno de actividades de heteroevaluación para ser realizadas, una vez trabajado el libro de texto. Este cuaderno se enviará al profesor-tutor correspondiente quien lo devolverá, en un espacio de tiempo lo más corto posible, corregido con las anotaciones y sugerencias precisas para guiar y/o reconducir el proceso de autoaprendizaje, cumpliendo así su función de retroalimentación.

Las actividades de este cuaderno han de ser similares en contenido y dificultad a las de autoevaluación, pero más abiertas y con un planteamiento más global y de interrelación entre los distintos aspectos trabajados. Se desarrollarán a partir de un texto, una gráfica, un dibujo, una fotografía, etc. y se formularán de manera clara y precisa para que la respuesta sea concreta, procurando que inciten a la reflexión y no se limiten a la mera copia del libro de texto.

• Guía para el profesorado

El profesorado que imparta estas enseñanzas contará con guías didácticas para trabajar los módulos de los distintos campos de conocimiento. Cada una de ellas incluirá los correspondientes objetivos, contenidos y criterios de evaluación, describiendo los medios didácticos con orientaciones adecuadas sobre su utilización y recogiendo, asimismo, toda aquella información que se crea de utilidad para el profesorado.

Medios audiovisuales e informáticos

Los módulos de lenguas extranjeras contarán con cintas de audio que incluyan actividades variadas dirigidas a la pronunciación, comprensión y a la comunicación oral, y estarán totalmente integradas con el material escrito.

Los módulos optativos de cada campo de conocimiento contarán con medios en soporte informático y audiovisual.

Todos estos medios deberán configurar con el resto del material didáctico un conjunto multimedia que facilite el autoaprendizaje del alumnado debido a la globalización metodológica y tecnológica que en sí encierran. Servirán bien para realizar actividades de aplicación o interrelación de aprendizajes, bien para reforzar conceptos o procedimientos básicos o bien para ampliar conocimientos de especial interés para el alumnado.

4. APOYO TUTORIAL

Las personas que sigan estas enseñanzas de educación secundaria a distancia contarán con la debida atención tutorial que les oriente no sólo en su actual proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también sobre posibles itinerarios académicos y profesionales posteriores.

Esta orientación y ayuda de los tutores se concreta en las tutorías propiamente dichas, por las que se establecen relaciones directas entre el profesor-tutor y los alumnos. Éstas se llevarán a cabo por correspondencia, teléfono y de forma presencial, bien individualmente o en grupo.

La acción tutorial lleva consigo una serie de actuaciones que van desde la orientación inicial acerca del itinerario formativo que una persona debe seguir de acuerdo con su formación, sus intereses, expectativas culturales y laborales etc., hasta su evaluación global teniendo en cuenta la dedicación, el esfuerzo realizado y los logros alcanzados. Todo ello pasando por la ayuda adecuada a lo largo de todo el proceso, familiarizándole con la metodología y el material didáctico, orientando el ritmo y la intensidad del trabajo y supliendo las posibles carencias del material didáctico; la realización de entrevistas individuales para ayudarle a resolver las dificultades que se le presentan; la organización de tutorías de grupo tanto con un carácter puramente académico como cultural o social...

5. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La valoración del grado de consecución de los objetivos marcados se concreta en la evaluación inicial y en la que se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La valoración inicial del alumno (VIA) se realizará en el momento en el que éste se incorpora a estas enseñanzas con el fin de orientarle sobre el currículo que debe seguir, indicándole los módulos que debe cursar de acuerdo con su formación previa, expectativas e intereses, situación personal y cualquier otra variable que pueda influir en el aprendizaje. Esta valoración se lleva a cabo a través de la entrevista personal, el cuestionario sobre datos académicos y personales, e incluso, en algunos casos, con una prueba de conocimientos.

La evaluación procesual comprende diversos aspectos tales como la autoevaluación, la heteroevaluación, la prueba presencial y toda la información que proporcione el seguimiento del alumno o alumna.

Una vez trabajado el módulo con sus correspondientes actividades de autoevaluación y heteroevaluación, se realizará una prueba presencial. Las actividades de esta prueba guardarán coherencia con los objetivos y contenidos del módulo, y responderán directamente a los criterios de evaluación.

Del seguimiento de todo el proceso, se llega a la evaluación global del alumno o alumna que se objetiva teniendo en cuenta su situación inicial, los resultados de las actividades de heteroevaluación y de la prueba presencial, y cualquier otro dato que se obtenga a través de las tutorías y que pueda ser de interés para la orientación y evaluación del alumnado.

Si la evaluación global del módulo es positiva, éste queda superado definitivamente.

La superación de todos los módulos lleva a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

*Equipo de Educación Secundaria
CIDEAD*

LA SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS EN LAS DISTINTAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

INTRODUCCIÓN

La implantación de la Educación Secundaria, como única etapa conducente a una titulación básica tras la generalización de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), en el ámbito de la educación de personas adultas (EPA), es una preocupación compartida por todos los estamentos que intervienen en la educación, administraciones y profesorado, y un amplio número de adultos y adultas que ya han pasado por algunas de las modalidades presencial o distancia, de la Educación Básica de Adultos/as (EBA).

La publicación de la LOGSE establece en su título III sobre la educación de personas adultas, artículos del 51 al 54 ambos inclusive, el marco desde donde desarrollar y regular esta importante parcela de la educación en un país con importantes deficiencias en formación básica para adultos/as, (alrededor de 8 millones mayores de 16 años sin título, según datos del año 1991), y donde la generalización de Secundaria Obligatoria tiende a incrementar la carencia de certificación académica mínima. En palabras de Ramón Flecha (1990): "... la prolongación de la escolaridad genera, en una sociedad desigual, un aumento de las deficiencias de la educación básica..." (En torno a 15 millones mayores de 16 años para el año 2000, según predicciones del mismo autor).

El artículo 51.2 de la LOGSE establece las siguientes finalidades para EPA:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

A partir de ellas, y entendiendo el currículo como un proyecto cultural que se configura progresivamente a través de las distintas instancias que participan en la educación, las administraciones competentes deberán establecer el nivel de concreción que les corresponda para toda la oferta de la EA:

- Alfabetización y formación inicial, con atención creciente a una cada vez más numerosa población de inmigrantes.

- Formación de base que permita al alumnado que la realice acceder con éxito a procesos formativos posteriores y/o conseguir actualizar unos conocimientos que le ayuden a reinterpretar mejor su medio o a adquirir nuevas actitudes.

- Formación conducente a la consecución de una titulación reconocida oficialmente, la Educación Secundaria para personas adultas.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En estos dos años anteriores, las Comunidades Autónomas con plenas competencias educativas y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) han llevado a cabo un trabajo de elaboración de bases comunes a todos los diseños curriculares; estas bases comunes se han plasmado en un "Acuerdo sobre elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la formación básica de personas adultas". Este acuerdo se ha recogido en los Diseños Curriculares que se están realizando en las Comunidades con competencias educativas. De forma paralela y dentro de un programa de formación de profesorado, se ha intentado, con éxito desigual, una reflexión sobre currículo para personas adultas, a través de Seminarios Provinciales de profesorado de este ámbito, en las zonas de administración directa del MEC (Territorio MEC).

La situación actual difiere en los distintos territorios tanto en lo que se refiere a la elaboración del currículo, el modelo por el que se optado, la anticipación de la Educación Secundaria, la experimentación de esta etapa a través de su anticipación, etc...

En este momento, existen dos situaciones claramente diferenciadas: el territorio MEC de un lado, y, de otro, las Comunidades con transferencias educativas, (aunque dentro de estas últimas la situación no es ni mucho menos pareja).

Así, en territorio MEC, según expone Carmen Batres en su artículo publicado en *Escuela Española* del 15 de Diciembre pasado, "La Educación Secundaria para personas adultas", la situación a partir de la Orden Ministerial de 17 de Noviembre de 1993 quedaría como sigue:

Finalidad:

OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS.

Referente legal:

- Decreto de currículo, R.D. 1345/1991.
- Artículo 51.2 de la LOGSE.

Objetivos:

Los recogidos en la normativa anterior.

Contenidos:

Los establecidos en el Decreto citado que deberán ser adaptados a las características de las personas adultas. A los temas transversales del currículo se añaden dos: Formación para la orientación laboral y Educación para la convivencia multicultural.

El currículo se podrá integrar en cuatro campos de conocimiento: Comunicación, Sociedad, Naturaleza y Matemática.

Organización:

Se podrán organizar los contenidos a través de un sistema modular, flexible y abierto en: las formas de acceso, la elección del ritmo de aprendizaje, la posibilidad de cursar unos módulos u otros.

Tiempo:

El tiempo medio para cursar los módulos será de 1200 a 1500 horas.

Otras orientaciones:

Tutoría y orientación.

Evaluación. Decreto de currículo citado.

Se establece con carácter preceptivo una Valoración Inicial del Alumno/a que facilite la adscripción y orientación inicial de la persona que accede a la Educación Secundaria.

Deja en mano de los centros, a través de la elaboración de proyectos curriculares, el completar y concretar el currículo que organice el recorrido educativo de cada centro, cuyos objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación deberán responder a las características, expectativas, necesidades e intereses de las personas adultas, adecuándose al contexto cultural y socioeconómico del entorno.

Esta normativa se ha ido completando para los centros que anticipan la secundaria en EPA con:

- La O.M. de 7 de Julio del 94 que regula la implantación anticipada.
- La Resolución de 19 de Junio de 94 de la Secretaría de Estado de Educación que establece orientaciones para la distribución de los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación.
- La O.M. de 18 de Noviembre de 93 y la del 15 de Julio del 94, de autorización a determinados centros para que implanten anticipadamente la Educación Secundaria.

En la actualidad existen 15 centros que están anticipando la Educación Secundaria y está previsto que para el curso próximo se sumen 17 centros. Se estima su generalización para los dos cursos siguientes.

En las Comunidades con competencias plenas en materia educativa, la situación es compleja, con grandes diferencias entre unas y otras según la tradición en materia de educación de adultos. El grado de información obtenida y la necesaria brevedad del artículo han establecido de forma natural una selección: se tratará con más amplitud el comentario de dos casos, Andalucía y Valencia, y, para el resto, una información de carácter general que nos aproxime a la situación.

ANDALUCÍA: Los antecedentes están en el DCB de 7.12.85 y en la Ley para la Educación de Adultos de Andalucía (3/1990). Actualmente, existe un DISEÑO CURRICULAR BASE en fase de borrador que esperan se publique como Decreto a final de curso. En este momento, no se está llevando a cabo ningún proceso de anticipación de Secundaria.

CANARIAS: Existe un DCB como documento de trabajo que esperan sea publicado como Decreto a final de año. Hasta el momento, no existe

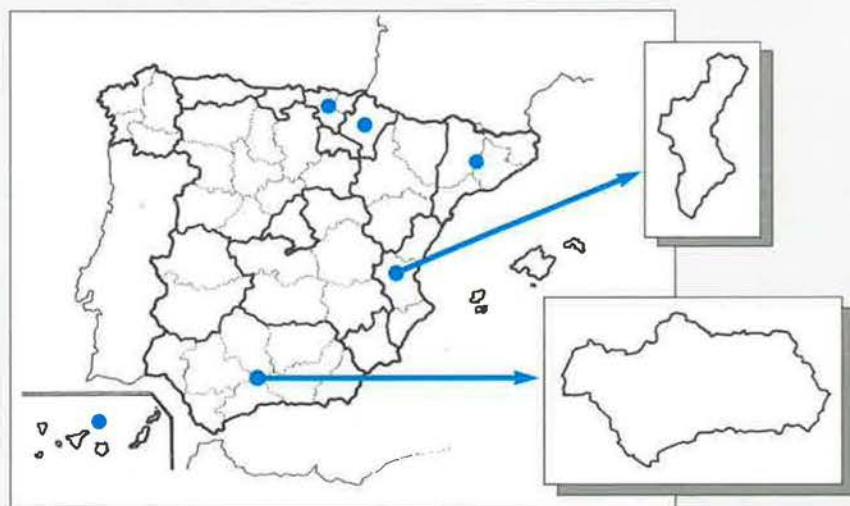
anticipación de la Secundaria para personas adultas, ni está previsto experimentarla hasta que no se publique la normativa legal correspondiente.

CATALUÑA: No se ha publicado aún el Diseño Curricular correspondiente ni existe implantación anticipada de Secundaria para adultos.

PAÍS VASCO: Existe un DCB para personas adultas aún no publicado por la situación de transición que se estaba viviendo con la composición del gobierno de coalición. Basado en un sistema modular por cuatrimestres, según información recibida, establece una adaptación de la LOGSE al ámbito de las personas adultas. Tampoco se está llevando a cabo ninguna experimentación de la Secundaria a través de su anticipación en centros de adultos.

NAVARRA: A partir de un decreto del año 91 sobre reordenación de la EA, se llevará a cabo una redefinición para configurar la red de centros de adultos en el plazo de un año. Así mismo, se espera completar el Diseño Curricular correspondiente en este mismo plazo. No hay experiencias de implantación previa de la Secundaria.

VALENCIA: Con antecedentes en el Marco Curricular para la Educación de Personas Adultas (1989) y el proceso de experimentación curricular. Actualmente, existe un DCB que se publicará a final de curso. En el momento actual, no existe ninguna experiencia de anticipación de Secundaria para adultos.



2. BREVE ESTUDIO DE DOS DCBs: ANDALUCÍA Y VALENCIA

Diseño curricular base para la formación de personas adultas de Andalucía.

• Introducción y marco teórico

En la introducción, se establece un concepto de currículo para personas adultas como proyecto de desarrollo y transformación social.

Entre las razones que justifican el Diseño, caben destacar las razones de tipo jurídico - normativo: adaptación de los currículos de ámbito obligatorio a la EA, la adicional segunda de los reales decretos 1344/91 y 1345/91, razones de tipo histórico - social: la redefinición de la educación de personas adultas, y razones de tipo pedagógico: el desarrollo de un diseño específico y, al mismo tiempo, adaptado.

Todo ello teniendo como punto de partida una perspectiva sociocultural de la educación, así como las dimensiones que caracterizan a la persona adulta: aspectos económicos, políticos, antropológicos, culturales y tecnológicos.

Queremos resaltar la incidencia de dos citas de otros tantos autores que ayudan a entender el encuadre teórico del Diseño: de Freire, *"la creatividad como base de la transformación social más que de la reproducción"*; de Suchodolski, la creatividad como *"una didáctica que ponga en práctica estrategias participativas con las personas adultas que supone despertar sus necesidades y habilidades creativas y reemplazar la recepción pasiva de determinados contenidos por una recepción dinámica, creativa, con un carácter interpretativo de la cotidianidad del proceso de enseñanza"*.

• Propuesta curricular

La propuesta parte de unos componentes teóricos y un modelo de currículo. El currículo en EA se entiende como un diseño o propuesta fundamentada y legitimada para la acción social-educativa de esta Comunidad Autónoma. El modelo lo establece como procesual y comprensivo, con un carácter reconstructivo de la cultura experiencial.

Se formulan unos fines en coherencia con el art. 51.2 de la LOGSE y el artículo 60 de la Ley para la Educación de Adultos de Andalucía y, como consecuencia, unas capacidades, habilidades y estrategias a desarrollar por las personas adultas.

A partir de estos fines y capacidades, la propuesta de currículo establece tres sectores formativos: formación básica, formación para la realización personal y formación ocupacional.

El sector de formación básica constituye la parte académica del currículo y se divide en cuatro niveles: alfabetización-neoelectores, afianzamiento y consolidación de aprendizajes instrumentales, Graduado en Educación Secundaria, y un cuarto que reúne bachillerato, acceso a la universidad y ciclos formativos profesionales.

El sector de formación para la realización personal propone una serie de programas posibles como orientación abierta o categorización de programas:

- a) programas de difusión cultural, y
- b) programas de desarrollo y creación cultural.

El sector de formación ocupacional se desarrollará a través de :

- a) programas de orientación profesional y vocacional,
- b) programas de formación e inserción laboral, y
- c) programa ocupacional.

Los niveles formativos se organizan en cuatro tal y como se ha indicado anteriormente.

Los objetivos se establecen por áreas; para cada área se formulan unos generales, casos del Nivel I y II, mientras que en el Nivel III, además de estos objetivos, existen bloques de contenidos para cada área donde pretenden "... hacer una descripción de los aspectos relevantes que se tratarán en este nivel..."

Así para el Nivel I, están previstas las áreas de:

- Comunicación oral.
- Comunicación escrita.
- Comunicación matemática.
- Conocimiento y participación social.

Para el Nivel II:

- Comunicación.
- Conocimiento del Medio.
- Social-funcional.

Para el Nivel III:

- Comunicación
- . Lenguaje y Comunicación.
- . Lengua Extranjera.
- . Matemático.
- Conocimiento del Medio:
- . Medioambiental.
- . Sociocultural.
- Social-funcional:
- . Salud.
- . Consumo.
- . Para la participación y democracia.
- . Mundo laboral.

Existen unas orientaciones metodológicas cuyos puntos de partida se pueden concretar en tres principios citados en esta propuesta:

- La cultura es un producto social que se deriva de las personas que la construyen.
- La EPA debe entenderse desde una perspectiva intercultural.
- La EPA debe concretarse en estrategias que enseñan a las personas a aprender.

A continuación, y tras apostar por un enfoque globalizador, se propone una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en: el aprendizaje cooperativo, la investigación participativa, la perspectiva interdisciplinar y la evaluación cualitativa.

Por último, se hace una propuesta para estructurar las estrategias del proceso educativo cuyo hitos serían:

- a) La especificación de objetivos expresivos,
- b) el estudio de las disciplinas y la reconstrucción del conocimiento del adulto,
- c) la evaluación del proceso cultural,
- d) el desarrollo de estrategias de enseñar a aprender, y
- e) la evaluación de los aprendizajes individuales y de grupo.

Este DCB termina con un capítulo donde se exponen las líneas técnicas para el desarrollo organizativo de los centros.

Diseño curricular para la formación básica de personas adultas de Valencia.

• Introducción y marco teórico.

Este currículo, que cabe situarlo dentro de la perspectiva sociocultural de la educación, comienza por una introducción donde establece una consideraciones teóricas que enmarcan todo el desarrollo posterior. Hay que destacar en esta introducción, el planteamiento de una serie de aparentes contradicciones que todo currículo de personas adultas debe enfrentar: comprensividad / descoordinación; conocimiento / producción; regulaciones / codeterminación; participación social / realización vital; profesionalización docente / intervención de otros agentes ...

Hay una referencia a los objetivos obligatorios del sistema, pero cuidando las características del alumnado propio de este ámbito.

Se considera que los contenidos se deben establecer a partir de la realidad social y laboral, e incorporando aspectos de desarrollo individual y social que eviten una rígida predefinición de conocimientos.

Como referencia metodológica se cita a Collins para establecer la consideración de que cualquier normativa curricular para personas adultas debe quedar " ... *informada por teorías sociales de la acción más que por teorías psicológicas del aprendizaje*".

• Propuesta curricular

Tras una abundante justificación, se pasa a una propuesta curricular que se sitúa en dos principios básicos:

- La necesidad de diseñar un marco común de referencia que posibilite y sirva de orientación para un trabajo coordinado de los profesores y profesoras de EPA.
- La necesidad de que los profesores y profesoras, organizados en equipos docentes, puedan elaborar proyectos y planificaciones suficientemente contextualizados en la realidad social, cultural y organizativa de los diferentes centros y modalidades de la EPA.

Teniendo como base los objetivos establecidos en la LOGSE para la EA y, en consecuencia, con la filosofía que se desprende del marco teórico, se proponen unos fines genéricos que, a su vez, se deberán concretar y desarrollar en los

proyectos curriculares de cada centro. Estos fines quedan ordenados en torno a dos grandes ejes: participación e inserción social, y formación instrumental.

Estos ejes articulan todo el currículo que se organiza en 3 ciclos: - Ciclo I: alfabetización - neoelectores. Ciclo II: educación de base. Ciclo III: equivalente a Secundaria -, con las características de flexibilidad para *“posibilitar el acceso a titulaciones académicas en el ámbito del sistema educativo obligatorio, pero sin limitación para que los programas se planteen en función de las necesidades y demandas del entorno y de los recursos disponibles...”*.

Los objetivos del currículo que se proponen a nivel general para los tres ciclos son de la participación e inserción social, organizándose por ciclos para la formación instrumental.

Se proponen bloques de contenidos; en cada bloque o campo de conocimiento hay contenidos para la participación de carácter general para todos los ciclos y contenidos organizados por ciclos para la formación instrumental.

En las consideraciones metodológicas, se hace referencia al currículo y sus niveles de concreción y se establecen unos principios metodológicos: pluralidad, necesaria participación del estudiante y necesaria visión sociocultural.

La evaluación está considerada como una parte del proceso educativo y, por lo tanto, eminentemente formativa cuyas características deberán ser: continua, integrada, cualitativa, sistemática, personalizada, integral, democrática y apoyada en la autoevaluación.

En párrafo aparte, y *“con el fin de posibilitar el acceso a titulaciones básicas..., se relacionan a continuación una serie de criterios de evaluación...”* organizados en torno a los bloques de contenidos, estableciendo una clara diferencia entre evaluación como proceso educativo y control para el acceso a titulación oficial.

Podemos concluir, a la vista de todo lo anterior, que es en el territorio MEC donde está más avanzada la implantación de la LOGSE en el ámbito de EPA.

Ahora bien, es importante resaltar que algunas Comunidades Autónomas, aunque siguen unos sistemas más lentos, están afrontando el reto de realizar un Diseño Curricular Base específico para EPA que facilite a los centros la elaboración posterior de unos proyectos curriculares realmente adaptados a las necesidades e intereses de las personas adultas.

Lidia GONZÁLEZ SOLER
Jesús RUEDA PRIETO
*Profesores de EPA y Técnicos del Departamento de
Formación del Profesorado de la
Comunidad de Madrid*

LA EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA EN LA RED DE CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

INTRODUCCIÓN

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas inicia un proceso de consolidación que determina una mayor estabilidad del profesorado y una oferta formativa marcada por dos características:

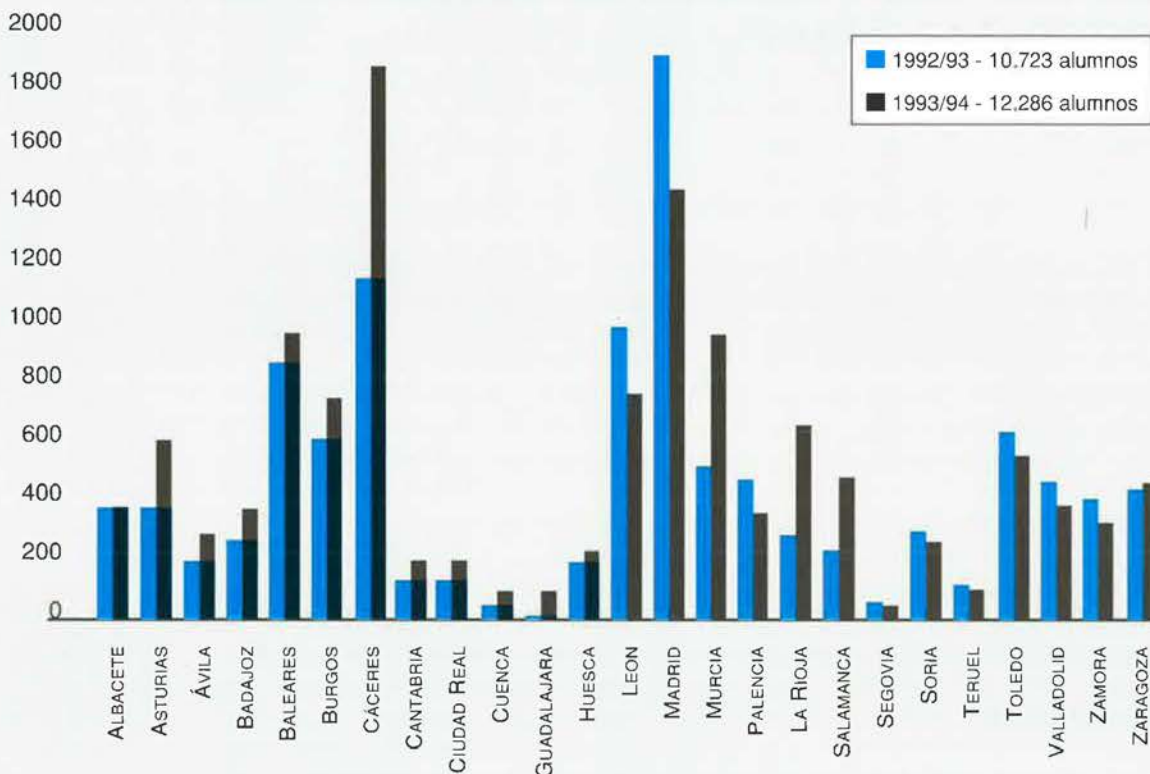
1.- La diversificación, que se manifiesta en la amplitud de dicha oferta en las enseñanzas derivadas de la LOGSE en los centros, que va desde alfabetización, formación de base, Graduado Escolar, curso de español para extranjeros, y Educación Secundaria, hasta las Enseñanzas técnico-profesionales en aulas-taller autorizadas por la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

2.- La integración de las dos modalidades educativas: presencial y a distancia en los propios centros.

Olvidándonos de otros aspectos y centrándonos en el proceso de integración de las dos modalidades educativas en los centros específicos de educación de personas adultas, tenemos que decir que, en el ámbito de la educación básica, se trata de un proceso que se viene desarrollando escalonadamente, según van surgiendo demandas formativas de los ciudadanos carentes de ésta. Esto explica que por distintas Órdenes Ministeriales se hayan autorizado para impartir la modalidad a distancia a un total de 119 centros, que representan el 45% de los que están en funcionamiento en las provincias gestionadas directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia. El número de centros que en el futuro dispondrán de la doble modalidad dependerá de las propuestas provinciales basadas en la detección de las necesidades del alumnado.

Desde la extinción de las enseñanzas a distancia del CENEBA hasta este momento, se ha producido un incremento del 14% del alumnado inscrito en esta modalidad educativa, como puede verse en el siguiente gráfico:

Alumnos de Educación Básica a Distancia



Aparte del dato cuantitativo, que por sí mismo es significativo, consideramos que sería interesante no quedarnos sólo en los números, y adentrarnos en el conocimiento del desarrollo del proceso de integración en los propios centros, acercarnos al proceso de autoaprendizaje, conocer un poco el perfil del alumnado y los materiales didácticos, así como los planteamientos que de todo esto hace el profesorado.

Las aportaciones de los Departamentos de Educación de Personas Adultas y de Educación a Distancia de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Valladolid, Murcia y Salamanca nos facilitan una visión de las distintas realidades planteándonos sus experiencias. Esperamos que este artículo sirva para un debate abierto, y posibilite futuras colaboraciones que aporten los matices diferenciales con el fin de enriquecer la percepción del conjunto.

1. EL INICIO DE LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA Y EL RECORRIDO HASTA EL PRESENTE

En la década de los setenta surge en Salamanca la educación de adultos. En el año 1982, se creó el Centro "Francisco Giner de los Ríos", como centro de educación de adultos y centro colaborador del CENEBA. Los alumnos matriculados a distancia en él han representado el 80% del total de la matrícula provincial de esta modalidad. El resto pertenecía a los ámbitos rurales. En el

mismo edificio se ubicaban los profesores de distancia y presencia, desarrollándose actividades de ambas modalidades como dos redes autónomas y paralelas.

En las "Jornadas Finales" del curso 1989-90, celebradas en Peñaranda, se planteó cómo resolver la dicotomía presencia / distancia proponiendo un modelo organizativo y funcional apoyado en criterios de complementariedad y no de exclusión, pues la mayoría del profesorado estaba convencido de que se debían buscar soluciones, en especial, para la población rural.

La propuesta se apoyaba en las experiencias llevadas a cabo en el curso 87-88, dentro del Plan Provincial, mediante las cuales se presentaba en algún ámbito territorial una oferta conjunta con los contenidos y adaptaciones curriculares que el centro planteaba para la modalidad presencial, estableciendo una eficaz red de apoyos tutoriales *in situ*, integrada por el profesorado que se desplaza al centro más próximo y, en su caso, por el profesorado contratado por convenio con los ayuntamientos. Se pretendía, en definitiva, aproximar la acción tutorial - clave para todo planteamiento a distancia en los niveles básicos - al adulto que fundamentalmente carecía de los instrumentos básicos para poder iniciar un proceso de aprendizaje.

Como conclusión de los debates de aquellas Jornadas, se extrajeron los puntos de arranque que nos han permitido llegar a la situación actual, en la que se mantiene el alumnado urbano y se evidencia un aumento considerable del rural, habiéndose superado parte de los problemas de la educación a distancia: abandono y bajos rendimientos académicos.

Lo anteriormente expuesto es la consecuencia de las medidas adoptadas en el curso 1990-91, cuyos ejes básicos fueron:

- Oferta formativa conjunta desde los centros con la posibilidad de elegir una u otra modalidad en función de las necesidades de cada adulto.
- Consideración de los ocho centros de Educación de Personas Adultas de la Red Pública como dinamizadores de ambas modalidades, para la atención y seguimiento de los alumnos matriculados en el ámbito de su influencia.
- Organización basada en:
 - Conjunción del trabajo grupal y autónomo.
 - La acción tutorial presencial durante dos o tres horas semanales o quincenalmente.
 - "Focos tutoriales" o puntos geográficos de encuentro del alumnado rural disperso por varios pueblos relativamente cercanos.
 - Atención del profesorado del centro/aula al alumnado más próximo.

De alguna manera, la experiencia desarrollada en la provincia de Salamanca contribuyó positivamente a la consolidación de la oferta formativa de educación básica para personas adultas en ambas modalidades, al suprimirse el CENEBAD y crearse el CIDEAD.

El proceso de autoaprendizaje

La viabilidad y eficacia de la educación básica de personas adultas en la modalidad a distancia, en la práctica, ha resultado ser un proceso:

Complejo, por la dificultad que entraña la enseñanza básica a distancia para cualquier colectivo que inicia su periplo de aprendizaje; de manera especial, para aquéllos cuyo entorno no reúne los requisitos necesarios para ser un "espacio educativo", haciéndoles depender del apoyo constante del profesor. Este tema se agudiza en el medio rural -Salamanca cuenta con 363 pueblos-, por las características, necesidades, intereses, posibilidades y diversidad de las personas adultas que integran cada colectivo.

Es necesario superar los recelos ante un sistema de enseñanzas que, en ocasiones, puede carecer del necesario calor humano que proporciona el contacto personal entre alumnos y profesores, y la falta de hábitos y herramientas cognitivas capaces de permitir el autoaprendizaje al alumnado adulto.

Interesante. El profesorado considera, a pesar de lo expuesto y con el único afán de profundizar en este proceso, que la modalidad a distancia es una buena experiencia de enseñanza / aprendizaje, siempre que concurren en ella los alumnos que realmente quieren aprender, que es el caso de los adultos, y que posean el "nivel de procesamiento de la información básico".

A lo anterior habría que añadir, además, que se trata de un acto educativo marcado por la necesidad de materiales de trabajo específicos y por el perfil del profesor. Sobre este último punto, aparte de la formación que se va adquiriendo, resalta un tema interesante desde la experiencia en las tutorías: la empatía entre profesor-alumno que cabría investigar más a fondo, pero alargaría éste y daría pie a otros artículos.

2. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA MODALIDAD EDUCATIVA A DISTANCIA EN LA PROVINCIA DE VALLADOLID

La provincia de Valladolid tiene una población aproximada de 600.000 habitantes, distribuida del siguiente modo: cerca de 400.000 habitantes se concentran en la ciudad de Valladolid y el resto está repartida en un total de 232 municipios rurales, siendo los de mayor población el de Medina del Campo con un número de habitantes de alrededor de 21.000, el de Laguna de Duero con 12.000 habitantes y el de Tordesillas con 8.000. En torno a 5.000 habitantes, están Peñafiel, Medina de Rioseco, Íscar, Tudela de Duero y Olmedo. El resto de municipios tiene una población inferior a 2.000 habitantes.

La Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de la provincia responde a la distribución geográfica de la población. De esta manera, la ciudad aglutina tres Centros Territoriales de Educación de Adultos, de los siete con que cuenta la provincia ubicados en los municipios de mayor población.

Los centros de la ciudad atienden a 4.644 alumnos, de los 7.056 matriculados en su totalidad, en las diferentes ofertas formativas básicas tanto presenciales como a distancia.

La oferta de formación básica conducente a la obtención del título de Graduado Escolar, que se venía atendiendo desde las Extensiones del antiguo CENEBAD, pasó a integrarse en los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, autorizándose para ello, en un primer momento, a los tres centros de la ciudad y, en el último curso, al Centro de Medina del Campo.

Este hecho ha supuesto una serie de cambios en relación con los destinatarios de la oferta, los profesores implicados en esta modalidad educativa, la atención tutorial de los alumnos y los recursos y materiales propios de la modalidad y del centro.

Perfil del alumnado

El perfil de los participantes responde globalmente a estos tipos de alumnos, y ha venido sufriendo modificaciones en el último curso. En líneas generales, podríamos hablar de:

- Jóvenes con la EGB incompleta, en busca del primer empleo, que esperan que el título de Graduado Escolar les ayude a conseguir un trabajo.
- Amas de casa, con hijos de corta edad, cuya motivación fundamental es poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
- Trabajadores por cuenta ajena que consideran que el Graduado Escolar les permitirá promocionar en la empresa donde trabajan.

Las edades de estos participantes oscilan entre los 16 y 65 años distribuidos en intervalos de:

- 16 a 25 años —> 33% .
- 26 a 35 años —> 31% .
- más de 35 años —> 36% .

Del total, el 60'5% son mujeres y el 39'5%, varones.

El perfil socio-ambiental podría definirse como un colectivo de clase media, con procedencia geográfica, fundamentalmente, de la capital y, en número muy poco significativo, de la zona rural, y, en algunos casos, procedentes de sectores marginales, a través de asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con estos tipos de poblaciones, vinculados a los centros.

Las tutorías: motivación del aprendizaje

En general los alumnos, en su mayoría amas de casa y trabajadores por cuenta ajena, disponen de poco tiempo para el estudio. Si asisten a las tutorías y mantienen el interés a lo largo de todo el curso, esto se refleja en los resultados positivos al final del curso. La tasa de éxito global de los alumnos, que acuden habitualmente a las tutorías a lo largo del curso sobre los que no asisten, puede situarse en torno al 50%.

Se ha constatado, además, un dato significativo a este respecto y es que los alumnos que han seguido un proceso continuo de asistencia a las tutorías

se han integrado en el centro de adultos como otros alumnos más. Los recursos del centro, sobre todo la Biblioteca ha sido más utilizada por los alumnos de distancia que por los de presencia.

Por último, otro aspecto importante que habría que destacar es que todos los alumnos que durante el curso 93/94 obtuvieron el título de Graduado Escolar en esta modalidad, siguen en el presente curso enseñanzas de Educación Secundaria para personas adultas; el nivel de expectativas, que en un principio era el de obtener el título de Graduado Escolar, se ha ampliado por el de proseguir otros estudios posteriores. Por ello, se puede decir que el grado de satisfacción está resultando muy alto.

En este haber, sin ningún género de dudas, ha contado la experiencia del profesorado de los centros que ha ampliado su visión educativa al impartir simultáneamente distintas modalidades y distintas ofertas en los centros; también tenemos que decir que el propio contacto con el alumno le ha llevado a completar materiales y a resolver aspectos que desde el principio de la interdisciplinariedad, a veces y según el profesorado, no están del todo resueltos.

3. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA EN LOS CENTROS DE ADULTOS DE LA REGIÓN DE MURCIA

En la Región de Murcia, aprovechando la experiencia de algunos Centros Públicos de Adultos como "Centros Colaboradores" en educación a distancia, a partir del curso 1992/93 se intensificaron los esfuerzos para potenciar esta modalidad desde el Departamento de Educación de Adultos y Educación a Distancia. Un objetivo fundamental desde entonces ha sido consolidar esta modalidad en la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, los cuales acercan la oferta a la población, dando posibilidad a amplios sectores de la misma de acceder a la educación básica.

¿Cómo se dinamiza esta modalidad?

En primer lugar, se refleja como actuación prioritaria en el Plan Provincial de Educación de Adultos: *"Impulsar y coordinar el proceso de desarrollo, diversificación e innovación de la educación a distancia y especialmente la implantación de esta modalidad en centros ordinarios, ..."* Es una de las ofertas que se dirige a la población adulta desde los doce centros autorizados para impartir distancia que existen en Murcia. La labor orientadora que realiza el profesorado durante la campaña de difusión de la oferta formativa en el mes de septiembre, previa a la matrícula desde el marco de difusión que la propia Dirección Provincial dirige a organismos, instituciones, centros y posibles usuarios de toda la región, permite llegar a zonas y poblaciones alejadas que no disponen de la modalidad presencial, siendo atendidos los alumnos a veces por profesores itinerantes que imparten entre 3 y 5 horas semanales de tutoría.

Otro elemento dinamizador lo constituye la formación específica que recibe el profesorado que imparte por primera vez esta modalidad y la inclusión de esta formación en las "Jornadas Iniciales y Finales", así como la dotación de elementos de planificación y evaluación de la educación básica a distancia para el desarrollo de cada curso escolar.

Una oferta formativa más solicitada

En primer lugar, haremos una pequeña reflexión sobre la evolución de la matrícula global durante los tres últimos cursos. En el curso 92/93, último de vigencia de la Extensión del CENEBAD, hubo una matrícula de 439 alumnos, de los cuales 237 eran tutelados desde centros de adultos (Centros Colaboradores).

En el curso 1993/94, los centros de adultos, que por primera vez tenían integrada en su oferta la modalidad a distancia, contaron con una matrícula de un total de 562 alumnos, lo cual denota un aumento como consecuencia, entre otras razones, de acercar la oferta al usuario y descentralizar su gestión.

En el curso actual, tenemos 806 matrículas, dato que refleja el incremento del número de alumnos que casi duplica a los matriculados en el 92/93 en la Extensión.

Según un muestreo del 30% de los alumnos matriculados en el presente curso, podemos hacer, también, las siguientes consideraciones sobre el perfil del alumnado en la Región de Murcia.

- La edad media está en torno a los 26 años.
- La distribución por sexos es del 60% hombres y 40% mujeres.
- Los estudios con los que acceden a los centros de adultos son: el 30% con estudios primarios y el 70% con EGB inacabada.
- La matrícula por ciclos es: 2%, en el primer ciclo; 22%, en el segundo ciclo; y 76%, en el tercer ciclo.
- Por profesiones y situación laboral, la distribución es la siguiente:

3% —> Trabajadores agrícolas.	26% —> Trabajadores en industria
15% —> Amas de casa.	y servicios.
22% —> Obreros sin cualificar.	34% —> Desempleados.

Como conclusión, podemos definir el alumno tipo matriculado en centros de adultos, en educación básica a distancia, como "hombre joven procedente del fracaso escolar, que está desempleado y quiere obtener el título de Graduado Escolar".

Elementos organizativos

Con la desaparición de las Extensiones del antiguo CENEBAD, la coordinación, impulso y seguimiento de la educación a distancia pasa a ser competencia de las Direcciones Provinciales.

Por ello, desde el Departamento de Educación de Adultos de la Unidad de Programas Educativos, se vio la necesidad de poner en marcha algunas iniciativas que contribuyeran a la mejor organización y rentabilidad de la modalidad a distancia. Iniciativas que van desde la coordinación, la distribución y la disponibilidad del material desde el propio Departamento de Adultos hasta las

encaminadas a establecer, para todos los centros, criterios comunes referidos al seguimiento pedagógico y al registro de la evaluación de los alumnos, mediante la elaboración de fichas y documentación específica para esta modalidad educativa.

También, y a propuesta de algunos centros de adultos, se ha autorizado la matrícula abierta durante el mes de enero, de acuerdo con el punto 4.10 de las Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa sobre la organización del curso escolar. Naturalmente, concurrían y concurren circunstancias excepcionales:

- En ciertas zonas rurales de nuestra región abunda el trabajo eventual y temporero, que obliga a una parte de la población a estar ocupada intensivamente coincidiendo con el plazo ordinario de matrícula y, en cierta medida, supone un obstáculo para la inscripción de estas personas interesadas en mejorar su formación.
- El cambio de las circunstancias de algunas amas de casa que, tras el inicio del curso escolar, se ven liberadas de algunas de sus cargas familiares y disponen de más tiempo para seguir enseñanzas básicas con cierta regularidad.
- Ciertas condiciones laborales que impiden a algunos de los alumnos matriculados en niveles presenciales continuar asistiendo a clase por falta de disponibilidad horaria.

Colaboraron en este artículo:

Los Asesores Técnicos Docentes de los Departamentos de Educación de Personas Adultas y de Educación a Distancia de las Unidades de Programas Educativos de Valladolid, Julia Díaz; Salamanca, Virgilio López; y Murcia, Catalina González.

Las Asesoras Técnicas Docentes del Servicio de Educación de Adultos: M^a Remedios Nieves, M^a Isabel Ruano y M^a Jesús Angulo.

EDUCACIÓN BÁSICA EN RADIO ECCA

1. RADIO ECCA

Distintas emisoras educativas en España y América emiten con este indicativo. La más antigua de todas comenzó a hacerlo en Gran Canaria en el año 1965, con el objetivo fundamental de dirigirse a los más necesitados. La titularidad de todas estas emisoras corresponden a una ONG: la Fundación ECCA.

Cuando se habla de Radio ECCA, se está hablando, además, de unos centros educativos, de unas imprentas, de una amplia red de colaboradores y, sobre todo, de una particular manera de impartir unas enseñanzas. La originalidad de las enseñanzas ECCA reside en su peculiar tecnología, en la manera sincronizada que usa los tres elementos clásicos de un sistema a distancia: papel impreso, uso de un medio (la radio) y el contacto presencial con el alumnado.

Transcurridos treinta años de actividad, el sistema ECCA, que básicamente sigue siendo el mismo, ha incorporado nuevos medios: teléfono, vídeo, ordenador... y ha diversificado y ampliado sus campos de actuación (enseñanzas medias, formación ocupacional y/o profesional, formación de postgrado...) Los más de 600.000 alumnos y alumnas, que han seguido -sólo en Canarias- alguna de las enseñanzas que ECCA ofrece, avalan este sistema de enseñanza.

2. LA REFORMA EN ECCA

La manera de vivir en ECCA ese particular fenómeno que se denomina "Reforma" se traduce, lógicamente, en cambios en los currículos: a finales del año 1984, se comienza a experimentar con materiales de estructura modular en Pregraduado; las publicaciones del MEC: *Libro Blanco para la Educación de las personas adultas*, *Libro Blanco para la Reforma de la Educación* y el *Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria*, son elementos de referencia para continuar experimentando nuevos materiales y modos de evaluación durante los cursos 1985 al 89. En el curso 1989-90, se implanta un nuevo método de enseñanza para la alfabetización; en el 1990-91, se imparte un nuevo curso para la obtención del título de Graduado Escolar de estructura modular, y compuesto por una opción básica - módulos de carácter instrumental que suprimen el tronco común exigido por las Orientaciones Pedagógicas de 1974- y una oferta opcional con una serie de módulos y de trabajos que apuntan a objetivos de formación personal, social, laboral y comunitaria. Con este Graduado Escolar se pretendió experimentar una oferta abierta y flexible, que rompiera barreras entre educación formal y no formal, y con nuevas formas de evaluación.

La aprobación de la LOGSE en 1990, la publicación del borrador del Diseño Curricular para la formación básica de la Educación de Adultos de Canarias (DCBEA) en 1992, la firma de los *"Acuerdos sobre los elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la formación básica de las personas adultas"* (1993), la aparición del segundo borrador del DCBEA en 1994... son referentes de suma importancia para los trabajos de Reforma en ECCA. Especial relieve tiene el proceso de experimentación curricular iniciado por la Consejería de Canarias en 1992 y al que ECCA se adscribe desde el primer momento con tres líneas de trabajo:

- estudio de la nueva normativa legal,
- realización de investigaciones y estudios, y
- elaboración de nuevos materiales curriculares.

En octubre de 1995, se experimenta con nuevos materiales modulares para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, y con un nuevo curso globalizado para neoelectores. En 1996, se espera continuar experimentado con materiales para la obtención del título mencionado y con un nuevo sistema de evaluación propuesto por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, además de continuar experimentado con cursos de los primeros niveles de Educación Básica.

3. PROYECTO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ECCA

Denominamos Formación Básica para las personas adultas al período que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. El proyecto curricular para las personas adultas que decidan completar o iniciar su formación básica en el centro ECCA se ha elaborado partiendo de cuatro fuentes: proyecto educativo ECCA, datos estadísticos y socioeconómicos de la población adulta de Canarias (análisis del contexto); documentos legales del MEC y, fundamentalmente, del DCBEA de Canarias, primero y segundo borrador, y experiencia pedagógica del centro ECCA.

Para conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria en el centro ECCA, la persona adulta interesada debería aproximarse al siguiente perfil:

Ser capaz de aplicar los contenidos de las áreas de Comunicación, Conocimientos, Técnicas y Habilidades en:

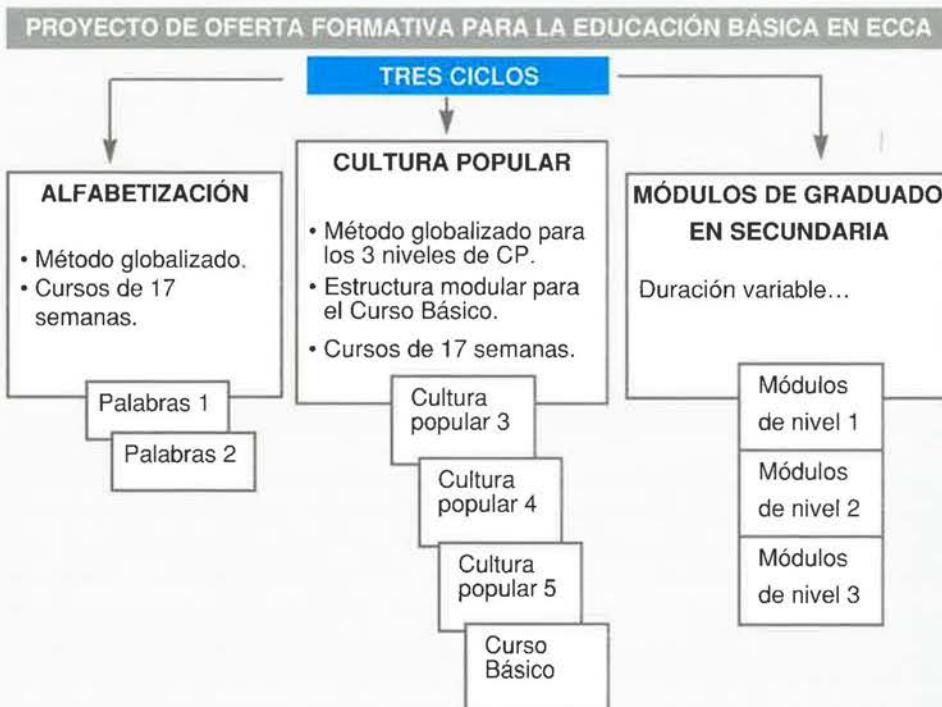
- Tomar decisiones de manera responsable.
- Adaptarse y enfrentarse a nuevas situaciones.
- Expresar ideas y sentimientos de manera precisa y rigurosa, verbalmente, por escrito, y utilizando otros códigos no verbales.
- Utilizar los medios de comunicación de forma crítica.
- Mostrarse receptivo ante opciones ajenas, sin prejuicios raciales ni sexistas, sin dogmatismos o sectarismos de ningún tipo.

- Adoptar posturas de compromiso ante valores como la conservación del medio ambiente, de la paz, la solidaridad, de la igualdad de las personas; de la participación social, laboral y ciudadana...
- Trabajar en la construcción personal, basada en un desarrollo integral que propicie el logro de un aceptable nivel de autoestima.

El currículo de la Formación Básica para personas adultas está integrado por tres ámbitos de formación: instrumental, sociocultural y orientado al trabajo, y está estructurado en cuatro áreas curriculares: Comunicación, Conocimiento, Técnicas y Habilidades. La relación que se establece entre ámbitos y áreas en el proyecto curricular ECCA aparece reflejada en el siguiente cuadro:

ÁMBITOS DE FORMACIÓN				
ÁREAS CURRICULARES (Bloques de contenido)		FORMACIÓN INSTRUMENTAL	FORMACIÓN ORIENTADA AL TRABAJO	FORMACIÓN SOCIOCULTURAL
COMUNICACIÓN	Comunicación verbal	°		
	Comunicación numérica	°		
	Comunicación plástica, musical y visual			°
	Idioma moderno I	°		
	Idioma moderno II		°	
CONOCIMIENTO	Conocimiento del medio físico	°		
	Conocimiento del medio biológico	°		
	Conocimiento del medio geográfico	°		
	Conocimiento del medio social	°		
	Conocimiento del medio ideológico y cultural			°
TÉCNICAS	Técnicas		°	
	Máquinas y aparatos	°		
	Materiales e instrumentos técnicos		°	
	Tecnología, trabajo y sociedad		°	
	Diseño y construcción de objetos y sistemas		°	
HABILIDADES	Habilidades sociales			°
	Habilidades cognitivas	°		
	Habilidades motrices y para la salud	°		°
	Habilidades educativas	°		°
	Habilidades consumeristas	°		°

El proyecto de oferta educativa para la Educación Básica en ECCA queda establecido en tres ciclos: Alfabetización, Cultura Popular y Graduado en Secundaria, combinando metodología globalizada en cursos completos (Cultura Popular 3, 4 y 5) con la estructura modular adoptada a partir del Curso Básico.



La selección de objetivos y contenidos, hecha de entre los ofertados en el DCBEA, ha configurado una oferta globalizada, que explicamos en los apartados "Alfabetización en Radio ECCA" y "La postalfabetización o Cultura Popular en Radio ECCA", y una oferta modular que detallamos en el cuadro de la página 55.

EJEMPLO DE ESTRUCTURA Y DURACIÓN DE LOS CURSOS EN "COMUNICACIÓN VERBAL"

ALFABETIZACIÓN 2 Cursos de 17 semanas – Palabras I – Palabras II	CULTURA POPULAR 3 Cursos de 17 semanas – C. Popular 3 – C. Popular 4 – C. Popular 5	CURSO BÁSICO 2 Módulos – Ortografía – Taller de lengua I
SECUNDARIA 6 módulos obligatorios; 1 módulo opcional (Animación a la lectura) – Comunicación oral – Documentos – Medios de comunicación – Los libros – Taller de lengua I – Taller de literatura		

Actualmente en ECCA, coexisten materiales pre-LOGSE y materiales de "Reforma" o experimentales; los sistemas de evaluación de ambas características también coexisten. El próximo curso escolar esperamos poder poner a prueba el novedoso sistema de evaluación que propone el DCBEA: el denominado Sistema de Acreditación Formativa (SAF) cuya descripción merecería por sí mismo un extenso informe y que, por tanto, es imposible explicar en estas páginas.

4. LA ALFABETIZACIÓN EN RADIO ECCA

La alfabetización funcional como marco

El analfabetismo es un modo de marginación, pues la carencia del dominio de la lecto-escritura coloca al adulto en una situación de inferioridad que propicia la explotación, la dependencia cultural y económica, llegando incluso a la pobreza y al hambre.

Entendemos que la alfabetización en nuestra sociedad es un derecho de la persona, un elemento básico para su desarrollo, que le libera de su dependencia cultural y económica. Alfabetizar, pues, no es sólo una cuestión de aprendizaje, es un hecho político que posibilita el acceso al uso de los derechos individuales y sociales, y al ejercicio de la propia responsabilidad social como ciudadano.

Es ésta una perspectiva que no se debe olvidar en un método de alfabetización. Por ello, los objetivos, contenidos, estrategias y experiencias que conforman el proceso de alfabetización deben articularse de forma que incida directamente en la vida de estas personas, ayudándoles a superarse y a salir de la marginación en la que se encuentran.

Afortunadamente, el número de personas analfabetas ha descendido de modo espectacular en los últimos años y, por ende, el número de alumnos en estos niveles. En 1973, estudiaban en Radio ECCA 8.844 personas adultas en el primer nivel de alfabetización y 9.199, en el segundo. Actualmente, el número de alumnos que siguen los niveles de alfabetización suman alrededor de un millar en las dos ediciones que se emiten en el curso escolar. A pesar de ello, nuestro propósito sigue siendo: atender el derecho fundamental del ser humano a la alfabetización y a la educación básica, a saber y a aprender. Por este motivo, en los últimos años se ha acometido una reforma en profundidad del material didáctico impreso de los cursos de alfabetización. Esta reforma se ha llevado a cabo en el marco de la alfabetización funcional definida por la UNESCO. De este modo, la Fundación ECCA contribuía a la consecución de uno de los objetivos del Año Internacional de la Alfabetización (1990): *"Intensificar los esfuerzos por difundir la alfabetización y la educación"*. Los cursos *"Palabras"*, fruto de la citada reforma, se ponían en antena en ese año.

El primer tramo de la Formación Básica de las Personas Adultas en Radio ECCA, es Alfabetización, que está desglosado en dos niveles: *"Palabras I"* y *"Palabras II"*. Cada uno tiene una duración de diecisiete semanas con una clase

radiofónica diaria de sesenta minutos. Estos dos niveles se emiten de forma complementaria, alternando períodos de explicación de los profesores con períodos de actividad individual del alumno.

"Palabras", un método para una sociedad desarrollada

"Palabras" ha nacido con el propósito de facilitar y hacer más atractivo el proceso de alfabetización a todas aquellas personas que, por diferentes circunstancias, no han tenido otra oportunidad hasta estos momentos para acceder al mundo de la cultura.

El perfil del alumnado es el siguiente: mujer (81%) de más de 31 años (78%), casada (72%) con más de tres hijos (58%), que no fue a la escuela de pequeña o sólo fue un año de modo irregular (63%) y que repite curso (47%) o es nuevo (58%). (Datos correspondientes a un estudio realizado antes de elaborar los materiales).

PROCESO LECTO-ESCRITOR



Los cursos de alfabetización "Palabras" pretenden facilitar a las personas adultas la adquisición de los recursos necesarios, más elementales, para conocer mejor la realidad en la que viven y transformarla en la medida de sus posibilidades. Por ello, el tratamiento de las técnicas básicas de lecto-escritura y cálculo se desarrollan en torno a un centro de interés que pretende despertar la conciencia del adulto, participando en la descodificación de su realidad más cercana. Sintiéndose así motivado para llevar a cabo con éxito el proceso de alfabetización.

Entendemos, pues, que un adulto está alfabetizado cuando es capaz de "leer" la realidad en la que está inmerso y dispone de los recursos necesarios para participar en su transformación, siendo conscientes de que esa realidad, en un primer momento, se reduce a sí mismo y a su familia. Por tanto, en esta primera fase, lo que pretendemos es orientarle para que se sienta más libre y dependa menos de los demás, para que pueda resolver situaciones tan cotidianas como localizar una dirección, rellenar el impreso de solicitud del D.N.I., completar un cheque, interpretar la etiqueta de un determinado producto

(fecha de caducidad, ingredientes, etc.) o leer y entender una carta que llegue a su domicilio, entre otras. Poco a poco, esa realidad tan próxima se irá ampliando a su comunidad y al resto de la sociedad, a través de las diferentes asociaciones en las que sea capaz de irse integrando, tales como: las asociaciones de vecinos, las APAS, los sindicatos, los ayuntamientos, etc.

5. LA POSTALFABETIZACIÓN O CULTURA POPULAR EN RADIO ECCA

Las características del alumnado de Radio ECCA, en estos niveles, son las siguientes: mujer (80 %), casada (67 %), entre 25 y 44 años (64 %).

Teniendo esto en cuenta, la oferta formativa para la postalfabetización en Radio ECCA se concreta en cuatro niveles de diecisiete semanas cada uno, configurando lo que denominamos Cultura Popular.

Los tres primeros niveles se trabajan de forma globalizada, organizando los contenidos de "Comunicación verbal" y "Comunicación numérica" en torno a núcleos temáticos derivados de los bloques de contenidos de "Conocimiento del medio", "Habilidades" y "Técnicas". En estos niveles los alumnos siguen una clase radiofónica diaria de treinta minutos de duración.

CENTROS DE INTERÉS

C. POPULAR 3	C. POPULAR 4	C. POPULAR 5
1. Lo nuestro. 2. Luchemos por la paz. 3. El tiempo libre. 4. Los viajes. 5. Los medios de comunicación. 6. La sociedad de consumo. 7. La alimentación. 8. Los electrodomésticos.	1. El medio ambiente. 2. La salud. 3. La relación afectiva y sexual. 4. Discriminación sexual. 5. Somos diferentes, somos iguales. 6. La participación ciudadana. 7. Los servicios públicos. 8. El pasado.	1. El archipiélago canario. 2. Nosotros, los canarios. 3. En qué trabajamos. 4. La vida en la ciudad. 5. El turismo del sol. 6. ¿Qué tiempo hace hoy? 7. La vida en el campo. 8. Del productor al consumidor.

El último nivel, Curso Básico, considerado con carácter terminal de la postalfabetización y propedéutico para la Educación Secundaria, se organiza de forma modular, con clases diarias de sesenta minutos en las que se trabajan dos módulos simultáneamente.

Los cursos de Cultura Popular (postalfabetización) contribuyen al desarrollo de todas las capacidades previstas en el DCBEA de Canarias para la formación básica de las personas adultas, en la medida de lo posible, con el fin de conseguir su formación integral, ya que, desde nuestro punto de vista, esta formación integral debe comenzar desde los primeros niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje,

de tal manera que el sentido de este tramo que nos ocupa no sea exclusivamente compensatorio o asistencial. Por ello, en esta etapa nos proponemos:

a) Facilitar la alfabetización funcional a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

b) Preparar a las personas adultas para que puedan acceder a niveles superiores de formación que les facilite la obtención del Graduado en Educación Secundaria.

eccc

LO NUESTRO
esquema 9

La lucha

La lucha canaria es el deporte rey de nuestro archipiélago.

En el **terrero**, los jugadores que están en **brega**, se enfrentan cuerpo a cuerpo sin intención de hacerse daño. En una mezcla de fuerza, habilidad, astucia y nobleza, pierde el que, tras tres **agarradas**, toque dos veces el suelo con cualquier parte del cuerpo que no sean los pies.

La lucha canaria deriva de otra que practicaban los aborígenes en las fiestas del **Beñesmén**.

El luchador lanzó un desafío

1. ¿de dónde?	- ayer
2. ¿qué luchador?	- en Lanzarote
3. ¿a quién?	- de Fuerteventura (majorero)
4. ¿cuándo?	- Pedro Cano
5. ¿dónde?	- a Melquiades



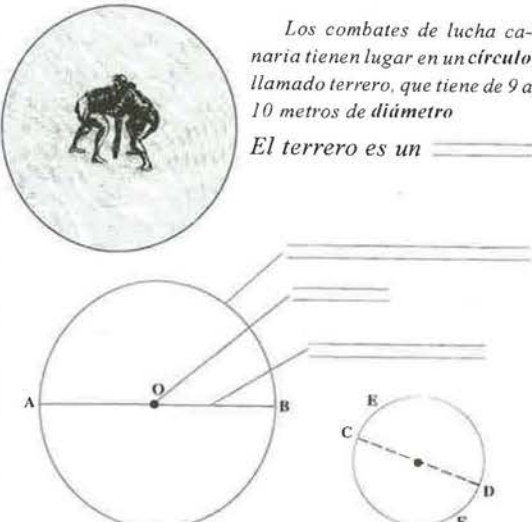
eccc

LO NUESTRO
esquema 9

El terrero de lucha canaria es un círculo

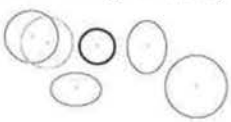
Los combates de lucha canaria tienen lugar en un círculo llamado **terrero**, que tiene de 9 a 10 metros de diámetro.

El terrero es un _____



El terrero de lucha canaria es un _____
cuyo _____ mide de _____ metros

¿Cuántos círculos hay? ¿Cuántas circunferencias hay?

Programa formativo

Los objetivos generales de Cultura Popular son, por tanto, los propuestos para la formación básica en el segundo borrador del DCBEA de Canarias, a excepción de aquéllos cuya consecución supone el dominio de unos contenidos que consideramos con un grado de abstracción o de elaboración propios de niveles más avanzados.

Estos objetivos se desarrollan desde los ámbitos de formación sociocultural e instrumental, fundamentalmente, a partir del tratamiento de los contenidos seleccionados desde las áreas de Comunicación, Conocimiento, Habilidades y Técnicas.

EJEMPLO DE ESQUEMA DE TRABAJO QUINCENAL EN "COMUNICACIÓN VERBAL"

Esquema 1

COMPRENSIÓN

- Estrategias de comprensión lectora.
- Instrumentos recogida información.
- Vocabulario.

Esquema 2

COMPRENSIÓN

Esquema 3

TEXTO

- Elementos.
- Aspectos formales de presentación del texto.
- Tipos de textos.

Esquema 4

FRASE

Esquema 5

FRASE

- Tipos de frases.
- Acercamiento estructura.
- Ortografía de la frase.

Esquema 6

PALABRA

Esquema 7

PALABRA

- Morfología: derivada y sustantivos.
- Ortografía de la palabra.
- Vocabulario.

Esquema 8

PRODUCCIÓN

Esquema 9

PRODUCCIÓN

- Técnicas y estrategias de producción de textos (ampliación de frases, lectura de viñetas...).

Esquema 10

REPASO

El Curso Básico

Aunque se trata de un curso de diecisiete semanas, está diseñado con estructura modular. Se trata de lograr una transición suave hacia la oferta modular de Secundaria. Los módulos previstos para este curso son:

- 1) Ortografía.
- 2) Taller de Lengua I.
- 3) English founsds different.
- 4) Matemáticas Básicas.
- 5) Geometría.
- 6) Aprender a aprender.
- 7) Seres vivos; y otro módulo, aun por determinar, dentro de los bloques de Conocimiento del medio social, e ideológico y cultural.

6. MÓDULOS DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las enseñanzas para la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria tienen actualmente en ECCA un carácter experimental; hoy por hoy, sólo podemos hablar de materiales experimentales: "Módulos de nivel I", puestos a prueba en el actual curso 94-95, y "Módulos de nivel 2" que se experimentarán el próximo curso 95-96. Hablaremos de "currículo para la obtención del título citado en el curso 96-97, una vez que la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias dé por concluido el proceso de experimentación y convierta en prescriptivo el DCBEA.

La propuesta que desde ECCA se hace para la obtención del título, tiene en el tercer ciclo un carácter modular; se han producido 45 módulos -cursos monográficos de corta duración- de los cuales 35 tienen un carácter obligatorio, ya que responden a objetivos específicos del DCBEA, y 10 son de carácter opcional, es decir, intercambiables por otros equivalentes, ya que apuntan a objetivos generales.

Los módulos se distribuyen en tres franjas horarias, agrupados según su nivel de dificultad, lo que posibilita que los alumnos y alumnas, que lo deseen o lo necesiten, cursen todos o la mayoría de los módulos. Las enseñanzas para la consecución del título tendrán, pues, dado su carácter modular, una duración variable que dependerá de factores como: ritmo personal del alumno, conocimientos previos, gustos u opciones personales...

El proyecto de Secundaria en ECCA, no sólo lo constituye la oferta modular, sino que se enriquece con las numerosas actividades que, a partir de los módulos, se realizan en las distintas islas y zonas geográficas desde los centros de orientación, y con los trabajos realizados en la búsqueda de nuevas y atractivas formas de evaluar.

Completan la propuesta de Secundaria: una prueba de acceso o de valoración inicial del alumnado, que ayuda a situarle y a acreditar saberes, y un sistema de evaluación por créditos.

PROPUESTA DE DISTRIBUCIÓN PARA SECUNDARIA												
Semanas		1ª emisión: curso 94-95 Módulos de nivel 1			1ª emisión: curso 95-96 Módulos de nivel 2			1ª emisión: curso 96-97 Módulos de nivel 3				
1		Comunic. Oral	* Técnicas de estudio	Your First Sentences 1	Medios de comunicación	* Mujeres y hombres	Educación para el Consumo	Taller de Lengua	* Educación Ambiental	improving Your Sentences 2	1	
2											2	
3											3	
4											4	
5											5	
6											6	
7		Canarias, una cultura	Ed. para la salud		Matemática Comercial			Siglo XX	Salud 2		7	
8											8	
9											9	
10											10	
11		Letras y números	* Ed. para la paz y la solidaridad		Geografía Hum. y Ec.	Tecnolog. 2		Cuerpos geométricos	Tecnolog. 3		11	
12											12	
13											13	
14											14	
15											15	
16											16	
17		España, unión de culturas	* Animación a la lectura	Your First Sentences 2	Los libros	Historia de Canarias		Estadística	Hab. Educat.	Improving your Sentences 3	17	
18											18	
19											19	
20											20	
21											21	
22											22	
23		Ecología	* Iniciación artística		El mundo actual	* Informática general	Improving your Sentences 1	Taller de Literatura	* Trabajo y Legislación Laboral	Física General	23	
24											24	
25											25	
26											26	
27											27	
28											28	
29		Documentos	Tecnología 1: Los planos		El cuerpo humano	Figuras planas		* Flora y Fauna de Canarias			29	
30											30	
31											31	
32											32	

* Módulos opcionales

7. UNA NOVEDAD EN EL CURRÍCULO: EL ÁREA DE HABILIDADES

Una idea aceptada entre los profesionales de la educación de adultos es que ésta no debe ser concebida exclusivamente con un sentido compensatorio o asistencial. Es decir, no debe limitarse a tratar de alcanzar, más tarde de lo previsto, lo mismo que se ofrece para la infancia y/o la juventud. Debe tener un sentido propio que responda a las necesidades e intereses de las personas adultas.

La aparición del área de habilidades es una de las novedades más interesantes que ofrece el DCBEA. En ella se engloban cinco bloques de contenido, muy diferentes entre sí, que hacen referencia a distintos tipos de habilidades: sociales, cognitivas, educativas, motrices y para la salud y, por último, consumeristas.

Hasta el momento, estos contenidos no habían tenido la importancia que ahora se les reconoce. Su incorporación a la Formación Básica puede interpretarse como la desaparición de las rígidas fronteras entre las materias típicas de la enseñanza reglada (Matemáticas, Lengua, Sociales...) y la enseñanza no reglada. Resulta verdaderamente innovador, el hecho de incluir en el currículo este tipo de temas por la importancia que tienen en sí mismos, y no como recurso utilizado para el desarrollo de otras "asignaturas".

Para hacer realidad este proyecto en el Centro ECCA, el profesorado ha tenido en cuenta las indicaciones de los documentos oficiales: el DCBEA (objetivos, criterios de evaluación, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas); los elementos comunes para todo el Estado, aprobados por los representantes de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia; y la experiencia acumulada por Radio ECCA en la impartición de cursos sobre salud, consumo, escuela de padres, etc.

8. EL ÁREA DE HABILIDADES EN LA ENSEÑANZA ECCA

Como ya hemos dicho, para Radio ECCA no constituye ninguna novedad la impartición de cursos que, tras la aparición del DCBEA, podríamos clasificar dentro del área de habilidades. Estos cursos monográficos pertenecen a lo que en ECCA llamamos "Aula Abierta", siendo una característica común su total independencia con respecto al resto de la oferta educativa. Los temas de salud, por ejemplo, o los relacionados con la educación de los menores se contemplan ahora dentro del currículo obligatorio de Formación Básica para adultos; pero también continuarán de forma paralela en nuestra "Aula Abierta", aunque el tratamiento y los contenidos serán diferentes en uno y otro caso, puesto que el público también lo es.

Ya dentro del currículo de Formación Básica para personas adultas, ciertos temas pertenecientes a alguno de los bloques de contenido del área de habilidades son tratados en los cursos de alfabetización y postalfabetización. En estos niveles, los temas constituyen centros de interés en torno a los cuales se desarrollan los contenidos de Comunicación Verbal y Numérica.

En el último ciclo conducente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, el carácter modular de la oferta de ECCA permite una

perfecta acomodación del área de habilidades dentro del currículo. Así, cada bloque de contenido -cada grupo de habilidades que se pretende desarrollarse materializa en módulos concretos. Cabe aquí hacer una primera distinción entre los módulos que tienen carácter obligatorio -aquéllos que tratan los contenidos fundamentales del DCBEA- y los que pueden seguirse de manera opcional, pues apuntan a objetivos generales, pero profundizando en algún aspecto concreto.

Los módulos del área de habilidades dentro del currículo de Secundaria

A. Módulos de seguimiento obligatorio:

Algunas habilidades sociales y cognitivas se contemplan en el módulo titulado "Afrontar problemas". En él, se ofrece una ayuda a las personas adultas para que, como mínimo, reflexionen sobre la propia capacidad para posicionarse activamente ante las situaciones conflictivas cotidianas. El módulo se plantea los siguientes objetivos:

- Analizar qué entendemos por situación problemática.
- Analizar diferentes situaciones problemáticas cotidianas.
- Conocer recursos para afrontar problemas.
- Entrenarse en diferentes recursos.
- Favorecer el cambio hacia actitudes positivas ante determinadas situaciones problemáticas.

A través del módulo "Técnicas de estudio", se trabajan habilidades de tipo cognitivo que hacen posible la adquisición de los recursos y actitudes necesarios para el autoaprendizaje. Los objetivos de este módulo son los siguientes:

- Conocer las condiciones y destrezas que intervienen en la tarea de estudiar, y el método y las técnicas que aumentan el rendimiento en el estudio.
- Entrenarse en el uso de las técnicas de estudio y en el empleo de un método adaptado a las circunstancias personales de cada uno.
- Aplicar las técnicas aprendidas al estudio personal.

Las habilidades consumeristas se recogen en el módulo titulado "Educación para el consumo". En él, se trata de responder a los problemas de la vida cotidiana, que a todos se nos plantean como consumidores o usuarios, y favorecer actitudes y comportamientos positivos. El módulo apunta hacia los siguientes objetivos:

- Conocer los problemas que plantea la sociedad de consumo y facilitar la aparición de hábitos positivos.
- Valorar la legislación en defensa de los consumidores.
- Crear conciencia crítica y espíritu reivindicativo para que los consumidores ejerzan sus derechos.

- Valorar el papel de las asociaciones de los consumidores conociendo sus características y funcionamiento.

Aunque pertenecen al mismo bloque temático, habilidades motrices y para la salud, el DCBEA concede al tratamiento de las habilidades motrices mayor importancia que a las más específicas de la salud. Radio ECCA intenta equilibrar el peso de estos dos aspectos dentro del currículo ofertando dos módulos de diferente contenido. El primero de ellos es "Educación para la salud", con el que se pretenden los siguientes objetivos:

- Aumentar la competencia y los conocimientos de los individuos sobre la salud y la enfermedad.
- Tomar conciencia de los factores psicosociales, políticos, culturales y ambientales que ejercen su influencia sobre la salud.
- Favorecer la adquisición de hábitos que potencian la salud.
- Aumentar la toma de conciencia sobre la responsabilidad en el cuidado de la propia salud y de la comunidad.
- Aumentar la competencia y los conocimientos respecto a la utilización y el funcionamiento de los servicios de salud.

Las habilidades motrices, la práctica deportiva y los deportes autóctonos serán contemplados en un módulo, aún en proceso de elaboración, al que de momento no se le ha asignado un título definitivo.

El bloque de contenido de habilidades sociales se desarrollará en un módulo específico para el que aún no hay programa definitivo.

El módulo que recogerá el bloque de contenido de las habilidades educativas también se elaborará en un futuro inmediato.

B. Módulos opcionales

El carácter de opcionalidad significa que Radio ECCA ofrecerá en el futuro un abanico de módulos entre los que cada alumno o alumna deberá elegir aquél que considere más acorde con sus intereses.

Uno de los conceptos expresado dentro del bloque de habilidades sociales es el siguiente: *"Roles y papeles sociales. Identidad personal e identidad social. Conflictos de roles y papeles"*. Basándonos en él, y en la asignatura que con carácter optativo se ha incorporado a la ESO bajo el título *"Papeles sociales de mujeres y hombres"*, se encuentra actualmente en preparación un módulo en el que se ofrecerá la oportunidad de reflexionar acerca de los papeles sociales que mujeres y hombres han desempeñado a lo largo de la historia. El módulo apunta hacia el objetivo final de favorecer la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

El módulo de educación ambiental es una forma de llevar a la práctica el bloque de contenido de las habilidades cognitivas y algunas habilidades

sociales. Contenidos de este bloque, como por ejemplo: *"Deliberación: análisis, planificación, valoración y acción en una situación determinada"*; procedimientos, como por ejemplo: *"Valorar las consecuencias y secuelas de las acciones emprendidas o por realizar, tanto a corto como a medio o largo plazo"*; y actitudes, valores y normas, como por ejemplo *"Interesarse por las consecuencias de las acciones humanas y extraer de ellas nuevas perspectivas para la acción"*, demuestran que el módulo responde a las necesidades que se plantean en este bloque de contenido.

El papel del profesorado

En los módulos pertenecientes al área de habilidades, se ha tenido especialmente en cuenta que los alumnos y alumnas son personas cargadas de experiencias y con información ya adquirida que debemos sistematizar. Todos estos módulos tienen el objetivo común de completar dicha información con los contenidos que consideramos fundamentales para acercar al alumnado a su propia realidad.

Pensamos que la aparición del área de habilidades constituye una oportunidad para el tratamiento más a fondo de "temas de la vida" más cercanos a las personas. Por este motivo, en su impartición también se deben producir cambios en el papel del profesorado.

En muchas ocasiones, es necesario contar con la experiencia y/o la opinión personal del alumnado, por lo que el profesor pierde en parte su liderazgo indiscutido e indiscutible, y potencia su papel de animador en las reuniones semanales con el grupo de alumnos. Aunque estas reuniones semanales no siempre se producen, por muy diversas circunstancias, sigue siendo importantísima la participación y la reflexión personal. Esto se propicia a través de la presentación de "casos", que no son más que ejemplos de situaciones cotidianas muy concretas y en relación con los distintos temas tratados. Sobre estos casos hay que aplicar lo tratado en el contenido de las clases. Con frecuencia no hay una sola respuesta correcta, de la que es "dueño" el profesor, sino respuestas que pueden ser diferentes, pero que deben ser, como mínimo, coherentes.

Siempre parecerá insuficiente el tiempo disponible para el desarrollo de los temas; sobre todo, aquéllos en los que predominan los contenidos de carácter actitudinal. El profesorado realiza un gran esfuerzo para lograr el tratamiento más adecuado dentro de los límites temporales asignados.

La evaluación

Es evidente que los objetivos de la mayoría de los módulos del área de habilidades apuntan hacia un cambio positivo de actitudes y comportamientos. Sin embargo, tampoco se oculta la tremenda dificultad que supone observar, comprobar o medir hasta qué punto se han conseguido. Es más, muchos de los objetivos que nosotros consideramos ideales se hallan dentro del comportamiento individual, es decir, de un territorio privado y estrictamente personal, como pueden ser, por ejemplo, los que hacen referencia a temas de consumo, salud o control de las reacciones ante un determinado supuesto.

En nuestra propuesta, no pretendemos evaluar los comportamientos privados ante situaciones de la vida real. Pero sí evaluamos, por ejemplo, la adquisición de capacidades de distinción entre actitudes correctas o incorrectas, la capacidad para prever las consecuencias negativas o positivas que conllevan determinados comportamientos...

No cabe duda de que son muchas las dificultades que presenta este tipo de contenidos, pero el profesorado de Radio ECCA acepta el reto que ello supone.

Han colaborado en este artículo los siguientes profesores del Centro ECCA:

Iva Alá, Heidi Arencibia, Anabel González, Juana Rosa González, María Rosa Halaby, Elisa Jiménez, Margarita López, José María Mallo, María del Carmen Palmés, Ángel Prieto, Víctor Ramírez y Juan Jesús Santana.

La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas.

1. PROCESOS Y RESULTADO DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

La comprensión del discurso podemos considerarla como el paradigma de tarea humana cognitivamente compleja. La comprensión del discurso escrito exige con frecuencia poner en actividad todos nuestros recursos cognitivos; en realidad, no hay tarea intelectual más ardua y compleja que la comprensión en profundidad de un texto sobre el cual no tenemos muchos conocimientos, y a partir del cual estamos intentando aprender algo nuevo. El que esto sea así, es normal, puesto que, en último término, la comprensión del discurso supone recorrer todo el camino que va del lenguaje al pensamiento. Comprender es pensar y comprender un texto es transformar unos símbolos gráficos en mentales, extraer de los mismos un significado que es, en último término, pensamiento. La complejidad de la tarea se debe a que el logro de la comprensión exige la interacción de diferentes procesos, ya de por sí complejos cada uno de ellos.

En primer lugar, podríamos preguntarnos qué es lo que sabemos a ciencia cierta sobre la comprensión de textos; quizás una buena estrategia consista en analizar la comprensión del discurso partiendo de un estado inicial, un estado final y unos procesos intermedios que permiten llegar de uno al otro. El estado inicial del que podemos partir es el patrón gráfico formado por las letras y las palabras; en cuanto al estado final, tenemos buenas teorías que nos permiten caracterizarlo como una representación, un modelo mental referencial que da cuenta de la situación descrita en el texto; asimismo, sabemos que existen una serie de procesos intermedios que actúan en paralelo para lograr, en la forma más rápida posible, la comprensión de un texto o de una expresión oral de cualquier tipo. Esto quiere decir que necesariamente tienen que actuar en paralelo para que rápidamente, en pocos segundos, o en pocas décimas de segundo, en el caso de la comprensión oral, podamos construir esa representación mental del estado de cosas descrito.

Antes de analizar estos procesos intermedios que producen la comprensión, veamos muy brevemente qué tipo de representación mental es aquella que estamos proponiendo como objetivo final de la comprensión. Estudiemos un ejemplo, adaptando una frase utilizada por George Miller (1977):

"Los Menéndez de Llanes vieron los Picos de Europa mientras volaban hacia Inglaterra."

La comprensión de esta frase suele implicar la construcción de un modelo situacional en el que incluimos a "Los Menéndez de Llanes", durante su viaje a Inglaterra, mirando a través de una ventanilla del avión y reconociendo los Picos de Europa, en el momento en que, por ejemplo, la azafata les está ofreciendo un vaso de zumo de naranja. Ni el avión, ni la azafata, ni la referencia al viaje, ni las probables características sociales de nuestros protagonistas, están, de hecho, incluidas dentro del texto y, sin embargo, constituyen una parte básica del modelo mental que construimos, y en el que se integran lo expresado en el mismo y los conocimientos previos que poseemos (Just y Carpenter, 1987; Johnson-Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983).

Analicemos ahora, de forma muy sintética, los procesos intermedios que se dan en la comprensión de textos. En primer lugar, existen unos procesos superficiales de reconocimiento de palabras y acceso léxico, mediante los cuales somos capaces de descodificar y reconocer cada una de las palabras; además existen procesos de tipo sintáctico a través de los cuales analizamos la estructura de las relaciones sintácticas y gramaticales dentro de la frase; y, por último, para extraer el significado de un texto debemos hacer un análisis de las relaciones semánticas existentes entre las distintas palabras que dan paso a la creación del modelo referencial, situacional, en el que se incluyen los aspectos pragmáticos.

Ahora bien, la frase de nuestro ejemplo anterior es sintácticamente ambigua, ya que desde un punto de vista gramatical no sabemos quiénes volaban, "los Menéndez de Llanes" o "los Picos de Europa". Está claro que la resolución de esa ambigüedad sintáctica se realiza desde un nivel semántico; es nuestro conocimiento el que nos dice que son los Menéndez de Llanes los que, de alguna manera, pueden volar, y no los Picos de Europa.

Este carácter constructivo de la comprensión fue ya resaltado, en los años 30, por Bartlett quien analizó el recuerdo de los sujetos y aportó la idea de que lo que se recuerda tras la comprensión tiene que ver más con estas representaciones globales que con los detalles superficiales. Existen estudios que demuestran que el recuerdo de un texto se centra fundamentalmente en la esencia semántica y no en los rasgos superficiales, o en la forma sintáctica concreta del texto. Lo que hacemos al leer un texto es comprenderlo, y nuestro recuerdo va a estar determinado por eso que comprendemos. Esto tiene una gran importancia educativa, puesto que, si lo que recordamos es fruto de lo que comprendemos, y lo que comprendemos es fruto de nuestros conocimientos previos, tenemos una primera explicación de esa máxima que es frecuentemente subrayada por la psicología cognitiva actual de que *"el mejor determinante de lo que uno puede aprender es lo que uno ya*

sabe". Lo que uno ya sabe determina lo que uno puede comprender y lo que uno comprende es lo que uno va a recordar. Podemos resaltar, por tanto ahora, cómo la concepción ausubeliana sobre la asimilación cognoscitiva coincide claramente con lo que acabamos de exponer, poniendo de manifiesto que el aprendizaje significativo es, precisamente, el aprendizaje realizado a través de la comprensión.

Como hemos visto para la resolución de la ambigüedad sintáctica en la frase de nuestro ejemplo, los diferentes procesos implicados en la comprensión interactúan entre sí, transmitiéndose información, proporcionándose entre ellos los resultados parciales y finales de sus cálculos. Esta interacción entre los procesos es posible merced a la existencia de un almacén de trabajo o memoria operativa (véase, p. ej., Baddeley, 1990), en el que se depositan los resultados parciales y finales de cada uno de los procesos. Asimismo, esta memoria operativa permite conectar de forma coherente la información semántica proporcionada por oraciones sucesivas, agregando paulatinamente más información al modelo mental que construye el lector. Por último, la memoria operativa no debe considerarse únicamente desde el punto de vista del almacenamiento, sino también como fuente de los recursos cognitivos necesarios para realizar las complejas computaciones simbólicas que implica la comprensión del discurso.

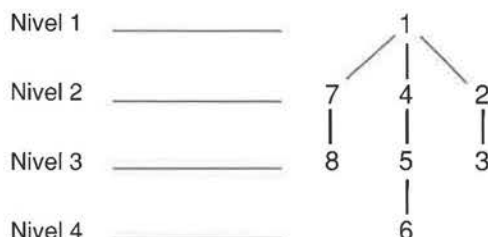
2. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y LA APORTACIÓN DEL SUJETO

Como hemos señalado, cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; ésta es fruto de dos tipos de factores, los conocimientos previos del sujeto y las características del texto, especialmente la estructura de éste. Cualquier teoría sobre la comprensión de textos debe dar cuenta de cómo el sistema cognitivo humano es capaz de reproducir, de alguna manera, la estructura jerárquica del texto, ya que, en caso contrario, no sería posible la comprensión cabal del mensaje que el autor trata de transmitir, y, por tanto, la comunicación entre el escritor y el lector. El hecho experimental básico a este respecto, puesto de manifiesto por los protocolos de recuerdo libre de los sujetos, consiste en que la memoria de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de su estructura jerárquica. Según este hecho, llamado "efecto de los niveles", los contenidos e ideas más importantes, que ocupan una posición más alta, serán más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición estructural más baja.

Durante los años 70 se desarrollaron una serie de teorías que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto, de forma que respondiese a este efecto de los niveles. Entre estas teorías destaca la propuesta como fruto de la colaboración entre un psicólogo, Walter Kintsch, y un lingüista, Teun van Dijk. El modelo de Kintsch y Van Dijk (1978; Van Dijk y Kintsch, 1983), al que nos vamos a referir brevemente, postula que el lector de un texto representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura. Esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento.

Texto

La turbulencia se forma en el borde de un ala y crece en fuerza sobre su superficie, contribuyendo a levantar el avión supersónico.

Microestructura

1. (Forma, Turbulencia)

2. (Loc: En, 1, Borde)

3. (Parte de, Ala, Borde)

4. (Crece, Turbulencia, Fuerza)

5. (Loc: Sobre, 4, Superficie)

6. (Parte de, Ala, Superficie)

7. (Contribuye, Turbulencia, Levanta, Avión)

8. (Supersónico, Avión)

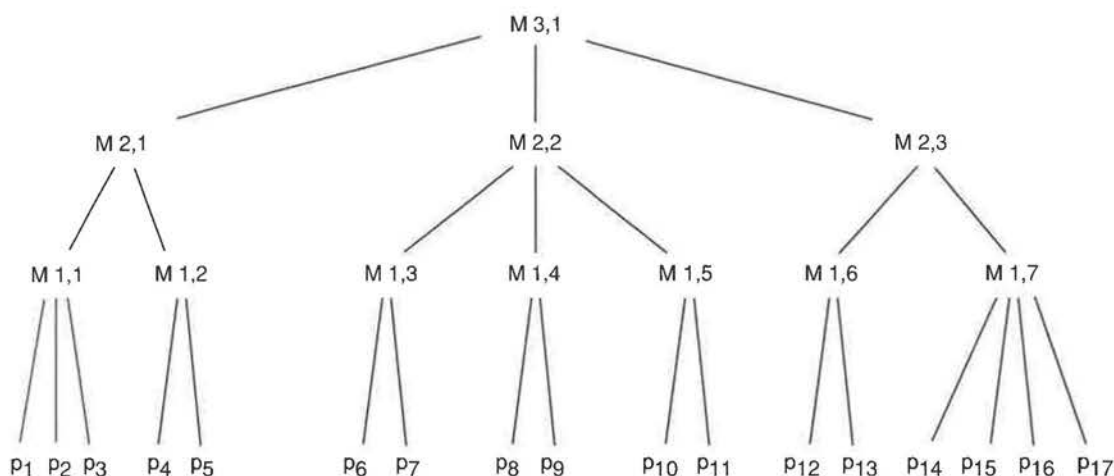
Ejemplo de texto, microestructura y diagrama representando la estructura jerárquica del mismo (Según Kintsch, 1975).

Vemos cómo el contenido semántico del texto se puede representar, utilizando un sistema de análisis proposicional surgido de la gramática de casos de Fillmore, mediante una base del texto localmente coherente formada por 8 proposiciones; es decir, las proposiciones están conectadas entre sí por la repetición de argumentos, con una estructura jerárquica de 4 niveles como se muestra en el diagrama.

Además de la microestructura, el sujeto construye a partir de ésta la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo. La formación de la macroestructura implica el logro de la coherencia global, conectando entre sí todas las ideas, no ya referencialmente, sino por su relación con el significado de conjunto del texto. La macroestructura está formada por macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto, y es inferida por el sujeto mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento, y de la información que le proporciona el propio texto (van Dijk y Kintsch, 1983). De esta manera, los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando para ello las señales que se incluyen en el mismo, entre ellas los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los propios resúmenes que, en ocasiones, el escritor inserta en el texto.

La tarea que los sujetos realizan mediante la utilización flexible de diferentes tipos de macroestrategias, puede ser caracterizada en términos de la aplicación de determinados operadores o reglas a la microestructura. Estas macrorreglas de supresión, generalización y construcción, permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto, describiendo los mismos hechos

desde un punto de vista más global. Las macrorreglas reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son especialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones, mediante generalización o construcción. La relación entre la microestructura y la macroestructura de un texto, así como los distintos niveles que pueden existir dentro de la propia macroestructura, pueden verse en la figura siguiente donde están representadas jerárquicamente las microproposiciones (p) y las macroproposiciones (M).



Macroestructura y microestructura de un texto. (Tomado de van Dijk y Kintsch, 1983)

Según Kintsch y van Dijk (1978, van Dijk y Kintsch, 1983), además de la macroestructura y estrechamente relacionado con ella, existe otro tipo de estructuras globales que hace referencia a la organización del texto o estructura retórica del mismo. Estas estructuras esquemáticas o superestructuras, diferentes según que el texto sea una narración, una exposición o un artículo científico, cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. Por ejemplo, las narraciones tienen una estructura típica en la que se incluyen siempre unos personajes y unas acciones, y están organizadas a partir de una secuencia de episodios, realizados en determinados escenarios y donde se producen una serie de acontecimientos. Como vemos, las narraciones utilizan elementos fundamentales y “universales” de la interacción entre los seres humanos, por lo que no es sorprendente que los niños a partir de los 5-6 años muestren un conocimiento básico de estas estructuras narrativas.

Además de las narraciones, los psicólogos han prestado atención a las estructuras expositivas típicas de los textos y manuales cuyo propósito principal es informar y explicar, y que tanta importancia tienen en el mundo educativo. Los estudios de Bonnie Meyer (1984, 1985) han mostrado la existencia de diferentes estructuras textuales y su importancia en la comprensión y memoria de los textos. El conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto

durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y posibilita la aplicación de estrategias estructurales (Meyer, 1984) en la recuperación y el recuerdo. Entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones, que ponen de manifiesto los propósitos del autor, podemos resaltar las siguientes:

- a- *Enumeración*: Relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia, sobre un determinado asunto o tema.
- b- *Secuencia Temporal*: Presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal.
- c- *Causación*: Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- d- *Comparación-Contraste*: se analizan las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
- e- *Respuesta*: Problema-Solución: se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
- f- *Descripción*: Se proporciona información sobre algún tema describiendo las características y rasgos del mismo.

Estas superestructuras expositivas forman parte de la mayoría de los textos que se utilizan en el ámbito escolar. Su adecuada presentación y explicitación por parte del autor, y su conocimiento por parte del alumno facilitan, como hemos destacado, la comprensión y el recuerdo permitiendo, por tanto, el aprendizaje de los conocimientos que incluyen. La correcta señalización por parte del autor, y el conocimiento de las superestructuras de las exposiciones, por parte del lector, resulta especialmente importante. No debemos olvidar que este tipo de textos incluyen información nueva y, por tanto, el lector no puede basarse en sus conocimientos sobre el tema para construir una adecuada macroestructura. Por el contrario, debe dejarse guiar por el autor y el propio texto, esperando que éste introduzca la información nueva en forma correcta, conectándola con conceptos e ideas ya conocidas, que destaque claramente la estructura retórica, que señale al lector las ideas más importantes, y que proporcione pequeños resúmenes a lo largo de la exposición.

Estos aspectos relativos a la construcción de la macroestructura tienen una gran importancia educativa en general, y especialmente en la enseñanza a distancia, ya que, además, lo que se pide a los estudiantes en los exámenes tiene mucho que ver con las macroestructuras que ha construido sobre determinados contenidos, a partir principalmente del estudio de los textos y de las posibles aclaraciones del profesor-tutor. Vemos, pues, que la habilidad de construir macroestructuras correctas es una habilidad necesaria en el campo educativo y crucial en la enseñanza a distancia. Ya hemos dicho que la construcción de macroestructuras es un proceso estratégico, ahora bien, ¿cómo se construye en la práctica la macroestructura de un texto? Lo primero es saber reconocer aquello que es importante dentro del texto, aquellas proposiciones o ideas importantes, y después, saber conectar unas con otras, y construir algunas ideas que no están dichas expresamente, pero que se

pueden inferir a partir de lo que se dice en el texto y de lo que ya conoce el lector. Como ya hemos apuntado, para construir esa macroestructura va a ser muy importante el que el sujeto conozca el esquema retórico, la superestructura retórica de ese texto.

Tal como acabamos de ver, la comprensión de un texto exige al sujeto la activación de sus conocimientos previos en múltiples niveles ¿Cuáles son los conocimientos que aporta el sujeto a la comprensión del discurso? En primer lugar, conocimientos lingüísticos de distintos tipos, fonológico, gráfico, sintáctico, semántico; conocimientos del mundo y de la interacción entre las personas; conocimientos sobre la organización retórica de los textos; y, finalmente, otro tipo de conocimiento es el que se refiere al tema concreto de que se trate. Como ya hemos mencionado, el problema en los textos expositivos es que el lector-alumno no tiene conocimientos del tema en cuestión, con lo cual la comprensión de un texto expositivo es siempre mucho más compleja que la comprensión de un texto narrativo.

Así pues, el lector de un texto tiene que activar todos estos conocimientos de distintos niveles y debe hacerlo de forma estratégica; es decir, el proceso de comprensión del discurso escrito es un proceso muy complejo para el cual el sujeto tiene que activar diferentes conocimientos y diversas maneras de actuar con el texto. Eso son las estrategias, una secuencia de conductas, más o menos deliberadas y conscientes, tendentes a un fin. Veremos algunas de las que se pueden poner en funcionamiento y que, sin embargo, no siempre son activadas por los lectores.

3. LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS ACTIVAS

Hasta ahora hemos hecho abstracción de la mayor parte de los aspectos evolutivos e instruccionales de la comprensión de textos, olvidando que la adquisición de las habilidades de comprensión y aprendizaje a partir de textos es fruto de un largo proceso instruccional en el aula. En realidad, el aprendizaje de la lectura como tal se puede decir que no termina hasta la adolescencia, en el mejor de los casos. De hecho, muchos adultos no han adquirido de una forma completa las habilidades y estrategias necesarias para realizar un aprendizaje basado en la comprensión de textos.

La complejidad del proceso de comprensión y el carácter limitado de los recursos cognitivos humanos obligan a ir buscando estrategias para resolver los problemas que se plantean; por ello, para que podamos comprender un texto en profundidad y, por tanto, aprender a partir del mismo, es necesario que los procesos superficiales, de reconocimiento y descodificación de las palabras y acceso al léxico, estén automatizados, y eso sólo se consigue con la práctica continuada. Sin embargo, incluso a los 14-15 años hay chicos y chicas que siguen leyendo mal y muy lentamente, lo que muestra que no han conseguido una automatización completa de los procesos superficiales. La automatización de estos procesos es necesaria, porque libera recursos cognitivos que pueden, así, ser dedicados a la construcción del significado, de la macroestructura, de los modelos mentales, conectando lo dicho en el texto

con los conocimientos que aporta el sujeto. Esta automatización, como decía antes, se consigue con la práctica, pero, desgraciadamente, la práctica de la lectura no parece estar tan extendida como debería.

Las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de manera progresiva, en general a partir de la adolescencia. La primera estrategia que quiero mencionar es la de identificación de ideas principales. En un texto hay una serie de ideas principales, hay una serie de niveles de importancia de las ideas, que es fundamental identificar para formar la macroestructura; como hemos visto, reconocer los distintos niveles de importancia, dentro de las ideas en un texto, es una habilidad fundamental, necesaria para poder construir adecuadamente la macroestructura de un texto. Brown y Smiley (1977, 1978), en un estudio en el que utilizaron sujetos de diferentes edades y niveles escolares (entre los ocho y los diecisiete años, aproximadamente), comprobaron que sólo los sujetos de más edad eran capaces de identificar los diferentes niveles de importancia entre las ideas de un texto. Existía un patrón evolutivo por el que, según aumentaba la edad, los sujetos mostraban una mayor habilidad para reconocer las ideas importantes y su organización jerárquica. Además, este patrón evolutivo se manifestaba en el tipo de estrategias de estudio utilizadas, mostrando los más jóvenes una tendencia a utilizar principalmente una estrategia pasiva de volver a leer el texto, ignorando otras estrategias más eficaces, pero que exigían un mayor esfuerzo cognitivo, como subrayar o tomar notas.

Otros trabajos han incidido en resaltar que los adultos manifiestan una utilización más productiva de las estrategias, intentando comprender el texto en su globalidad. Scardamalia y Bereiter (1984) realizaron una investigación en la que caracterizaron el resultado del procesamiento de los más jóvenes como de "tópico-más-detalle". La interpretación de estos autores sugiere que el procesamiento de estos sujetos sigue tan sólo un criterio de coherencia superficial; el sujeto toma elemento tras elemento, y si bien puede identificar el tema principal, no realiza ningún tipo de operación dirigida a construir macroproposiciones o conectar el texto con sus esquemas de conocimiento.

Como vemos, podemos decir que los sujetos más jóvenes y, en general, los lectores novatos realizan un procesamiento pasivo del texto, caracterizado porque apenas realizan operaciones para relacionar sus conocimientos previos con la información que proporciona el texto, y no utilizan estrategias activas de aprendizaje, conformándose con obtener una comprensión basada en elementos de coherencia local y superficial. Por el contrario, el rasgo principal de los lectores expertos es el carácter activo de su procesamiento, tanto en el proceso de comprensión como en las estrategias posteriores de estudio que utilizan.

Un ejemplo de cómo la pobre ejecución de los más jóvenes se refleja también en el uso particular de una estrategia puede encontrarse en Brown, Day y Jones (1983). Investigando sobre la estrategia de resumen, estos autores encontraron que los sujetos inexpertos resuelven la tarea de una forma característica. Los sujetos utilizaban una estrategia pasiva, parcialmente incorrecta, a la que denominaron "copiar-suprimir", que consistía, básicamente, en copiar superficialmente parte del texto. De esta manera, los sujetos seleccionaban y copiaban frases del texto de forma más o menos literal, sin apenas existir una estructuración entre ellas, o un intento de integrarlas en

macroproposiciones de nivel superior. Por el contrario, los sujetos expertos de más edad realizaban los resúmenes de forma activa, interactuando y haciendo preguntas al texto, y formulando las ideas principales del mismo con sus propias palabras. Quizás, lo más importante es que este tipo de estrategias pasivas resultan bastante extendidas entre los lectores no expertos, incluso durante la edad adulta, mostrando una gran resistencia al cambio, debida, sin duda, a su carácter parcialmente eficaz (Brown y otros, 1983).

Tenemos, pues, un patrón general en la evolución de las estrategias de comprensión y aprendizaje de textos; los sujetos más jóvenes y menos expertos ven su actuación limitada por la falta de recursos cognitivos y tienen tendencia a utilizar estrategias pasivas; los sujetos mayores y más expertos poseen ya más recursos cognitivos que dedican al procesamiento semántico del texto, utilizando estrategias más activas que ponen en funcionamiento todos sus conocimientos relevantes para lograr tal objetivo.

A partir de lo que hemos visto, está claro que la intervención para la mejora de la comprensión de textos se puede hacer, bien interviniendo sobre el texto, mejorando los textos, bien interviniendo sobre el sujeto, mejorando los conocimientos y estrategias del sujeto. En cuanto a la intervención sobre el texto, se puede mejorar la redacción de los mismos, se pueden utilizar esquemas y organizadores previos, se pueden utilizar resúmenes y objetivos, etc.. No obstante, nuestra exposición se va a centrar en la intervención sobre el sujeto. En cualquier caso, siempre que intervenimos sobre el sujeto, estamos partiendo de unos textos determinados y, siempre que intervenimos sobre el texto, tenemos que contar con que el sujeto va a utilizar esas posibles ayudas que hemos introducido. Por ejemplo, podemos incluir unos buenos organizadores previos antes de un texto que traten de mejorar la comprensión y el aprendizaje, pero si el lector no es un lector activo, no procesa el organizador y, entonces, éste no sirve de nada.

Como ya mencionamos, una posible intervención consiste en mejorar los conocimientos sobre los esquemas retóricos, es decir enseñar a los alumnos y alumnas cuáles son las estructuras de los textos, y cómo reconocerlas y utilizarlas en la comprensión. Podemos también enseñar estrategias para identificar las ideas importantes o para hacer buenos sumarios o esquemas, pero lo fundamental es la necesidad de una intervención metacognitiva, una intervención en el control que el propio sujeto ha de tener sobre cómo aplicar esas estrategias. En este sentido, lo importante no es conocer determinadas estrategias, sino llevarlas a la práctica, tener la actitud, la disposición adecuada para aplicarlas siempre que sea necesario.

En un estudio reciente, hemos tratado, precisamente, de enseñar las estrategias de identificación de ideas importantes y sumariazación, pero centrándonos al mismo tiempo en que los sujetos realizaran un procesamiento activo, una aplicación activa de las mismas (García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1992; en prensa). Utilizamos tres condiciones experimentales: en la primera, los sujetos recibían un texto normal; en la segunda, un texto con un esquema previo; y en la tercera, recibían el texto normal y les pedíamos que construyeran un esquema. En el pretest cada sujeto fue asignado aleatoriamente a un grupo experimental y se les pidió que trabajaran con el texto, dándoseles 11 minutos. Después mantuvieron una conversación informal con los investigadores durante 3 minutos, tras la cual se les repartieron los cuadernillos de respuesta, pidiéndose-

les que escribieran todo lo que pudieran recordar durante 12 minutos.

El programa de intervención (véase su esquema en el cuadro siguiente) fue aplicado por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos, dentro del horario normal de las clases. La sesión de posttest la realizamos 10 días después del pretest y repitiendo el procedimiento seguido entonces.

Como se puede observar, utilizamos la técnica de modelado, en la que el profesor sirve de modelo para los alumnos sobre cómo hacer una cosa; por ejemplo, cómo comprender un texto; también empleamos la enseñanza recíproca tratando de que el alumno fuera adquiriendo progresivamente el control de su acción en la tarea; y, por último, utilizamos lo que se llama enseñanza directa (véase, p. ej., Baumann, 1990) que es la pura y simple enseñanza explícita sobre qué es la comprensión y las estrategias, etc.. Eran alumnos de diecisiete años y les explicábamos qué es lo que se recuerda de un texto, las habilidades de reconocimiento de ideas principales, qué es lo que el sujeto aporta a la comprensión, cómo la comprensión es un proceso activo y cómo aporta el sujeto conocimiento y estrategias, qué es lo que íbamos a hacer y porqué es útil. Estábamos dando a los sujetos, desde el principio, toda la información, les estábamos proponiendo que ellos mismos, activamente, se hicieran responsables de la tarea.

Posteriormente, presentábamos el texto 1, les solicitábamos que sugirieran títulos y los discutíamos; después les pedíamos la lista de ideas principales y volvíamos a discutirlos; finalmente, lo hacíamos nosotros para que pudieran ver cómo se organizaban las ideas importantes y les dábamos una serie de normas para la comprensión activa. Era necesario que automatizaran las cuatro reglas sobre la comprensión activa para lo cual necesitaban mucha práctica. Ya en la segunda sesión, les presentábamos el texto 2 y realizábamos otra vez la misma secuencia aunque dándoles progresivamente más autonomía; si era necesario volvíamos a modelar algunas de las partes de la comprensión del texto 2. Con el texto 3 hacíamos lo mismo que antes y después de la tercera sesión explicábamos qué era un esquema, cómo hacer esquemas, y cómo utilizarlos en la comprensión y recuerdo de los textos.

LA PRIMERA SESIÓN CONSISTIÓ EN:

a) Una explicación general basada en:

- ¿Qué se recuerda de un texto? Las habilidades de reconocimiento de ideas principales.
- ¿Qué aporta el sujeto a la comprensión? Procesamiento activo, importancia del conocimiento y las estrategias.
- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cuál es su utilidad?

b) Presentación del texto 1.

- Sugerir títulos para el texto, discusión.
- Hacer una lista de las ideas principales, discusión.

c) Modelado del texto 1. Cuatro reglas para una comprensión activa:

- Fijarse en las señales y marcadores retóricos.
- Intentar visualizar lo que se describe.
- Hacer preguntas al texto.
- Releer para mejorar la comprensión.

SEGUNDA SESIÓN:

a) Presentación del texto 2.

- Sugerir títulos para el texto, discusión.
- Práctica guiada (comprensión activa).
- Discusión.
- Retroalimentación. Modelado parcial.

b) Presentación del texto 3 (*Idem*).

TERCERA SESIÓN:

a) Explicación del esquema.

- La estructura de las relaciones entre las ideas principales (usando como ejemplos los textos 1 y 2).
- Esquema: resumen estructural. Reglas para realizar los esquemas:
 - * Eliminar los detalles innecesarios.
 - * Agrupar la información.
 - * Usar frases de contenido.
 - * Revisión: Mejorar las conexiones e introducir nuevos elementos.

b) Aplicar lo anterior a la lista de ideas principales del texto 3.

- Discusión y modelado.

c) Esquema del texto 4.

- Los alumnos construyen el esquema, práctica guiada.
- Discusión.
- Retroalimentación, modelado parcial.

CUARTA SESIÓN:

a) Esquema del texto 5.

- Los alumnos construyen el esquema, práctica guiada.
- Discusión.
- Retroalimentación, modelado parcial.

b) Explicación de cómo usar los esquemas en el procesamiento de textos. Discusión. Recapitulación.

Esquema del procedimiento de intervención utilizado para enseñar estrategias activas de identificación de ideas importantes y elaboración de esquemas.

PORCENTAJE DE INCREMENTO ENTRE PRETEST Y POSTEST EN LAS DIFERENTES MEDIDAS.

	Microestructura	Macroestructura	Recuerdo estructural
SIN ESQUEMA	3,14	19,77	33,12 **
ESQUEMA PREVIO	30,89 **	90,91 **	39,87 **
ELABORACIÓN ESQUEMA	7,11	39,71 •	29,23 •

• : $P < 0.05$; •• : $P < 0.005$

Los resultados mostraron un incremento en todas las medidas que utilizamos. En la tabla hay varias medidas de recuerdo, de la microestructura y de la macroestructura, así como el recuerdo estructural, que es una medida de

las ideas importantes en su escenario, su contexto adecuado. Como vemos, la mayor parte de estos incrementos son significativos, especialmente en las medidas de macroestructura y recuerdo estructural, y en el grupo de esquema previo en el que los textos iban precedidos por esta ayuda.

Estas eran precisamente nuestras hipótesis, ya que nuestra intervención trataba de enseñarles a que mejorasen el recuerdo de la macroestructura, de lo importante, no de la microestructura, y a que aprendieran a utilizar los esquemas que les proporcionábamos. Dicho de otra manera, nuestra intervención trataba de mejorar el recuerdo significativo, a partir de la comprensión del texto, no el mero recuerdo repetitivo del mismo, como se pondría de manifiesto en las medidas de la microestructura. No debemos olvidar tampoco que, como ya mencionamos, lo que normalmente se exige a los alumnos y alumnas en la enseñanza es que construyan, que recuerden macroestructuras, por lo que el recuerdo macroestructural tiene también una gran validez educativa.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto en este trabajo, el aprendizaje a partir de textos plantea serias dificultades a los alumnos, aunque éstos sean adultos. Aprender a partir de un texto exige que esté bien escrito, facilitando la tarea al alumno, y, de éste, que sea un experto lector, que sepa reconocer las indicaciones que el autor le hace en el texto para construir activamente macroestructuras. Asimismo, hemos comprobado que es necesario, y posible, intervenir en la mejora de la comprensión de textos. Por último, la intervención en la mejora de la comprensión y el aprendizaje a partir de textos puede ser realizada sobre los textos o sobre los sujetos. En este último caso debe incluir la mejora de sus conocimientos declarativos sobre cómo están organizados los textos; así como los conocimientos procedimentales, por ejemplo, cómo reconocer ideas importantes o cómo hacer sumarios; y los conocimientos metacognitivos, es decir saber seleccionar y aplicar correctamente, activamente, las estrategias adecuadas dependiendo de la tarea y los objetivos.

Hemos querido poner el acento en este último aspecto, proporcionando datos que muestran cómo la utilización de estrategias activas de procesamiento de textos permiten una mejora en los resultados del aprendizaje de los sujetos.

Juan Antonio GARCÍA MADRUGA
UNED

BIBLIOGRAFÍA.

BADDELEY, A. D. (1990): Human Memory. Theory and Practice. Hove: East Sussex: Reino Unido.

BAUMANN, J. F. (1990): La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J. F. Baumann (comp.), La comprensión lectora. (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Aprendizaje Visor.

BROWN, A.L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A. y CAMPIONE, J. (1983): Learning, remembering, and understanding. In P. Mussen (comp.), Handbook of child psychology Vol. 3. Cognitive Development. (pp. 77-166). New York: Wiley.

BROWN, A. L., DAY, J. D., y JONES, R. S. (1983): The development of plans for summarizing texts. Child Development, 54, 968-979.

BROWN, A. L. y SMILEY, S. S. (1977): Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. Child Development, 48, 1-8.

BROWN, A. L., y SMILEY, S. S. (1978): The development of strategies for studying texts. Child Development, 49, 1076-1088.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.; LUQUE VILASECA, J.L. & SANTAMARÍA, C. (1992): Teaching active text processing strategies. En B. van Hout-Wolters y W. Schnotz (eds.), Text comprehension from different perspectives. Amsterdam: Swets-Zeitlinger BV.

GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.; LUQUE VILASECA, J.L. & SANTAMARÍA, C. (en prensa): La adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo XXI

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983): Mental Models. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

JUST, M. A., y CARPENTER, P. A. (1987): The Psychology of Reading and Language Comprehension. Newton, Mass.: Allyn y Bacon.

KINTSCH, W. (1975): La memoria para prosa. En Ch. Cofer (comp.), Estructura de la memoria humana. Barcelona: Omega, 1979.

KINTSCH, W., y VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

MEYER, B. J. F. (1984): Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. L. Stein, y T. Trabasso (Comps.), Learning and Comprehension of Text. Hillsdale, N.J.: LEA.

MEYER, B. J. F. (1985): Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. En B. K. Britton, y J. B. Black (Comps.), Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text. Hillsdale, N.J.: LEA.

MILLER, G. A. (1977): Practical and lexical knowledge. En P. N. Johnson-Laird, y P. C. Wason (Comps.), *Thinking, Readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCARDAMALIA, M., y BEREITER, C. (1984): Development of Strategies in Text Processing. En H. Mandl, N. Stein, y T. Trabasso (Comps.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: LEA.

✕ VAN DIJK, T. A., y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Dirección del aprendizaje a distancia a través del ordenador o del videotexto

1. MARCO DEL TRABAJO

Los estudios superiores a distancia en nuestro país han recorrido un largo camino en apenas veinte años. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), creada en 1973, está experimentando en los últimos años mejoras de importancia que no son sino leves indicios de transformaciones radicales que ya se atisban a muy corto plazo de tiempo.

La UNED, con su actual estructura centralizada de una Sede Central, ubicada en Madrid, y una amplia red de Centros Asociados, distribuidos por toda España, va a verse afectada por las transformaciones que permitirán, que ya permiten de hecho, las nuevas tecnologías.

El marco del presente trabajo es, todavía, esa UNED clásica. En la Sede Central se hallan los órganos de gobierno, la infraestructura administrativa y los departamentos universitarios, que agrupan a los profesores responsables de la enseñanza. En los Centros Asociados, los alumnos disponen de recursos para el estudio y reciben la ayuda tutorial de unos profesionales denominados tutores, encuentran facilidades para sus trámites burocráticos y administrativos, y tienen la ocasión de experimentar lo más cercano a un ambiente universitario clásico a través del encuentro con sus compañeros y tutores.

2. ANTECEDENTES DEL PRESENTE TRABAJO

El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, a través de una línea de investigación que hemos denominado "Análisis y valoración del modelo español de Educación a Distancia", y cuyos resultados han sido dados a conocer ², ha podido dejar suficientemente establecidas algunas conclusiones fundamentales.

2.1. Conclusiones

- Los alumnos de todas las carreras de la UNED, que, en general, valoran positivamente el modelo tal como fue diseñado, consideran insuficiente el sistema de atención previsto para el proceso de aprendizaje (atención postal y telefónica, emisiones de radio y convivencias en Centros Asociados).

- Un elevado número de alumnos, en torno al 70 %, no asiste regularmente a las tutorías organizadas en los Centros Asociados; es, precisamente, en ese amplio grupo en el que se da la mayor incidencia del abandono.

- El sistema de evaluación formativa, mediante pruebas de autocontrol a distancia, influye positivamente en el éxito académico a final de curso.

Probablemente, las exigencias derivadas de tales pruebas contribuyen a crear el hábito del estudio regular en lugar de su habitual concentración en época de exámenes, menos formativo y eficaz (González Galán, 1988).

- El alumno de la UNED, en una gran mayoría, debe compaginar su compromiso académico con el laboral y el familiar, y no encuentra suficientes lazos que vengán a reforzar el primero, ya que se percibe como un sujeto de examen y no como una persona que aprende y recibe atención durante el proceso. Por ello, en caso de conflicto, o de dificultad, suele romper con el más débil, tomando la decisión de abandonar (Guillamón Fernández, 1988; Granados García-Tenorio, 1990).

2.2. Consecuencias

Dos grandes consecuencias parecen deducirse de tales conclusiones de cara a la mejora del sistema:

a) El mecanismo previsto de atención al alumno durante el curso académico debe ser reforzado y ampliado. Con ello se debería conseguir un doble efecto: uno de índole académica, ligado a la mejora del aprendizaje por las superiores posibilidades de consulta, y otro de mejora de la relación humana, con las consiguientes posibilidades de establecer, reforzar y mejorar el vínculo entre el alumnado y la institución, representada por el profesorado.

De este modo, el alumno percibiría una disponibilidad de ayuda por parte de sus profesores y se sentiría más alumno y menos sujeto de examen, control y calificación. La actual relación, para una gran mayoría de alumnos, no pasa de la formalización de un compromiso mediante la matriculación -en el que no contacta con su profesorado- y de la evaluación sumativa, sancionadora o de control, en la que sí se relaciona con el profesor; pero no tanto en su dimensión humana y docente, sino en la de juez y sancionador del aprendizaje.

b) Deben diseñarse formas de atención a todo ese grupo mayoritario que no asiste con regularidad a los Centros Asociados y del que, según los datos, se nutre el abandono.

Estos centros, como lugar de encuentro humano entre estudiantes, como ámbito de relación académica con los tutores y como dispensador de servicios académicos, no pueden dar respuesta a las necesidades de quienes no tienen posibilidad -por distancia, comunicación, horario, etc.- de acudir con regularidad.

Una universidad a distancia no debe olvidar que su verdadero sentido y función radica en facilitar el estudio a quienes no puedan asistir presencialmente a los centros universitarios, incluidos los propios Centros Asociados.

A nuestro juicio, las nuevas tecnologías facilitan no sólo tales contactos y apoyos, sino un más rápido flujo de información, una superior flexibilidad de los diseños de enseñanza / aprendizaje, un autocontrol o autoevaluación y, desde luego, una verdadera dirección del aprendizaje a distancia, capaz de permitir el estudio radicalmente independiente.

3. RESPUESTA INNOVADORA

En el seno del Departamento, a la vista de las anteriores conclusiones, se decidió plantear una innovación que pudiera ser sujeta a evaluación mediante una investigación asociada.

La ocasión propicia se debió a la incorporación a la UNED de los servicios de videotexto a través de PC.

3.1. El servicio de videotexto y sus posibilidades

El servicio de videotexto permite algunas posibilidades muy cercanas a nuestros planteamientos de mejora. Veamos algunas de ellas:

a) Apoyo potencialmente generalizado, esto es, a todos los alumnos que puedan conectar, bien desde sus domicilios, bien desde los propios Centros Asociados, con la correspondiente aplicación del videotexto³.

b) Apoyo anticipador y no sólo reactivo. En efecto, en el sistema clásico el profesor actúa ante la petición o consulta del alumno que se dirige a él, bien por carta, bien por teléfono. El número de consultas es, por lo general, bastante bajo.

En este nuevo sistema, y merced a su experiencia en lo relativo a las dificultades de aprendizaje de los diversos temas de su materia, el profesorado puede:

- Orientar el aprendizaje, limitando los riesgos de errores.
- Indicar al alumno las posibles causas de determinados tipos de errores que, a pesar de todo, haya podido cometer.

c) Apoyo cuasi inmediato. La rapidez de la comunicación es sensiblemente mayor que en la comunicación postal y similar a la telefónica. Sin embargo, sobre ésta tiene la ventaja de poder depositar el mensaje en ausencia del profesor, esperando su respuesta no muy diferida en el tiempo.

Por otra parte, evidentemente se dan dificultades para abordar la resolución de ciertos errores a través del teléfono; la respuesta escrita a través de la pantalla puede ayudar notablemente a superar la dificultad.

d) Apoyo continuado. Se trata de que los alumnos tengan la percepción de que sus profesores mantienen con ellos una relación de continuidad, eso sí, mediada y no directa / presencial, a lo largo de su proceso de aprender.

Este punto es especialmente importante; se puede caer, en efecto, en la tentación de elaborar todos los materiales, incluso los relativos a orientación del aprendizaje y de evaluación formativa, y entregarlos al alumno al principio de curso. Lo que de anticipación tiene este planteamiento lo paga ampliamente en cuanto a la ruptura de esa continuidad destinada a establecer, mantener y reforzar lazos, vínculos de unión entre el estudiante y la lejana institución, representada por su profesorado.

3. 2. Los objetivos de la innovación y de la investigación asociada

El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, a través de un equipo de sus profesores, y con la expresa participación activa de un grupo de tutores de Centros Asociados, se propuso los siguientes objetivos:

- Ampliar los lazos y vínculos de los alumnos con la UNED, en concreto con su profesorado.
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos de la asignatura en que se concretaba la experiencia piloto.
- Modificar / mejorar la actitud hacia la UNED y los estudios pedagógicos, en concreto hacia los propios de la asignatura de referencia.
- Mejorar la satisfacción en el estudio.

Todos estos objetivos pueden encontrar en las formas tecnológicas interactivas, el marco óptimo para su ejercicio, en especial, en el caso de los dos primeros.

La investigación realizada en torno a la innovación pretendió probar experimentalmente:

a) Que un sistema de dirección del aprendizaje a distancia, combinado con la potenciación de la evaluación formativa -autoevaluación y pruebas a distancia- mejora el rendimiento de los alumnos en las materias incorporadas a la investigación.

b) Que un sistema tal mejora tanto la satisfacción que experimenta el alumno en el estudio cuanto su actitud hacia la institución, como consecuencia de sentirse atendido, tenido en cuenta y considerado.

Para ello, utilizó el servicio de videotexto, entendido como la variable independiente, en la dirección del aprendizaje y en la evaluación formativa de sus alumnos, y se contrastaron sus efectos sobre las variables dependientes (niveles de logro académico, satisfacción en el estudio y actitud hacia la institución).

3.2.1. Las variables

La variable independiente, decidida, definida y organizada por el equipo docente e investigador toma dos manifestaciones clave:

Dirección del aprendizaje

La dirección del aprendizaje se concretó en el diseño de actividades que, quincenalmente, se incorporaron al videotexto, con las pertinentes orientaciones didácticas, así como con los correspondientes criterios de valoración. La dirección se completó con la información, en la siguiente semana, sobre la actividad correctamente realizada, de forma que el alumno, como adulto que es, pudiera llevar a cabo una autoevaluación.

Evaluación formativa

Dada la experiencia del profesorado y su formación en la materia, se incorporó la orientación necesaria para superar los fallos en función de los errores previsibles en cada caso.

Este adelantarse a los posibles errores permitía al alumno una mayor independencia en su proceso de aprender. Únicamente tendría que acudir a su tutor si las orientaciones diagnósticas efectuadas por el profesorado no se acomodaran a su caso particular.

Las variables dependientes fueron tres: la actitud hacia la institución, medida con una escala elaborada *ad hoc*; la satisfacción hacia el estudio, registrada mediante un cuestionario específicamente construido para la ocasión, y el rendimiento académico, valorado mediante las pruebas presenciales habituales en la UNED, en febrero, junio y septiembre.

3.3. Diseño y procedimiento

La investigación se realizó utilizando un diseño de cuatro grupos, cuya naturaleza y composición se recoge en el siguiente cuadro:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- **Grupo de control (grupo 0)**, integrado por una muestra de alumnos que no acceden al servicio del videotexto.
- **Grupo experimental A**, integrado por quienes siguen el sistema accediendo al videotexto mediante PC en su propio hogar, sin acudir al Centro Asociado⁴.
- **Grupo experimental B**, del que forman parte aquellos estudiantes que utilizan regularmente el sistema en los Centros Asociados, con la colaboración de sus tutores⁵.
- **Grupo experimental C**, del que forma parte un grupo de alumnos que, teniendo acceso al videotexto, pueden, además, utilizar el servicio de correo electrónico.

Grupos integrantes del diseño de investigación.

El procedimiento implicó la constatación inicial de la actitud hacia la institución y la satisfacción en el estudio, así como el control de los niveles iniciales de rendimiento, especialmente adecuado en el caso de materias con antecedentes de la misma naturaleza en el currículo de la carrera. Esta comprobación tuvo el carácter de pretest.

Del mismo modo, al finalizar el curso, se sometieron a valoración los resultados así como los niveles de satisfacción y la actitud hacia la institución, tratando de constatar las diferencias existentes y la dirección en que se dieran.

Se consideró que ese conjunto de efectos potenciales debería revertir en una disminución del elevado número de abandonos que, en la actualidad, se dan en nuestra universidad. Para ello se previó un seguimiento, mediante un diseño longitudinal, del compromiso de los alumnos con la UNED.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

El trabajo se llevó a cabo con carácter de prueba piloto durante el segundo cuatrimestre del curso 1991-92. El ensayo ha permitido superar dificultades materiales y formales del estudio. Con posterioridad se ha seguido aplicando el procedimiento a nuevas promociones de alumnos, habiéndose ampliado el número de Centros que participan como grupo experimental B.

Se presentan a continuación los principales resultados obtenidos durante el curso 1991-92, organizados en torno a las tres variables dependientes:

- * Actitud hacia la institución (UNED).
- * Satisfacción en el estudio.
- * Resultados académicos.

Del mismo modo, y dado que tales resultados se atribuyen a los materiales didácticos en que se concreta tanto la dirección del aprendizaje cuanto la evaluación formativa, se presenta una síntesis de las valoraciones realizadas por los alumnos de los diferentes grupos y por los tutores responsables del grupo experimental B.

Dado el casi nulo uso del correo electrónico por los alumnos del grupo C, sus resultados se han agrupado con los del grupo A.

4.1. Actitud hacia la institución

A. Actitud general⁶

Se aprecia una tendencia clara, en los grupos 0 y B, a valorar de forma positiva los servicios de los Centros Asociados, y negativamente los de la UNED, en cuanto Sede Central.

En el postest, la valoración de los Centros Asociados se mantiene en el grupo B, mientras se eleva ligeramente la correspondiente a la Sede Central, incluso en lo referente a los canales de comunicación, la más baja en ambos casos.

La valoración global de los servicios se eleva en el postest en el grupo B, tal vez por el mayor servicio prestado a través del videotexto/ordenador.

Por su parte, el grupo A, cuyas respuestas son apenas valorables en el pretest por el bajo número de protocolos que las incluyen, se manifiesta en el postest en dirección diferente: valoraciones claramente positivas en lo referente a la Sede Central y más bajas en relación con los Centros Asociados. Este hecho es perfectamente explicable, ya que el grupo recibe la atención directamente desde la Sede Central, en lugar de hacerlo a través de aquéllos.

B. Actitud hacia la Sección de Ciencias de la Educación

Si de la institución, en general, se pasa a la Sección de Ciencias de la Educación, la valoración global de la atención prestada por profesores y tutores es positiva, aunque más elevada esta segunda en los grupos 0 y B. Esta valoración se mantiene, y se eleva ligeramente en el postest, en el grupo B.

En el caso del grupo A, en los datos del postest, la valoración es moderadamente positiva (media de 3) para los tutores, y claramente positiva (3,88 sobre un máximo de 5) para los profesores de la Sede Central.

C. Actitud hacia el profesorado de la asignatura

Cuando se centra la atención en la asignatura -Pedagogía Experimental del curso de Adaptación- la valoración relativa a los aspectos técnicos del diseño de la materia es moderadamente positiva en aspectos como la adecuación a los conocimientos previos, el seguimiento del aprendizaje o la coherencia entre los objetivos y los contenidos de las Unidades Didácticas (UU.DD.)

Los aspectos más críticos, en los que la valoración es más baja, se centran en la información recibida de los profesores (valorada con 2,61 y 2,82 por los grupos 0 y B, respectivamente) y en la acomodación al ritmo de aprendizaje.

La situación mejora en el postest, especialmente, en el tema de la información recibida desde el profesorado y en el carácter motivador de la metodología utilizada.

• El grupo A

Por lo que respecta al grupo A, el que interesa especialmente en el trabajo, dadas las pocas respuestas recogidas en el pretest, presumiblemente debidas a su poca implicación en el curso durante el primer cuatrimestre, presentamos aquí los datos fundamentales del postest:

Se parte de una valoración baja en el grado de acomodación a los conocimientos de partida, para luego valorar muy positivamente el seguimiento por los profesores (no por los tutores).

Todos los demás resultados son positivos, con medias que van de 4,2 (coherencia entre objetivos y UU.DD) y 4 (satisfacción con la información recibida) a 3,4 (motivación del material didáctico), pasando por 3,6 (adecuación de criterios de evaluación, y fluidez/rapidez en las respuestas), 3,67 (acomodación al ritmo), 3,87 (ayuda prestada por las actividades recomendadas) y 3,8 (facilitación de aprendizaje por la metodología diseñada).

Por su parte, el grado de satisfacción es tal que valoran con 4,33 su disposición a volverse a matricular.

4.2. Satisfacción en el estudio

A. Agrado en el estudio

La mayoría de los alumnos parecen estudiar con agrado algunas de las materias del curso (medias de 3,76 y 4,24); esta mayoría desaparece, equilibrándose en el grupo 0 y reduciéndose en el B, para la Pedagogía Experimental de curso de Adaptación (2,94 y 3,82).

El agrado se reduce (grupo B) en el postest (3,81), aunque disminuya menos en Pedagogía Experimental de curso de Adaptación (3,54).

Del mismo modo, parecen experimentar satisfacción con el estudio, la lectura y el estar al día en temas profesionales. De hecho, para bastantes, el estudio es la actividad que más les agrada. Esta situación se mantiene en el postest.

B. Esfuerzo en el estudio

En general, tienden a mostrar fuerza de voluntad (3,13 y 3,42) en el estudio, algo que se evidencia con sus manifestaciones en contra del desánimo, de dejar de estudiar cuando han aprendido lo imprescindible o de realizar el menor esfuerzo posible.

Del mismo modo, están en pleno desacuerdo con la afirmación relativa al abandono (1,75 y 2).

La fuerza de voluntad se eleva (3,6) en el postest; se reafirman contra el desánimo y el abandono (1,88) y contra el estudio mínimo.

C. Actitud hacia los estudios elegidos

Manifiestan actitud favorable hacia la carrera elegida, hacia el valor de los estudios para su vida profesional. Esta buena valoración aumenta en el postest (pasa de 3,56 y 3,82 -carrera y estudios- a 3,85 y 4,19).

D. Aceptación de sus resultados

Del mismo modo, parecen aceptar como adecuadas sus calificaciones, consideran bastante gratificante el estudio, y hasta encuentran motivos para estudiar con ilusión.

En el postest se mantiene su valoración de las calificaciones, y baja el carácter gratificante del estudio y de los motivos para estudiar con ilusión.

No atribuyen a los profesores, por falta de ayuda, su situación; algo que se mantiene en el postest.

• El caso del grupo A

Lo más destacable, además de una aceptable fuerza de voluntad en el estudio, es el menor rechazo a la Pedagogía Experimental que hacia el conjunto de las materias (2,67 frente a 2,93), rechazo que, a su vez, es menor que el expresado por los alumnos del grupo B hacia nuestra materia (3,19).

Sin embargo, aunque dicen estudiar algunas materias porque les gustan, no es tal el caso de la Pedagogía Experimental, donde el valor es ligeramente superior a la media (3,07). El estudio, en general, les resulta gratificante, y hasta dicen tener motivos para hacerlo con ilusión.

Buena actitud hacia la UNED (3,87) y hacia los estudios como importantes para su vida profesional (4,33). Del mismo modo, presentan una muy favorable actitud hacia el estudio como actividad, hacia la lectura y hacia la necesidad de estar al día que deben evidenciar los profesores de EGB. Gran confianza en el éxito en el curso (4,53) y en Pedagogía Experimental (4,67).

4.3. Resultados académicos

Los resultados académicos también parecen poner de manifiesto la utilidad del sistema. Como puede apreciarse a través de los datos del cuadro siguiente, se da un progreso constante en las calificaciones del grupo que utiliza el videotexto, algo especialmente destacable cuando, como se ve, se parte de la situación más desfavorable.

Por otra parte, cuando hay tiempo para que surta los efectos, los resultados son comparativamente mejores.

CURSO	FEBRERO	JUNIO	FINAL	SEPTIEMBRE
89-90	6,03	5,84	6,86	5,52
90-91	6,32	5,69	7,14	6,15
91-92	6,22	6,11	7,19	5,81
VIDEOTEXTO 91-92	5,53	6,02	7,18	6,23

Calificaciones medias de los alumnos de Pedagogía Experimental durante varios cursos.
Calificación media del grupo de videotexto durante el curso 91-92.

4.4. Valoración de los materiales didácticos

A. Valoración realizada por los alumnos

La valoración es globalmente positiva en todos los aspectos analizados: objetivos, contenidos, actividades, evaluación formativa y actividades de recuperación.

Dentro de esta tónica, únicamente aparece una valoración media global por debajo de 3 puntos en lo referente al valor motivador de objetivos, contenidos, evaluación formativa y actividades de recuperación, así como en la valoración atribuida al grado de dificultad tanto de las actividades ordinarias cuanto de las de recuperación. Eso sí, tales valores superan claramente el punto medio -2,5-, ya que son iguales o superiores a 2,7 puntos.

B. Valoración realizada por los tutores

En general, la valoración atribuida por los tutores supera a la que otorgan los alumnos. De las 690 puntuaciones totales, únicamente 22 (16 %) son doses; es conveniente indicar que sólo dos tutores otorgan tales valoraciones y, de ellos, uno puntúa únicamente una vez con un dos, siendo los 21 doses restantes del otro tutor. Los doses más frecuentes, coincidiendo con los alumnos, se dan en el valor motivador o en el orientador, además de algunos otros atribuidos a la claridad del material.

5. LA POSIBLE INTERACTIVIDAD

Como se ha podido comprobar en el primer cuadro, el diseño de la innovación incluía la posibilidad de interactividad mediante correo electrónico para un subgrupo de alumnos.

La limitación de interactividad a tal subgrupo respondió a dos razones fundamentales: una de carácter metodológico y otra de índole práctico.

La primera se refería a la posibilidad de constatar las posibles diferencias, hipotetizadas a favor del grupo C, que debería suponer el disponer no sólo de la dirección del aprendizaje de carácter genérico, sino de una atención personalizada, acomodada a las peculiaridades y a la problemática de cada uno.

La segunda tenía que ver con la prudencia: se pensó, por parte del profesorado, que esta posibilidad podría dar lugar a un aluvión de consultas y que, dadas las obligaciones docentes, podría suponer una seria dificultad el darles la respuesta debida.

Se decidió que era preferible no ofrecer un servicio, a hacerlo y no poder atenderlo adecuadamente. En consecuencia, se optó por limitar la interactividad por medio del correo electrónico a 10 de los 30 alumnos integrados en la experiencia.

5.1. Los resultados

Contrariamente a las previsiones de exceso de uso del servicio interactivo, la posibilidad no fue apenas utilizada por el alumnado, lo que condujo a su no valoración en el proceso investigador por su poca significación, no ya estadística sino puramente práctica.

5.2. Posibles causas

Es difícil entender el hecho y dar una adecuada explicación del mismo. Son varias las respuestas alternativas posibles, unas favorables al sistema y otras no.

Entre las primeras cabe destacar, como la más positiva, que los alumnos, acostumbrados a un estudio independiente y con nulas o muy reducidas ayudas durante su proceso de aprendizaje, se sintieran satisfechos -como deriva de los resultados constatados- con la ayuda ordinaria, general, y no desearan / necesitaran de las específicas.

Entre las segundas, un cierto temor hacia los aparatos⁷. A pesar de que se les entregó una guía con los pasos necesarios para comunicar con el profesorado, desde el principio manifestaron una cierta actitud de inquietud y "respeto" hacia los medios informáticos y telemáticos.

Junto a ello, el temor a elevar el gasto telefónico, a pesar de que se les anunció que recibirían una compensación económica para que la experiencia no les resultara gravosa.

6. LIMITACIONES DEL SISTEMA

Los datos recogidos y cuantificados, así como los derivados de conversaciones con los sujetos -los alumnos- de la experiencia, permiten al equipo de profesores mantener algunos planteamientos, base de actuaciones futuras, algunas de las cuales están ya en marcha.

Entre las limitaciones observadas, las hay relativas a la propia UNED, otras al sistema de videotexto y otras al propio profesorado.

Entre las primeras, se ha detectado una dificultad para localizar a los posibles usuarios del sistema. Si bien esto no tiene repercusiones de importancia para su uso una vez que se generalice, sí las ha tenido para la propia investigación sobre su implantación y grado de eficacia. Resulta, hoy día, prácticamente imposible comenzar la experiencia al inicio del curso académico⁸.

Entre las referentes al sistema de videotexto hay que destacar, por encima del resto, la lentitud en el acceso a la información. Esta lentitud se traduce en costo de la llamada telefónica, lo que puede hacer desistir a potenciales usuarios y, de hecho, a los Centros Asociados; en ellos, en efecto, el costo se multiplicaría en caso de generalizarse a un gran número de asignaturas.

Por último, en cuanto al propio profesorado, es menester dejar constancia de una falta de formación en las nuevas tecnologías⁹; probablemente, este hecho explique que la valoración más baja de los materiales didácticos se centre en su valor motivador: debe tenerse en cuenta que su presentación carece de atractivo al limitarse a texto -palabras y números- sin recursos didácticos de otro tipo, tales como figuras, gráficos, ni, desde luego, sonido e imagen.

En este sentido, la experiencia está siendo continuada con un intento de mejorar esta dimensión; se trata de convertir los materiales al sistema de hipertexto, con incorporación de algunas aplicaciones de multimedia.

El hipertexto permitirá un acceso fácil y directo a información complementaria y básica para el estudio, hacia determinados prerrequisitos -conceptos, ejercicios, fórmulas- cuando el alumno lo necesite para progresar en el aprendizaje. Los recursos multimedia ayudarán a mejorar su atractivo: permitirán conocer la imagen, incluso en movimiento, del profesor, con el consiguiente efecto para la relación humana; reforzar, mediante determinados sonidos, elementos cruciales del contenido de aprendizaje; y destacar mediante gráficos, figuras, símbolos... las partes que requieren una especial atención y un mayor cuidado.

7. DOS CUESTIONES BÁSICAS DE CARA AL FUTURO

La posibilidad de interactividad presenta dos exigencias fundamentales para poder llevarla a cabo de una manera digna:

a) *La existencia de una base de datos relativa a las consultas más frecuentes*, derivadas, obviamente, de los errores, carencias y dificultades más comunes.

Si bien la elaboración de los materiales didácticos por vía de hipertexto reducirá notablemente las necesidades de consulta y los errores cometidos por los alumnos, es preciso contar con material preelaborado al que pueda acceder directamente el estudiante que consulta. De este modo, el profesorado no se verá forzado a una tarea muy exigente en tiempo, como es la de responder, de modo personal y directo, a todas y cada una de las preguntas que se le hagan.

La elaboración de esa base puede abordarse hoy mismo a través de la experiencia acumulada; sin embargo, una investigación evaluativa, centrada en el análisis de necesidades, puede resultar de extraordinario valor práctico.

Cuando el alumno no encuentre su problema en la base de datos, o cuando la información que allí figure no le resuelva su dificultad, podrá pasar a formularla directamente al profesorado. Obviamente, esta respuesta podrá incorporarse a la base, de cara a posibles consultas futuras.

b) *El carácter continuo de la información.*

Parece obvio que las ayudas que se den al alumnado quincenalmente podrían ser entregadas al principio en texto, en disco, en vídeo o en sistemas alternativos o complementarios.

Sin embargo, esta forma de actuar, además de reducir las posibilidades de interactividad, presenta algunos efectos no deseables:

- El alumno no percibiría la preocupación del profesorado por su aprendizaje ni su disponibilidad para orientarle y ayudarle durante el proceso de aprendizaje -que es cuando se producen las dificultades-. Recordemos que éste es un elemento clave, como veíamos con anterioridad, tanto para establecer vínculos con la institución, como para mejorar la relación docente / discente.

- El alumno no estaría *cuasi* obligado a un estudio regular y progresivo, como el que se estimula cuando la información orientadora y la evaluación formativa van apareciendo de forma regular y sistemática, respondiendo a un plan, a lo largo del curso académico.

La tendencia del estudiante a distancia, sobre todo con responsabilidades laborales y familiares, a un estudio concentrado en la proximidad de los exámenes, ha sido detectada como uno de los factores de ineficacia de su trabajo. El estudio planificado, ordenado, distribuido -algo que estimula este modo de hacer del profesorado- se ha evidenciado, por el contrario, como un componente de eficacia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los avances tecnológicos van a permitir, en breve tiempo, una verdadera implantación del aprendizaje independiente a distancia.

Las implicaciones de este hecho están por ser analizadas; las posibilidades de acceso a la formación a nivel europeo empiezan a ser una realidad.

Si se resuelven los aspectos tecnológicos, sólo hará falta que los profesores realicemos esfuerzos para incorporar los principios del aprendizaje y de la enseñanza a los soportes informáticos y telemáticos. A partir de ahí, el mundo de experiencias, saberes e información que se abre a los europeos es, casi, ilimitado.

Una precisión, no obstante: siempre que se pueda será conveniente que estas posibilidades sean equilibradas con la relación humana personal, tanto entre estudiantes como entre profesores, y de unos con otros. El estudio en escenarios de centros, las convivencias y los encuentros nunca deberán ser desterrados: sus aportaciones van más allá del puro hecho de aprender, además de contribuir al mismo aprendizaje.

Ramón PÉREZ JUSTE

y la colaboración de:

Jose Luis García Llamas, M^a Ángeles González Galán

Catalina Martínez Mediano, Dionisio del Río Sadornil y

Araceli Sebastián Ramos

UNED

REFERENCIAS Y BASE BIBLIOGRÁFICA DEL TRABAJO

Se recogen a continuación algunos de los trabajos realizados por el equipo responsable de la experiencia, todos ellos publicados por la propia UNED.

GONZÁLEZ GALÁN, M^a A. (1992): *Predictores del rendimiento académico en la UNED*, Madrid, UNED.

GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P. (1992): *Abandono de estudios en las facultades de Letras de la UNED*, Madrid, UNED.

GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J.R. (1989): *Análisis del fenómeno del abandono de los estudios en el curso de acceso directo para mayores de 25 años*, Tesis doctoral, Madrid, UNED.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1993): *Factores de eficacia de los Centros Asociados de la UNED*, Madrid, UNED.

PÉREZ JUSTE, R. y SEBASTIÁN RAMOS, A. (1986): "Adecuación y disfuncionalidades del profesorado a los modelos de educación abierta y a distancia", Conferencia en el II Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia, Tucumán (Argentina) en *Boletín Informativo de la A.I.E.S.A.D.*, diciembre, pp. 29-37.

PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (1989): "La Universidad Nacional de Educación a Distancia: Luces y sombras de una institución innovadora", *Bordón*, Vol. 41, n^o 3, monográfico.

PÉREZ JUSTE, R.; LARA GUIJARRO, E.; SEBASTIÁN RAMOS, A.: "Servicios de orientación en la UNED. Demanda expresa y necesidades

detectadas", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Vol. III, nº 1, 1.990, pp. 23-56.

PÉREZ JUSTE, R. y cols. (1991): "Calidad educativa en el sistema universitario español de educación a distancia", *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la enseñanza universitaria*, Universidad de Cádiz, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 396-402.

PÉREZ JUSTE, R. y cols. (1991): *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*, Madrid, CIDE.

PÉREZ JUSTE, R. y cols. (1992): *Estudios sobre el curso de Acceso*, Madrid, UNED.

SEBASTIÁN RAMOS, A. (1990): *Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación*, Madrid, UNED.

NOTAS

¹ La línea de investigación es dirigida por el autor del presente trabajo.

² Fundamentalmente en tres obras: PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (1989): "La Universidad Nacional de Educación a Distancia: Luces y sombras de una institución innovadora", *Bordón*, Vol. 41, nº 3, monográfico; PÉREZ JUSTE, R. y cols. (1991): *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*, Madrid, C.I.D.E.; PÉREZ JUSTE, R. y cols. (1992): *Estudios sobre el curso de Acceso*, Madrid, UNED.

³ Conviene destacar que, en la actualidad, a nivel europeo, se está iniciando una importante experiencia mediante el Proyecto REUA (Red Europea de Universidades Abiertas), en el que se contemplan dos escenarios de aprendizaje: el alumno en su propio domicilio o el alumno con base en un eurocentro de la red REUA.

⁴ Este grupo de alumnos fue seleccionado de entre quienes, por su distancia al Centro Asociado, se presumía que no irían de forma regular a las tutorías. Se deseaba probar de este modo que la ayuda del videotexto, sin el complemento tutorial, podría ser suficiente para alcanzar el éxito académico.

⁵ Los tutores que han estado al frente del grupo experimental B son: M. Belda Fuero, V. Tomás Verdú y J.J. Vicente Miedes.

⁶ Las valoraciones se establecen en un rango de 1 (mínimo) a 5 (máximo), o al contrario, cuando los aspectos a valorar son negativos.

⁷ Este hecho ha sido constatado, en forma experiencial, por los responsables del trabajo. Pero también se alude a él en documentos técnicos, caso del citado Proyecto de R.E.U.A.

⁸ Evidentemente, esto tiene repercusiones a la hora de determinar la validez del propio diseño de la investigación.

⁹ Eso sí, la Institución está iniciando un plan de formación que dará pronto sus frutos.

Reflexiones en torno a las posibilidades de interacción en sistemas de conferencia electrónica

Introducción

Dentro de las actividades de experimentación y difusión del uso de distintas tecnologías aplicadas a la educación, que se realizan desde el GATE (Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación), en el ámbito de la Universidad Politécnica de Madrid, se pueden mencionar las que se enmarcan en el Proyecto de Telemática Educativa. Una de las partes importantes del proyecto consiste en la realización y posterior evaluación de distintas actividades educativas con apoyo de tutoría telemática, como es el caso del "Sistema de Conferencia Electrónica GateCOM" (versión española de "PortaCOM") y otros sistemas como COSY o CAUCUS, en el marco de otros proyectos de investigación, durante los años 1991-1994.

Durante los tres años que se ha experimentado con estos sistemas y realizado pruebas piloto con distintos grupos de usuarios, (principalmente en el ámbito del postgrado), ha habido oportunidad de contrastar diferentes aspectos de interactividad sobre los que cabe hacer alguna reflexión.

Teniendo en cuenta los diferentes escenarios de formación en los que se ha trabajado, se puede considerar que las situaciones de aprendizaje que se han creado han sido diferentes y que se deben analizar por separado, aunque de todas ellas se desprenda un tipo de "relación" común entre el usuario y el sistema, que convendría identificar más detalladamente.

Como campo de experimentación, podemos citar los siguientes escenarios educativos en los que se ha utilizado:

- Foro de debate y discusión.
- Curso de Doctorado.
- Curso de Introducción a la Telemática Educativa para perfeccionamiento de profesores.
- Seguimiento de proyectos de fin de carrera.
- Soporte telemático de cursos de enseñanza a distancia, para tutoría telemática y como sistema de información permanente para los alumnos de dichos cursos.

El presente artículo trata de reflejar unas reflexiones generales sobre las posibilidades de interacción entre usuarios, y de éstos con el propio sistema de conferencia electrónica, en el contexto de cursos de formación universitaria y de postgrado.

Para tener una visión de conjunto de cómo se produce la interacción en los diversos sistemas de formación basados en tecnologías, se ofrece la tabla adjunta en la que se han destacado especialmente los sistemas de conferencia electrónica.

Ejemplos de interacción en sistemas de formación basados en tecnologías:

	ASÍNCRONO	TIEMPO REAL
Uno a uno	<i>E-mail</i> Mensajería personal	Teléfono Diálogo interactivo (<i>Chatting</i>)
Uno a muchos	Curso con soporte de vídeo	Retransmisión de TV (<i>Broadcast</i>) Radio TV interactiva
Muchos a muchos	Sistemas de conferencia electrónica <i>Listservers</i> BBs (<i>Bulletin Board System</i>)	Videoconferencia Multiconferencia por teléfono Audioconferencia gráfica

Al hablar de **interactividad** en estos sistemas, nos estamos refiriendo a la relación de comunicación “por escrito”, esporádica o permanente, que puede producirse de forma asíncrona entre los usuarios en un contexto muy concreto de actividades que, por alguna razón, como es un curso de formación, por ejemplo, les vincula a un grupo con el que pueden interactuar. Y también, a la “relación” que el usuario puede tener con el propio sistema, en tanto en cuanto lo usa para que le facilite la información requerida, siguiendo los distintos menús que el sistema facilita y utilizando los comandos adecuados para hacerlo.

Antes de avanzar más sobre el tema de la interactividad, conviene destacar los conceptos de **sistema de conferencia electrónica** y de **conferencia**, ya que serán la base sobre la que se va a tratar en todo el artículo.

Un **sistema de conferencia electrónica** facilita la comunicación de un grupo en su totalidad y permite el intercambio de mensajes uno-a-muchos y muchos-a-muchos, por medio de la asignación en el ordenador de espacios comunes a todo un grupo de usuarios y que se denominan conferencias.

Podemos definir la **conferencia** como una especie de tablón, en el que cada intervención de los participantes aparece ordenada cronológicamente e incluida en uno de los tópicos o temas abiertos. Cada participante tiene acceso para leer mensajes de los demás, escribir mensajes por iniciativa propia, o para responder y comentar mensajes que han escrito otros. A partir de aquí, puede salir el diálogo o discusión que será gestionado por un moderador que anima la discusión, propone nuevos temas, tiene el control de la admisión de los miembros, puede borrar mensajes de otros participantes, etc.

Interacción entre los usuarios

Hay que empezar por decir que en “GateCOM”, los usuarios no se comunican entre sí simultáneamente. Esto ocurre en algunos sistemas de correo electrónico, en los que se puede mantener una sesión de conversación

interactiva, si se da el caso de que los dos usuarios están conectados simultáneamente.

De hecho, está concebido como un sistema asíncrono, que le permite al usuario conectarse sin tener en cuenta quién más pueda estarlo en ese momento.

Lo que sí hará que sea interactivo es que los usuarios de un mismo grupo, que van a llevar acciones en común, se conecten con cierta frecuencia, para poder mantener una conversación permanente sobre un tema determinado.

En "GateCOM" lo habitual es: conectarse, leer los mensajes pendientes, ya sean cartas personales o notas en las conferencias de las que el usuario es miembro, y escribir en la medida en que queramos reaccionar ante lo que hemos leído. Todo ello pensando en que los destinatarios de las cartas o los otros miembros de esa conferencia las leerán, y, a su vez, responderán a ellas, escribiendo una nueva nota o haciendo un comentario.

Es decir que, cuando un usuario se conecta al sistema y quiere intervenir, lo hace pensando en que los demás harán un seguimiento de lo que ha escrito, igual que él lo hace de lo que escriben ellos. De este modo genérico, se puede mantener una conversación sobre un mismo tema haciendo comentarios sobre los comentarios, o escribiendo notas sobre el mismo asunto. Esto es, se va manteniendo un grado de interactividad asíncrona, entre los mensajes que van escribiendo unos y otros; siendo el propio tema de conversación, (lo que dé de sí antes de pasar al siguiente tema), y la programación que se haya hecho en relación a ese curso, lo que limite el tiempo de la actividad y de la interactividad.

Así pues, lo que hará que aparezca una relación interactiva entre los usuarios será que todos ellos mantengan una regularidad de conexiones, y que haya alguna razón para conectarse; como puede ser un curso de formación de postgrado, un foro de discusión, o hacer el seguimiento de un proyecto fin de carrera.

Habrà un mayor grado de interactividad en la medida en que los usuarios realicen contribuciones y aporten mensajes; y debido a la razón específica por la que se conectan: un curso, un foro de discusión, etc., se provocará la aparición de nuevas contribuciones.

En una clase presencial, cuando el profesor va explicando los contenidos, los alumnos están atendiendo a su exposición, formulan preguntas y hacen comentarios para profundizar o aclarar más. En aquellas clases en las que los alumnos intervienen poco, puede ocurrir que exista poca motivación o simplemente que los alumnos prefieran no interrumpir el discurso, porque el profesor está explicando con detalle el contenido de un tema. Pero el profesor sabe que ellos están siguiéndole, porque cada cierto tiempo les está preguntando si les queda claro; les está viendo las caras y está comprobando que ellos están asimilando los contenidos, y en qué momento debe detenerse y recapitular para volverlo a explicar.

Cuando se está siguiendo un curso a través de un sistema de conferencia electrónica, como "GateCOM", el profesor, que está impartiendo ese curso y

contribuyendo con mensajes a la conferencia, no tiene la evidencia de esos gestos de asentimiento, de esa actitud que se observa en los alumnos de modalidad presencial que están asimilando lo que les está enseñando.

De hecho, con saber que han leído los mensajes, ya tiene una primera evidencia de que le están siguiendo; pero, tal vez, necesitaría que cada alumno asumiera que, con cierta regularidad, debe contribuir con algún mensaje que demuestre que está allí, que está siguiendo la explicación y, sobre todo, si tiene alguna opinión o comentario sobre los mensajes del profesor. Y si no es así, tendrá que escribirle un mensaje personal y preguntarle directamente por su situación en el curso.

Es decir, que depende en gran medida de la voluntariedad de los usuarios y de que quieran dejar constancia de ella, contribuyendo con mensajes a la conferencia.

Por otra parte, los alumnos realizarán más o menos contribuciones en la medida en que la actividad que hayamos puesto en marcha lo requiera. Así pues, en un modelo de curso concebido como un envío sucesivo y dosificado de los contenidos de la asignatura, que realiza el profesor mensaje a mensaje, dejando a los propios alumnos la iniciativa de hacer las preguntas, (si es que tienen alguna), lo más probable es que intervengan poco. Probablemente, sólo los más motivados por la propia área lo harán y los demás se limitarán a leer.

Pero todo depende del objetivo que se haya prefijado para ese curso. Será totalmente diferente si nos hemos propuesto organizarlo de otro modo: estructurándolo en varias conferencias en las que los alumnos deben intervenir, reflejando opiniones y argumentos enriquecidos con la lectura de un material escrito que les hemos enviado previamente; y hacer estudio de casos, elaborar unas conclusiones, realizar prácticas o cumplimentar cuestionarios. Todo esto supone una estrategia previa, en la que cada actividad está orientada de modo que sea diferente o parcialmente distinta en cada caso. Por ejemplo, el tutor les pide a cada uno que, en su opinión, señalen dos aspectos positivos y otros dos negativos de seguir un curso con estas características; o por ejemplo, que cada uno explique con detalle cuál es el equipamiento que ha utilizado para poder conectarse al sistema. Estas tareas o actividades provocan intervenciones de todos los usuarios. Además, estas contribuciones pueden provocar comentarios, que suponen un volumen de intervención fluido y permanente. Tampoco se trata de obligar a todos los usuarios a que escriban un mensaje diario, sino procurar que, de forma regular, haya algún mensaje nuevo por leer que invite a nuevas conexiones.

Aunque pueda parecer que no es así, se puede recordar con facilidad lo último que se dijo en la conferencia, en relación con un nuevo mensaje al que se hace alguna referencia.

Si todos ellos se conectan con frecuencia, leen los mensajes, contribuyen y participan con alguno, les resulta muy sencillo seguir la conversación, porque recuerdan los mensajes anteriores. Es lo mismo que sucede cuando una reunión de amigos ha empezado hace un buen rato, y si alguno se incorpora tarde encuentra que, por los comentarios que se van haciendo, hay temas de los que ya se ha hablado. Y todos ellos los recuerdan muy bien, porque hacen alusiones y comentarios sobre cosas que se han dicho al comienzo de la

reunión, o en algún momento de ella. Siempre suele haber alguien que le pone al día y, a partir de ese momento, ya se incorpora al hilo de la conversación.

Si se mantiene un grado de conexión relativamente frecuente y periódico con el sistema, (en los mismos términos en los que lo están haciendo los demás del grupo), se puede recordar más o menos las cosas que se han estado “diciendo por escrito” y aludir a ellas, con la ventaja de indicar exactamente el número del mensaje en el que se dijo, por si alguien lo quiere revisar.

Los que se incorporan nuevos a la conferencia o hace mucho que no entran, es decir, los que establecen una interacción con el sistema menos frecuente, se encontrarán con muchos mensajes pendientes por leer. En este caso, pueden optar por leerlos todos, o leer sólo los últimos, de manera que puedan incorporarse a la conversación que se está llevando en ese momento e intervenir a partir de ahí.

Si el tutor, en su función de moderador, tiene la buena costumbre de hacer un resumen semanal o quincenal de lo que se va diciendo en la conferencia, los alumnos que se encuentran en estas circunstancias pueden leer el último resumen y hacerse una idea rápidamente de lo que se está diciendo.

Los que no contribuyen con mensajes están aportando la “presencia” que supone conectarse, acceder a la conferencia y leer los mensajes, aunque luego no contribuyan con ninguno. Son participantes, mudos, de la conversación que se está llevando a cabo. Son como alumnos que asisten a clase, pero normalmente nunca hacen preguntas y no intervienen, salvo que se les interroga directamente.

Interacción del usuario con el propio sistema

Otra cuestión aparte son las formas de interactuar que el usuario tiene con el propio sistema; ya que una vez que estamos conectados, y usando los respectivos comandos, podemos averiguar cuál es la situación de un usuario en el sistema, cuándo fue la última vez que se conectó, y si ha leído o no la carta que le enviamos ayer.

Se pueden revisar las presentaciones de usuario de cada uno para ver si hay alguien que tenga interés o afición por algún tema que pueda interesar, y mantener conversaciones telemáticas a través del correo personal.

Por ejemplo, si se quiere reorientar una conferencia, que está perdiendo interés, hacia nuevos temas de discusión, se sondea la opinión del grupo y, después, se realizan unos cambios. Por ejemplo, escribir un mensaje solicitando su opinión, o comentando que, si no hay nadie que manifieste estar en contra, la discusión se desviará a otro tema. Si se observa que han transcurrido seis días y no ha habido ninguna reacción, se procede a consultar el estado de la conferencia y comprobar el número de miembros que se han conectado, han entrado en la conferencia y han leído el mensaje, y el número de los que no han entrado. En función de ello, se tomará la decisión correspondiente.

Es decir, durante una conexión se puede trabajar de forma interactiva con

el sistema y averiguar toda la información necesaria para tomar una decisión respecto a la actividad que se está llevando a cabo en "GateCOM".

Además, están los comandos de revisión de mensajes para recuperar todos los que haya escrito un alumno y valorar su grado de participación en una actividad, como puede ser un foro de discusión. Y si les ha pedido que envíen las soluciones a los ejercicios prácticos, como un mensaje personal al buzón del profesor, éste puede revisar todos los mensajes que ha enviado cada uno para valorar su participación.

Es posible averiguar, también, cuáles han sido los mensajes que han provocado comentarios y que representan los aspectos sobre los que se ha incidido más en la discusión. De igual modo, se detectan los mensajes que no han tenido ninguna trascendencia, y así se pueden revisar las estrategias de moderación que no hayan sido muy provechosas.

Conclusiones

Conectarse a un sistema como éste para seguir un curso puede hacer cambiar algunas actitudes de los usuarios que no están familiarizados. Dejando aparte las ventajas que a nivel general se pueden señalar: mayor flexibilidad, disponibilidad de tiempo, revisión de los mensajes independientemente del momento y del lugar, etc., cada uno establecerá su propia "relación" con el sistema. Cada uno tendrá que convencerse por la propia experiencia.

Y así, para algunos resultará fácil conectarse cada mañana, según llegan a su trabajo, al capturar, en un fichero de texto, los mensajes nuevos que pueden contestar en algún momento del día, y volver a conectarse ese mismo día o al día siguiente, para depositarlos en su lugar correspondiente.

Y para otros, resultará una tarea poco menos que difícil mantener una disciplina frecuente de conexiones; lo que provoca que los mensajes se acumulen, y que cueste seguir el hilo de la "conversación por escrito", que se está llevando a cabo sobre el tema del curso.

Finalmente, a otros les resultará muy difícil decidirse a intervenir y depositar un mensaje en la conferencia; o al contrario, también se puede encontrar el usuario que no cesa de intervenir.

Hay que señalar que se trata de un medio de comunicación en el que se está "conversando por escrito", y la letra escrita es algo que a muchas personas les causa mucho respeto; lo que se puede traducir en una cierta inhibición a la hora de contribuir con un mensaje. Esta es otra de las tareas del profesor que, en su función de moderador, procurará que los alumnos se sientan cómodos al contribuir con sus mensajes, y que no se preocupen demasiado del estilo o de la forma. Lo que interesa es el contenido, y en algunos casos, bastará con que indiquen que están "presentes" leyendo los mensajes, para apoyar a los que están interviniendo.

Por esta razón, conviene crear una conferencia paralela, informal, no académica, en la que los usuarios puedan expresarse, si cabe, más libremente; en la que puedan desinhibirse fácilmente y esto les ayude a contribuir más en la otra conferencia, en la propia del curso.

En resumen, podemos decir que este tipo de interacción de los usuarios con una sistema de comunicación mediada por ordenador de tipo asíncrono, y entre ellos mismos, se producirá en mayor o menor medida en función de los siguientes factores:

- Regularidad y frecuencia de conexiones de los usuarios.
- Objetivo claramente identificado en el escenario educativo sobre el que recae la acción.
- Comodidad de los usuarios para conectarse. Que no haya dificultades técnicas y, en caso de haberlas, que se resuelvan rápidamente.
- Actuación y seguimiento permanente del moderador que mantiene viva la conferencia.
- Elección de temas de interés para los usuarios, que respondan a sus propuestas o a las expectativas creadas en torno al temario del curso para provocar la interacción.
- Seguridad y confianza por parte del usuario de que, cuando contribuye con un mensaje, va a ser tenido en cuenta por los demás. De esto debe ocuparse también el moderador, para reforzar y motivar a los que contribuyen con menos mensajes.

Santiago ALAMILLO SANZ
Pablo MARTÍN DE LA HOZ
Carmen VIORRETA ARABAOLAZA
GATE. Universidad Politécnica de Madrid

Libro blanco: crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. (II)

El Libro blanco, elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas bajo la dirección de Jacques Delors, hace hincapié en la importancia de los recursos humanos, y, por consiguiente, de la educación y la formación, en el logro de un desarrollo sostenible de la economía europea que permita hacer frente a la competencia internacional.

Por su interés, RED ha seleccionado los apartados que hacen alusión o se dedican íntegramente al papel que deben desempeñar la formación y la educación en el ámbito comunitario.

Su publicación, iniciada en el número anterior, se completa con esta segunda parte.

ADAPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación, catalizador de una sociedad en fase de transformación

Para el relanzamiento del crecimiento, la restauración de la competitividad y el restablecimiento de un nivel de empleo socialmente aceptable en la Comunidad, la educación y la formación, al tiempo que mantienen su misión fundamental de promover el desarrollo personal y los valores de la sociedad, tendrán, sin duda, que desempeñar un papel determinante. No obstante, conviene comprender su carácter, alcance y límites. Ante los problemas económicos y sociales a los que se enfrentan actualmente, de naturaleza coyuntural en unos casos, y carácter esencial y profundamente estructural en otros, nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación exigencias acuciantes, múltiples y a veces contradictorias. De la educación y de la formación se espera que resuelvan los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación, que, en una palabra, ayuden a la sociedad a superar sus dificultades actuales y al mismo tiempo a controlar los profundos cambios que hoy le afectan.

Por una parte, estas exigencias y expectativas tienen una profunda razón de ser. En igualdad de condiciones, por otra parte, en los países en donde el nivel de educación general y de formación son más elevados (por ejemplo, en Alemania o en Japón) los problemas de competitividad y de empleo se plantean con menos agudeza. Aun así, no puede atribuirse a la educación y la formación la única clave de las cuestiones más acuciantes. Únicamente dentro de ciertos límites, y en combinación con medidas a otros niveles (políticas industrial y comercial, política de investigación, etc.) pueden contribuir a resolver problemas inmediatos. El papel que puedan desempeñar para la aparición, durante los próximos años, de un nuevo modelo de desarrollo en la Comunidad, es indiscutible. No obstante, los sistemas de educación y de formación europeos no podrán garantizar esta función a menos que sean readaptados. Por ello, conviene revisar el lugar que ocupan la educación y la formación en el funcionamiento de la sociedad y sus relaciones con la actividad económica y social en su conjunto. En una sociedad basada, mucho más que en el intercambio de mercancías, en la producción, la transmisión y el reparto de conocimientos, el acceso al saber teórico y práctico deberán ocupar una posición central.

Estas medidas de adaptación deberán aplicarse, por fuerza, de forma progresiva y sus efectos se apreciarán paulatinamente. Por el momento, y a consecuencia de un determinado número de disposiciones aprobadas por los Estados miembros y por la Comunidad durante los últimos años, las acciones concebidas correctamente en materia de educación y de formación deberían, no obstante, traducirse en una serie de efectos positivos en tres planos diferentes: la lucha contra el paro mediante la formación de los jóvenes y la reconversión del personal liberado por los aumentos de productividad relacionados con el progreso tecnológico, el relanzamiento del crecimiento mediante el refuerzo de la competitividad de las empresas y el desarrollo de un crecimiento más rico en puestos de trabajo mediante una mejor adaptación de las competencias, generales y específicas, a la evolución de los mercados y de las necesidades sociales. Para trazar correctamente los límites y el contenido de las acciones que deberán adoptarse, es indispensable proceder a un diagnóstico de la situación actual en lo que se refiere a la educación y a la formación en la Comunidad.

Opinión de los Estados miembros

Los Estados miembros exponen en sus aportaciones la doble función del sistema de formación profesional:

- La formación es un instrumento de política activa de mercado de trabajo. Sirve para adaptar las cualificaciones profesionales a las necesidades del mercado por lo que es un elemento clave para flexibilizar el mercado de trabajo. El sistema de formación desempeña un papel fundamental en la lucha contra el paro, facilitando la integración de los jóvenes en el mercado de trabajo y la reinserción de los parados de larga duración.

- Las inversiones en capital humano son necesarias para aumentar la competitividad, sobre todo para facilitar la asimilación y la difusión de las nuevas tecnologías.

Desde el punto de vista de las políticas de mercado de trabajo, las aportaciones de los Estados miembros están de acuerdo en la necesidad de promover la formación continua en sus diversos aspectos (por ejemplo, la formación en alternancia y complementaria, los sistemas de rotación y los permisos para formación). Varios Estados miembros consideran que habría que conceder prioridad a las acciones preventivas destinadas a personas poco cualificadas, cuyo puesto de trabajo puede estar en peligro, así como a las acciones encaminadas a integrar a los parados y a los jóvenes en el mercado de trabajo.

Existe acuerdo entre los Estados miembros sobre la necesidad de que el sector privado participe en mayor medida en los sistemas de educación y de formación profesional y en la formulación de las políticas de educación y de formación, para tener en cuenta las necesidades del mercado y las circunstancias locales, mediante, por ejemplo, el fomento de la colaboración de las empresas con los sistemas de educación y de formación y la integración de la formación continua en sus planes estratégicos.

Entre las mejoras específicas de los sistemas de formación, se presentaron las propuestas siguientes:

- La transición del sistema educativo al trabajo debería facilitarse mediante una formación más práctica y el aprendizaje, garantizando un nivel mínimo más elevado antes de abandonar los sistemas educativos.
- La enseñanza podría racionalizarse si se establecieran periodos de formación general menos largos y que respondieran en mayor medida a las necesidades del mercado, promoviendo para ello la formación profesional como alternativa a la universidad.
- Debería garantizarse una mejor coordinación entre las acciones de las diferentes administraciones y organismos con responsabilidades en materia de formación y de mercado de trabajo.

En el marco de las disposiciones del Tratado de la Unión Europea, se propone que la Comunidad concentre su acción en el aumento de la cooperación entre los Estados miembros y en el mantenimiento de las estrategias nacionales para mejorar los resultados y la calidad de la formación, en la creación de un espacio de educación abierto en la Comunidad mediante un reconocimiento más amplio de las cualificaciones y mediante la continuación de los programas comunitarios encaminados a otorgar una dimensión europea a la formación.

El diagnóstico

Ante todo, hay que tener presente que la situación puede ser muy diferente en los distintos Estados miembros. En algunos de ellos, el nivel de la educación básica es satisfactorio, mientras que el de la formación profesional es insuficiente. En otros Estados miembros es la formación continua la más deficiente, mientras que la básica resulta excelente. Finalmente, en algunos casos se garantiza la formación continua, pero la formación inicial es deficiente.

La evaluación de la situación actual de la Comunidad en este sector dio lugar a la elaboración de un cuadro de contrastes, en el que se mezclan puntos débiles y un cierto número de elementos positivos.

a) Deficiencias

Los principales puntos débiles pueden reconocerse de acuerdo con las críticas dirigidas con mayor frecuencia a los sistemas de educación y de formación por los medios industriales, los padres de alumnos, los observadores sociales, etc. La primera de ellas es el nivel medio comparativamente bajo de formación en la Comunidad; concretamente, la gran cantidad de jóvenes que dejan el sistema escolar sin una formación básica indispensable. En la Comunidad, el porcentaje total del grupo de edad habitual que abandona el sistema escolar con un diploma secundario de segundo ciclo es el 42 %. En Estados Unidos es el 75 % y el 90 % en Japón. La proporción, en un grupo de edad determinado, de jóvenes en la enseñanza superior, es por término medio el 30 % en la Comunidad, frente al 70 % en Estados Unidos y el 50 % en Japón.

Con este problema se relaciona de forma directa el del fracaso escolar, factor de marginación y de exclusión económica y social de impacto especialmente importante y en progresión creciente. En la Comunidad, entre el 25 y el 30 % de los jóvenes, víctimas de este fracaso, abandonan el sistema escolar sin poseer las bases suficientes para integrarse de forma correcta en la vida activa. Estos jóvenes nutren en una proporción importante la población de jóvenes parados de larga duración.

Como lo demuestra la combinación, sorprendente a primera vista, de un elevado índice de desempleo y un déficit de cualificaciones en varios sectores, una segunda categoría de deficiencias, origen de la segunda población importante de parados, en un contexto de aceleración de los conocimientos y con la circunstancia de que las tecnologías y los modos de organización del trabajo pierden su vigencia cada vez más rápidamente, se encuentra en el desarrollo todavía insuficiente de los sistemas y de las especialidades de formación continua, en la desigualdad de acceso a este tipo de formación, en las limitadas posibilidades que en este sector tienen los trabajadores de las PYME, etc.

Aunque el problema de adaptación de las cualificaciones se plantea sobre todo para las competencias de los niveles inferior e intermedio, por otra parte se manifiesta un déficit real en una serie de sectores relacionados con las aplicaciones de la ciencia y de la tecnología y con las interacciones de éstas con el funcionamiento social: tecnologías de la información, aplicaciones de las biotecnologías, aplicaciones de las normativas en el sector del medio ambiente, cualificaciones que combinan competencias técnicas y competencias en materia de gestión, etc.

Con un sistema universitario que desde principios de los años setenta se ve obligado a responder al desafío de absorber una cantidad creciente de estudiantes y mantener al mismo tiempo la calidad de la enseñanza, y con una formación profesional que es víctima de su marginación y objeto de un desinterés creciente, los sistemas de formación y de educación de los países más desarrollados de la Comunidad están, por así decirlo, sometidos a limitaciones cada vez más importantes. Deben soportar el peso combinado de varios objetivos (aumentar el capital de

formación inicial y la capacidad de adaptación de los individuos a los cambios profesionales y sociales durante toda su vida) y de antiguas tareas (socializar a los individuos, transmitirles los valores fundamentales de la convivencia ciudadana, etc.).

A estas características, observables en diversos grados en los diferentes países, pero que por término medio están presentes de forma importante en el conjunto de la Comunidad, se superpone un cierto número de insuficiencias a escala propiamente europea: inexistencia de un auténtico mercado europeo de las cualificaciones y profesiones, carencia de transparencia mutua y limitado reconocimiento de los títulos y de las competencias a escala comunitaria, y ausencia de un auténtico espacio europeo de la enseñanza abierta y a distancia.

b) Aspectos positivos

No obstante, a estas carencias y deficiencias hay que oponer algunos puntos positivos y avances esperanzadores.

Durante los últimos años, en la mayoría de los Estados miembros se ha producido una serie de avances cualitativos y cuantitativos importantes: elevación general del nivel de formación de la población, aumento del índice de escolarización, reanudación o desarrollo del crecimiento de las inversiones en el sector de la educación, aumento del personal docente. Se han concebido y realizado reformas, a veces profundas, de los sistemas universitarios y de las políticas y estructuras de la enseñanza, cuyos efectos deberían hacerse patentes durante la década de los noventa: creciente participación del sector privado, descentralización de la gestión de los sistemas educativos, multiplicación de las iniciativas locales y regionales.

Estas medidas han ido acompañadas de cambios de actitud que se han traducido en un acercamiento (a veces no exento de riesgo) de los sistemas educativos y el mundo empresarial. Los representantes del primer sector expresan su creciente preocupación por impartir enseñanzas que preparen para la integración en el mundo laboral, mientras que los responsables del segundo sector son conscientes de la importancia, junto con el desarrollo de nuevas formas de organización del trabajo y de la descentralización de las responsabilidades, de la educación general unida a los conocimientos meramente profesionales.

Basándose en las acciones emprendidas, continuando y redoblando los esfuerzos realizados, los Estados miembros y la Comunidad deberían, en el momento actual, proceder a adaptar el sistema de educación y de formación europeo.

Elementos de reforma en los sistemas de educación y de formación profesional

a) Objetivos generales y grandes orientaciones

El principio fundamental de las diferentes categorías de acciones que deberán emprenderse debería ser la valorización del capital humano durante toda la vida activa, partiendo de la educación básica y apoyándose en la

formación inicial para enlazar después con la formación continua. Mediante la generalización de la práctica que mejores resultados produzca, en los diferentes Estados miembros y a lo largo de las distintas fases, se conseguirá desarrollar un sistema de educación y de formación de la calidad necesaria.

Para luchar contra el paro de los jóvenes no cualificados, el objetivo debería ser establecer sistemas y fórmulas que permitan garantizar al mismo tiempo una formación básica sólida del nivel suficiente y una relación entre la formación escolar y la vida activa. Las competencias fundamentales indispensables para la reinserción social y profesional incluyen, al mismo tiempo, un dominio completo de los conocimientos básicos (lingüísticos, científicos, etc.) y de las competencias de carácter tecnológico y social: capacidad de evolucionar y de actuar en un entorno complejo y con una alta densidad tecnológica, caracterizado en particular por la importancia de las tecnologías de la información, y capacidades de comunicación, de contacto y de organización. Incluyen, sobre todo, la capacidad fundamental de adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias, "de aprender a aprender" a lo largo de toda la vida. El trayecto profesional se efectuará en una lógica de progresión continua de las competencias.



Con el fin de organizar una transición más suave y eficaz a la vida activa, deberían desarrollarse y sistematizarse las fórmulas de aprendizaje y de cursos de formación en la empresa, que permiten adquirir competencias en el propio entorno profesional. Como complemento del aprendizaje, debería desarrollarse en mayor medida la formación profesional en centros de formación especializada, como posible alternativa a la universidad. Debería fomentarse la realización de períodos de formación más breves y más prácticos manteniendo, no obstante, un nivel de conocimientos generales que permita adaptarse convenientemente y que evite la especialización excesiva.

En sus esfuerzos para concebir y aplicar acciones educativas y de formación adaptadas al relanzamiento del crecimiento y del empleo, la Comunidad y los Estados miembros deben, además, partir del presupuesto siguiente: el 80 % de la mano de obra europea del año 2000 se encuentra ya en el mercado de trabajo. En el centro de todas las iniciativas debe situarse de forma imperativa la idea del desarrollo, de la generalización y de la sistematización de la educación permanente y de la formación continua. Los sistemas de formación y educación deberán renovarse en función de la necesidad creciente, y que seguirá desarrollándose en el futuro, de recomposición y de reconstrucción permanente de los conocimientos y del saber. El establecimiento de sistemas de formación más flexibles y abiertos y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos serán, en efecto, cada vez más necesarios, tanto para las empresas, para aprovechar mejor las innovaciones tecnológicas por ellas ideadas o adquiridas, como para los propios individuos, una proporción importante de los cuales corre el riesgo de tener que cambiar cuatro o cinco veces de actividad profesional durante toda su vida.

En esta adaptación, los sistemas de educación y de formación deberán desempeñar un papel fundamental. En la Comunidad existe una escasez importante de determinadas categorías de técnicos, como por ejemplo los técnicos de mantenimiento de los sistemas de fabricación flexible o de los sistemas de control de las emisiones contaminantes en las empresas. Además, en varios sectores de punta, Europa no dispone aún de los recursos humanos necesarios para realizar investigación de alto nivel. Estas dificultades podrán superarse mediante el esfuerzo coordinado de los centros de formación especializada y los centros de enseñanza superior. Además, la cooperación entre las universidades y el mundo económico constituye una vía fundamental de transmisión de los conocimientos, un vector de innovación y un factor de crecimiento de la productividad en los sectores en desarrollo, potenciales creadores de empleo.

También conviene facilitar a las universidades los medios para que desempeñen el papel que les corresponde en el desarrollo de la educación continua y de la formación permanente. En colaboración con los agentes públicos y privados a escala nacional y regional, pueden desempeñar el papel de promotor de la formación permanente; por ejemplo, mediante acciones en materia de formación de formadores, de reciclado del personal docente de primaria y de secundaria, de reciclado del personal de las categorías intermedia y superior, etc.

Para otorgar a estas acciones su pleno poder operativo, las iniciativas adoptadas en este sector deberán apoyarse en una previsión correcta y suficientemente precoz de las necesidades de cualificaciones, mediante la identificación de los sectores en desarrollo y de las nuevas funciones económicas y sociales que habrá que asegurar, así como del tipo de competencias necesarias para su ejercicio. Sin establecer un ajuste en tiempo real (un plazo de adaptación es inevitable), la organización a una escala tan amplia como sea necesaria de los estudios en este ámbito y el establecimiento de instrumentos de observación y de mecanismos de transferencia de la información recogida hacia el sistema educativo, deberían permitir reducir al mínimo el desequilibrio entre las competencias necesarias y las disponibles.

Para llevar a buen término esta empresa de adaptación del sistema educativo y de formación y poner en marcha las acciones descritas, no se trata exclusivamente, y en todas partes por igual, de aumentar los medios públicos destinados a este sector. Se trata más bien de proceder a reorganizar los recursos educativos en relación con la acción de los servicios de empleo.

De forma general, el sector privado, y más en concreto las empresas, deberían participar en mayor medida en los sistemas de formación profesional. Para facilitar esta mayor participación, deberían establecerse incentivos apropiados (de naturaleza fiscal y jurídica). La dimensión de la formación debería integrarse en los programas estratégicos de las empresas. También debería plantearse la posibilidad de destinar a acciones de formación, una proporción importante de los medios dedicados a indemnizar a los parados. Para permitir una asignación global óptima, debería garantizarse una mejor coordinación entre la oferta pública y la oferta privada de formación.

A los poderes públicos correspondería fundamentalmente, además de su papel motivador y de su tarea de control general de las acciones, determinar orientaciones e indicaciones claras sobre los objetivos que deben alcanzarse en los diferentes niveles.

Los sistemas de educación y, sobre todo, de formación continua se han desarrollado además durante los dos últimos decenios en un contexto en el que el tiempo vital estaba dominado por el tiempo de trabajo. Como consecuencia de los aumentos constantes de la productividad, asistiremos a una disminución suplementaria del tiempo de trabajo y a un reequilibrio entre éste y el tiempo de formación. Se abren nuevas vías para acoplar la organización del tiempo de trabajo y el desarrollo de la formación, que convendría explorar y aprovechar. Deberían multiplicarse, evaluarse y, llegado el caso, generalizarse las experiencias en este sentido, basadas principalmente en acuerdos entre los implicados dentro de las empresas.

b) Los medios específicos

- Acción de los Estados miembros o en concertación

En concertación a escala europea, incluso en el marco y con la ayuda de los instrumentos comunitarios, los Estados miembros deberían aprovechar en el sentido indicado los instrumentos que poseen. Un aspecto central debería ser el desarrollo de auténticas políticas de formación que asocien a los poderes públicos, a las empresas y a los interlocutores sociales. Con el fin de garantizar a escala europea una transparencia suficiente, de permitir a los diferentes Estados miembros beneficiarse de la experiencia acumulada en los otros y de adaptar sus acciones a las emprendidas en otros lugares, las políticas y las estrategias aplicadas deberían dar lugar a la publicación de forma periódica y a la comunicación a gran escala de documentos de intención, de descripción y de evaluación.

Debería darse un énfasis especial a la formación continua del personal en las PYME, que constituyen una proporción considerable de las empresas de la Comunidad y que representan un potencial innovador nada despreciable. Las autoridades regionales y locales tienen en este sector un

papel especial que desempeñar, mediante el establecimiento de mecanismos de promoción de las asociaciones locales en materia de formación continua y de reciclado de los trabajadores.

Por ser de un empleo más flexible para los presupuestos públicos que la financiación directa, deberían también aplicarse los instrumentos fiscales de que disponen los Estados miembros (reducción de las cargas sociales para las empresas que organicen acciones de formación, etc.). Los sistemas de subsidio de desempleo deberían adaptarse, y establecerse fórmulas que permitan asignar una parte de estos créditos a acciones de formación, concretamente en favor de los parados de larga duración y de los jóvenes que se incorporan sin cualificación al mercado de trabajo.

Deberían establecerse sistemas generalizados y polivalentes de “créditos a la formación” (“cheques-formación”), capital recibido por cada joven y que puede gastarse en condiciones favorables durante toda su vida activa para adquirir conocimientos nuevos y actualizar sus competencias. Estos sistemas existen actualmente en algunos Estados miembros, limitados, no obstante, en su cuantía y por su población beneficiaria. Con base en modelos que correspondan de la mejor manera posible a las diferentes culturas nacionales deberían estudiarse y desarrollarse fórmulas más ambiciosas y de alcance más general: derecho a los “permisos de formación” sufragados en parte por el Estado, integración en los convenios colectivos del derecho a la formación, etc. En este contexto, deberían estudiarse y ponerse a prueba sistemas de adaptación a las medidas adoptadas en materia de aumento de la flexibilidad de las condiciones de trabajo y de distribución del tiempo de trabajo.

En asociación entre las universidades, los poderes públicos y las empresas, deberían establecerse sistemas de formación inicial o continua en los sectores correspondientes a las competencias tecnológicas y sociales que requieran las funciones y oficios en desarrollo (formación multidisciplinaria, formación para el trabajo en un entorno de fuerte densidad en tecnologías de la información, competencias híbridas, técnicas y de gestión). Un aspecto central debería ser el desarrollo de la formación mediante las nuevas tecnologías y sobre todo las tecnologías de la información, que podrían contribuir a mejorar la calidad y diversidad de la educación básica y de la formación, aportando elementos de modularización y de interactividad.

Como continuación y siguiendo el modelo de las medidas adoptadas por determinados Estados miembros, los países de la Comunidad deberían también preparar las disposiciones necesarias para aumentar la flexibilidad de los diferentes segmentos de los sistemas de enseñanza y la descentralización de la gestión de los sistemas educativos; dentro de ciertos límites y teniendo en cuenta los riesgos de aumento de las desigualdades y de erosión de la vocación humanista y cultural de la enseñanza, se trataría también de aumentar las posibilidades de elección de los estudiantes y de estimular la emulación entre los establecimientos de enseñanza superior.

- Acción de la Comunidad

En apoyo al conjunto de estas acciones y como complemento de las mismas, la Comunidad podría y debería emprender una serie de iniciativas específicas. Estas iniciativas pueden agruparse en torno a tres grandes ejes.

Como continuación de los programas y las disposiciones reglamentarias adoptadas hasta la fecha, y en el contexto de la aplicación de las orientaciones para los futuros programas en materia de educación y de formación, el primer objetivo debería ser desarrollar aún más la dimensión europea de la educación: elevar la calidad de la formación y promover la innovación educativa mediante la multiplicación de los intercambios de experiencias y de informaciones sobre las buenas prácticas y el desarrollo de proyectos conjuntos, crear un auténtico espacio y un mercado europeo de las cualificaciones y de la formación mediante la mejora de la transparencia y el desarrollo del reconocimiento mutuo de las cualificaciones y de las competencias; promover la movilidad de los profesores, de los estudiantes y de las personas en formación a escala europea, la movilidad física y la movilidad "virtual" que permiten las nuevas tecnologías de comunicación; desarrollar bancos de datos y bases comunes de conocimiento sobre las necesidades en materia de cualificaciones, realizar investigaciones comparadas sobre las metodologías y las políticas adoptadas y mejorar la interoperabilidad de los sistemas de enseñanza a distancia y la normalización de los nuevos instrumentos descentralizados de formación multimedia, etc.

En relación con las medidas adoptadas a escala comunitaria en materia de política social y de política de empleo, y en concertación con los Estados miembros, la Comunidad debería instaurar un marco político para las medidas, a medio y largo plazo, de adaptación de los sistemas de formación continua y de crédito a la formación a las medidas de aumento de la flexibilidad y de reducción del tiempo de trabajo.

De forma general, y con el fin de facilitar la construcción de un nuevo modelo de crecimiento, de competitividad y de empleo en el que la educación y la formación desempeñen un papel central, y de garantizar la indispensable igualdad de oportunidades y el desarrollo coherente de las tres dimensiones (educativa, de formación y cultural) del sistema europeo de educación y de formación, la Comunidad debería determinar de forma firme y clara las exigencias fundamentales y los objetivos a largo plazo de las acciones y políticas emprendidas en este sector. En este contexto, podría marcarse el punto de partida y obtenerse un efecto de sensibilización, proclamando y organizando (por ejemplo, en 1995) el "Año europeo de la educación".

*Comisión de las Comunidades Europeas
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales
de las Comunidades Europeas, 1993.*

Conferencia sobre la formación continua en Europa

Los días 26 y 27 de enero de 1995, se celebró esta conferencia en Sevilla, coincidiendo con la finalización del Programa Comunitario "FORCE".

Este encuentro ha supuesto la consolidación de un plan de reuniones temáticas y sectoriales organizadas por el Fondo de Formación, como Estructura de Animación y Difusión de los Programas "FORCE" y "EUROTECNET", en coordinación con el Comité Consultivo y la Instancia Nacional de Coordinación. Estas reuniones previas sirvieron de foro permanente para el debate y la discusión entre los responsables de formación a nivel europeo.

Los objetivos principales de la conferencia han sido:

- a) Ofrecer un balance de la experiencia de los proyectos españoles "FORCE".
- b) Informar sobre los resultados finales de varios estudios y encuestas realizados en el marco del Programa.
- c) Informar sobre los nuevos programas ("LEONARDO DA VINCI") e iniciativas comunitarias (ADAPT) de formación profesional.

Se ha realizado un informe con las conclusiones de la conferencia, un compendio de proyectos y una relación de productos "FORCE".

I Jornadas de educación a distancia

Organizadas por el Servicio de Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, la Subdirección Territorial Sur de la Dirección provincial del MEC y el Centro de Profesores de Aranjuez, se han celebrado durante los días 24, 25 y 26 de abril de 1995, las "I Jornadas de Educación a Distancia", en el Centro de Renovación Pedagógica "Las Acacias" de la Comunidad de Madrid.

Estas jornadas, dirigidas a profesores de centros docentes con modalidad de educación a distancia, han contado con un atractivo y denso programa de trabajo.

En la primera jornada, y tras la apertura y presentación que realizó la directora del CIDEAD, Isabel López-Aranguren, se expusieron las ponencias que sirvieron de marco a las comunicaciones presentadas.

La primera ponencia estuvo a cargo del profesor titular de la UNED, Lorenzo García Aretio, que desarrolló la titulada "Perspectiva general de la educación a distancia"; la segunda ponencia, "Educación a distancia en los distintos ámbitos de enseñanza", fue expuesta por la Jefa del Servicio de Ordenación Académica del CIDEAD, Juana María Fernández Villamil; "Organización de las tutorías en enseñanza a distancia" fue el tema de la tercera ponencia de la Jefa de Estudios del Centro de Adultos de Móstoles (Madrid), M^º Teresa Rodríguez de San José. Las tres ponencias dieron lugar a interesantes coloquios.

La segunda jornada y la tercera estuvieron dedicadas a la exposición de las comunicaciones que, dado su elevado número, se realizaron en sesiones simultáneas. Se abordaron en ellas temas importantes relacionados con la modalidad de distancia: desde las tutorías y la formación de los tutores, pasando por la organización de los centros y el uso de las nuevas tecnologías, hasta la orientación en la educación a distancia y la evaluación de programas en esta modalidad.

La clausura de las jornadas estuvo precedida por la ponencia final titulada: "El futuro en la educación a distancia: sistemas multimedia e INTERNET ", a cargo del profesor titular de la UNED, Germán Ruipérez García.

El cierre de las I Jornadas de Educación a Distancia correspondió al Jefe del Departamento de Formación del Centro de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid, Manuel Álvarez Fernández, que animó a los organizadores y participantes a proseguir el estudio, la investigación y la difusión de la educación a distancia.

Las conclusiones de estas jornadas se recogerán en una Memoria que será enviada a los centros que impartan esta modalidad educativa.

1996: "Año europeo de la educación y la formación a lo largo de la vida"

Con fecha 29 de septiembre de 1994, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, a propuesta de la Comisión, decidieron declarar 1996 "Año europeo de la educación y formación a lo largo de la vida".

En las últimas décadas, se ha observado en los Estados miembros un aumento muy importante de la demanda de educación y formación, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

La perspectiva de la educación y formación continuas a lo largo de la vida aparece, cada vez más, como un instrumento importante para la adaptación a los cambios tecnológicos y sociales.

Europa se encuentra en una situación en la que sus logros en materia de crecimiento económico no van acompañados por una capacidad suficiente de creación de empleo. Para responder a esta situación, el Libro Blanco propone una estrategia fundada en una economía sana, descentralizada, competitiva y caracterizada por la solidaridad.

Concebidas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación y la formación, que son vectores de esta estrategia, permitirán una renovación permanente de las posibilidades de empleo y harán posible estar a la altura del cambio tecnológico. Esta estrategia, que consiste en apostar por un capital humano de alta calidad y por la búsqueda de la innovación tecnológica y organizativa, requiere que la población tome conciencia de las posibilidades, los beneficios y las dificultades derivados de ella.

La celebración de este "Año Europeo" ofrecerá un marco de relación de las acciones realizadas, a nivel europeo, de acuerdo con los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a la población europea sobre la importancia de la educación y de la formación a lo largo de la vida como elemento clave del desarrollo de las personas, y de un modelo europeo de competitividad y de crecimiento generador de un alto nivel de empleo.
- Promover una mayor cooperación a todos los niveles entre las estructuras educativas y de formación y el mundo de la empresa, en particular las pequeñas y medianas empresas.
- Contribuir a la creación de un espacio europeo de la educación y la formación mediante el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones dentro de la Unión Europea y mediante la introducción de una dimensión europea en la formación de los estudiantes y personas en periodo de formación.
- Subrayar la importancia de una mayor igualdad de oportunidades para el acceso a la educación y formación, especialmente, entre hombres y mujeres.

Conferencia de lanzamiento del programa "Leonardo da Vinci"

El pasado día 17 de mayo se celebró en Madrid, en el Auditorio del INI (Instituto Nacional de Industria), una Conferencia para promocionar en España el nuevo programa comunitario "LEONARDO DA VINCI", organizada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Agencia Española Leonardo da Vinci.

El Programa "LEONARDO DA VINCI", con una duración de cinco años (1995-1999), está destinado a apoyar y completar las iniciativas de los Estados miembros de la Unión Europea en el ámbito de la formación profesional, y agrupa diferentes iniciativas previas de política educativa comunitaria, concretamente de los programas "Petra", "Force", "Comett" y "Eurotecnet".

En la sesión de apertura, las autoridades españolas y comunitarias hicieron un presentación general del Programa y señalaron sus objetivos y campos de acción. Posteriormente, se organizaron diversas mesas redondas para presentar la Estructura Leonardo en España, la Guía y el Vademécum.

La sesión de la tarde estuvo dedicada a la orientación práctica de los promotores: se les dio a conocer las modalidades de participación y las prioridades en el ámbito nacional a la hora de seleccionar proyectos. Finalmente, se distribuyó un formulario para facilitar la búsqueda de socios transnacionales a los organizadores que, estando interesados en participar en el Programa, carecieran de ellos.

Seminario-exposición sobre "el producto Euroform"

Los días 7 y 8 de junio se celebró en Madrid, un seminario-exposición sobre "el producto EUROFORM", organizado por la Coordinación Técnica de EUROFORM en España y con la colaboración de la Unidad Administradora del

Fondo Social Europeo. En él participaron los promotores de diversos proyectos EUROFORM de toda España, así como algunos coordinadores nacionales de diferentes países europeos.

La inauguración corrió a cargo del Director General del INEM y de la Directora General de Empleo. A la sesión de apertura asistió el Subdirector General de Educación Permanente.

Los objetivos del seminario eran poner en común los resultados alcanzados tras cuatro años de trabajo en los proyectos de esta iniciativa comunitaria, realizar un intercambio de experiencias e informaciones, y llevar a cabo una exposición y demostración de productos elaborados en los distintos proyectos.

El seminario-exposición contó con diversas casetas temáticas (nuevas cualificaciones y perfiles profesionales, formación a distancia, desarrollo local, nuevos emprendedores y autoempleo, y creación de consorcios), donde se exhibieron diferentes materiales formativos en soporte impreso, audio, vídeo e informático, que representaban un 35% del total realizado.

Igualmente, se organizaron cinco talleres en los que se debatieron los temas ya mencionados y se expusieron las principales dificultades y los más importantes logros de los distintos proyectos.

Dos miembros del Servicio de Innovación Educativa del CIDEAD intervinieron en el taller de formación a distancia y realizaron la demostración del CD-ROM del "Curso de formación en educación abierta y a distancia", uno de los productos seleccionados para su exposición.

Conferencia europea sobre educación abierta y a distancia

Durante los días 21, 22 y 23 de junio tuvo lugar en Atenas, en la Fundación Eugénides, la Conferencia Europea: *"La educación abierta y a distancia como instrumento para la formación de profesores y estudiantes: un reto para el sistema educativo griego"*. Organizada por el Instituto Pedagógico, dependiente del Ministerio de Educación de Grecia, respondía al interés de este país por recabar información sobre sistemas europeos de educación a distancia, y colaborar con diversas instituciones ante la próxima creación de una universidad abierta griega.

En la Conferencia participaron representantes de diversas instituciones educativas griegas y de varios países de Europa. Tras la sesión de apertura, que contó con la presencia del Ministro de Educación griego, se sucedieron las diferentes ponencias, referidas a los sistemas de educación a distancia, en general, y a su utilización para la formación del profesorado, en particular.

El CIDEAD fue la institución española invitada para exponer su modelo de formación del profesorado con la metodología a distancia.

Las sesiones del último día se dedicaron íntegramente a las Nuevas Tecnologías. Se analizaron sus posibilidades de aplicación en el ámbito

educativo, se expusieron algunas experiencias concretas llevadas a cabo en Grecia, y se hizo, finalmente, una demostración del uso de Internet para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

Entre las ponencias presentadas, figuraba un informe sobre el sistema europeo TRENDS (Training Educators through Networks and Distributed Systems) realizado por el profesor Nikitas Kastis, director de investigación y desarrollo de la Fundación griega Lambrakis, con la que el CIDEAD va a colaborar próximamente en un proyecto transnacional presentado al Programa "DELTA". Se trata de un proyecto de formación del profesorado en la utilización de aplicaciones tecnológicas en la educación, en el que también participan, por parte española, la Compañía Telefónica y la Universidad Politécnica de Madrid. .

Conferencia de presentación y lanzamiento del programa "Sócrates"

El día 4 de julio tuvo lugar en Madrid una Conferencia para presentar y promocionar el programa de acción comunitaria "SÓCRATES", que fue aprobado el pasado 14 de marzo por el Consejo y el Parlamento de la Unión Europea, y tendrá una duración de cinco años (1995-1999).

Se trata de una programa de actuación en el ámbito educativo que pretende fomentar la cooperación de los Estados miembros y apoyar y complementar la acción de estos, contribuyendo a mejorar la calidad de la educación y a introducir en los estudios la dimensión europea. Es, en esencia, un programa de ayudas económicas, cuyos destinatarios son estudiantes, personal docente y administradores de la educación, e integra todos los programas de acción educativa existentes previamente, como "Erasmus" y "Lingua".

Abrió la sesión el nuevo Ministro de Educación y Ciencia español, D. Jerónimo Saavedra, y a continuación intervino la Comisaria europea, Sra. Edith Cresson. La Conferencia se desarrolló en tres Mesas redondas, dedicadas a cada uno de los capítulos del Programa:

- Capítulo I: Enseñanza superior: "Erasmus".
- Capítulo II: Enseñanza escolar (anterior a la universitaria): "Comenius"
- Capítulo III: Acciones transversales: "Lingua". Enseñanza abierta y a distancia. Intercambio de información y experiencias ("Eurydice", "ARION" y educación de adultos).

En las Mesas redondas, un representante comunitario introducía las líneas generales de cada capítulo, y a continuación intervenían representantes de los diferentes organismos (Ministerio de Educación y Ciencia, Universidades y Comunidades Autónomas) para analizar las diferentes acciones que se llevarán a cabo, acciones centralizadas en Bruselas, en el caso del capítulo I, y gestionadas por cada país en el caso de los capítulos II y III.

Conferencias / Cursos / Seminarios Jornadas...

1995

AGOSTO 21 / 30

I Escuela de verano sobre educación a distancia

Lugar: Gödöllő, Hungría.

Organización: Gödöllő University of Agricultural Sciences, Central-Hungarian Regional Distance Education Centre & the Scientific Information Service Association.

Tema: "La educación a distancia en Europa".

Este encuentro internacional constituye una magnífica oportunidad para entablar relaciones y contactos entre instituciones dedicadas a la formación a distancia en Europa del Este, Central y la Unión Europea en general.

Subtemas:

- Organización y práctica de la educación a distancia en Hungría.
- Aprendizaje a distancia en la Educación Secundaria.
- Sistemas de educación a distancia en Europa.
- El Programa "Tempus" en la educación a distancia.
- La publicidad en la educación a distancia.
- Educación a distancia en la formación de adultos y el servicio de información.

Información: Gödöllő University of Agricultural Sciences, Regional Distance Education Centre. H-2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1. Tfno. : (+36-28) 310-200/1180. Fax: (+36-28) 330-485.

SEPTIEMBRE 4 / 15

IV Conferencia mundial sobre las mujeres

Lugar: Pekín.

Tema: "Igualdad, desarrollo y paz".

Bajo este lema, mujeres de todo el mundo diseñarán un Plan de Acción para el futuro próximo, que deberá proponer soluciones a los numerosos problemas aún planteados. Esto es, a grandes rasgos, el argumento de la Conferencia de Beijing (Pekín) que se celebrará en esta ciudad china, del 4 al 15 de septiembre del presente año.

El objetivo del Plan de Acción es acelerar la eliminación de los obstáculos que todavía subsisten en la participación plena y en pie de igualdad de la mujer, en todas las esferas de la vida, incluida la adopción de decisiones económicas y políticas; proteger los derechos humanos de la mujer y hacerla participar en todas las esferas del desarrollo sostenible, a fin de que hombres y mujeres puedan actuar en común para lograr la igualdad, el desarrollo y la paz.

Información: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

C/ Almagro, 36, 28010 Madrid.
Tfno.: 347 80 00.

El organismo de Naciones Unidas para el Foro de ONGs es:

NGO Planning Committee, 777
UN Plaza, 8th Floor, NY 10017
ny, USA. Fax: 1 212 986 08 21.

SEPTIEMBRE 12 / 14

EDUMAC' 95

II Congreso Macintosh y Educación

Lugar: Universidad Autónoma de Barcelona.

Objetivo: El congreso está dirigido a los profesionales de todos los campos de la enseñanza no universitaria con el fin de facilitarles el acceso a experiencias, propuestas curriculares y materiales realizados por computadoras; todo ello a través de conferencias plenarias, presentación de trabajos y realización de talleres.

Información: Tfno. : (93) 581 14 32. Fax : (93) 581 20 07.

SEPTIEMBRE 13 / 15

Congreso de educación permanente de adultos

Lugar: Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

Organización: Departamento de Sociología y Trabajo Social. UP de Navarra.

– Objetivo: El congreso pretende ser una plataforma de exposición, debate y proyección de la educación permanente de adultos como reto del siglo XXI. En él, se analizarán los desafíos más significativos para la humanidad del cambio de siglo; la educación de adultos en Navarra; la educación permanente de adultos en Europa, sus tendencias y perspectivas; perfiles y competencias del educador; y los ámbitos de intervención socioeducativa.

Información: Secretaría del congreso. Universidad Pública de

Navarra, Edificio el Sario. Carretera El Sadar s/n. 31006 Pamplona. Tfno. : 948 240600, Ext. 128. Fax: 948 246295.

SEPTIEMBRE 13 / 16

Congreso internacional sobre la educación cognitiva en el marco de la reforma del sistema educativo español

Lugar: Zaragoza.

Objetivos: Organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y con la colaboración, entre otras instituciones, del Ministerio de Educación y Ciencia, este congreso tiene como objetivos:

- exponer los resultados de las investigaciones más relevantes sobre el tema;
- dar a conocer las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en España y en otros países; y
- analizar las posibilidades que ofrece la actual reforma del sistema educativo con vistas a la integración de la educación cognitiva en los diseños curriculares.

Información: Tfno.: (976) 31 07 54. Fax: (976) 41 74 50.

SEPTIEMBRE 13 / OCTUBRE 6

Curso sobre la enseñanza a distancia: "Diseño de sistemas y materiales"

Lugar: Milton Keynes, Reino Unido.

Organización: Institute of Educational Technology. The Open University, UK.

Objetivo: Este curso de formación intensiva pretende difundir el conocimiento de los últimos avances de la tecnología de la educación aplicados a los sistemas y métodos de producción de la enseñanza abierta y a distancia, a través de programas de aprendizaje abierto, diseñados en función de las necesidades formativas de los participantes, y de seminarios de técnicas y experiencias. Todo ello, con el apoyo y el seguimiento de cualificados expertos.

Información: Barbara Hodgson, PDET Programme Director, IET.

The Open University, Milton Keynes MK7 6AA, UK.

Tfno.: +44 908 65 30 55.

Fax: +44 908 65 37 44.

SEPTIEMBRE 18 / 20

Conferencia europea "El aula abierta: educación a distancia y nuevas tecnologías en la educación y la formación de nivel escolar"

Lugar: Holmenkollen Park Hotel Rica, Oslo, Noruega.

Organizadores: EDEN (Red Europea de Educación a Distancia) e ICDE (Consejo Internacional para las Educación a Distancia).

Patrocinadores: Ministerio de Educación noruego y UNESCO.

Participantes: Anne-Lise Langoy Awadh, Ministry of Church Affairs, Education and Research, Noruega.

Jean-Louis Decherat, Director, CNED-Poitiers Futuroscope, Francia.

Margaret Gamlin, Assistant Principal, Schools Open Learning Service, the Correspondence School, Nueva Zelanda.

Isabel López-Aranguren, Directora, CIDEAD, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Heimo Mantinen, Chief, Research and Innovation Department, UNESCO, Francia.

Jan B. Ommundsen, Managing Director, NKS, Noruega.

Nigel Paine, Chief Executive, Scottish Council for Educational Technology, Reino Unido.

Wim Veen, IVLOS Institute of Education, Utrecht University, Países Bajos.

Sandra H. Welch, Executive Vice President, Education Services, Public Broadcasting Service, Estados Unidos.

Tema: La conferencia abordará el futuro desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación a distancia en los niveles básicos, en la educación de adultos y en la educación comunitaria.

Además de los informes de los diferentes países europeos, la conferencia recibirá la importante contribución de Norteamérica, Australia y Nueva Zelanda cuyos sistemas a distancia gozan de una larga tradición.

Subtemas: Política y planificación; posibilidades y perspectivas de las tecnologías específicas; enseñanza a distancia para destinatarios diversos; los impactos de la enseñanza a distancia; y las nuevas asociaciones.

Información: Conference Manager NKS, Box 5853 Maj., N-0308 Oslo, Norway

Telefax: +47 22 56 85 37.

SEPTIEMBRE 21 / 24

Conferencia sobre educación y formación para el futuro mercado laboral de Europa

Lugar: St. Hild & St. Bede College. Durham, Reino Unido.

Organización: Universidad de Durham. Centro de Estudios Europeos.

Tema: Los temas de la conferencia están referidos a dos grandes programas de investigación en Durham: el del Consejo para la Investigación Económica y Social (ESRC), y el del Centro de Recursos multidisciplinar para el acceso a bases de datos europeas.

El primero se centra en examinar las vías que pueden contribuir al desarrollo del conocimiento y de las destrezas para el empleo, en el ámbito de la educación y formación permanentes, en todas sus formas, modalidades y contextos. Y el segundo, tratará sobre el Centro de Recursos para el acceso a la información en Europa que ayudará en el futuro a investigadores y especialistas en el campo de las Ciencias Sociales.

Información: Mrs. Alex Barfield, Department of Geography, University of Durham, South Road, Durham DH1 3LE, UK. Tfno. : +44 (0) 191 374 2467. Fax: +44 (0) 191 374 2456.

OCTUBRE 12 / 14

INFORED' 95

Taller internacional de informática educativa

Lugar: Pinar del Río. Cuba

Organización: Departamento de Computación. Universidad de Pinar del Río.

Subtemas:

- Experiencias de la utilización de la computación en la educación básica y media.
- Experiencias en la educación superior.
- Desarrollo y evaluación de software educativo.
- Enseñanza de la computación.
- Control y evaluación del proceso docente.
- Formación de recursos humanos.

Información: Lic. Raúl Rodríguez Lamas. INFORED' 95. Martí 270. CP 20 1000, Pinar del Río, Cuba. Fax: 5813. TELEX: 053122.

OCTUBRE 23 / 25

I Conferencia interamericana de educación a distancia

Organización: CREAD (Consortio-red de Educación a Distancia).

Este acontecimiento constituirá, sin lugar a dudas, un hito importante en el desarrollo de esta modalidad educativa. Durante su realización, se llevarán a cabo reuniones locales en centros ubicados a la largo del hemisferio occidental. En los tres días que durará la conferencia, estos centros se interconectarán de forma simultánea, mediante audioconferencias, para desarrollar la agenda programada, compartir los resultados del trabajo en grupos, e interactuar sobre los asuntos de interés común.

Asesores ubicados en cada uno de los centros regionales asistirán a los miembros del CREAD en la preparación de los planes de acción en educación a distancia y en la realización de proyectos centrados en las necesidades educativas de cada región, a la vez que asegurarán la calidad de las transmisiones.

Finalmente, esta conferencia será una magnífica oportunidad para que los miembros del CREAD

ofrezcan a otros sus experiencias y productos, además de diseñar y llevar a la práctica proyectos de interés común.

Información: CREAD Executive Office. The Pennsylvania State University 211 Mitchell Building. University Park PA 16802-3601 USA.

Tfno.: (814) 863-0488. Fax: (814) 865-3290.

OCTUBRE 27 / 28

Congreso de educación de personas adultas

Lugar: UNED. Edificio de Humanidades, C/ Senda del Rey, s/n. Madrid.

Organización: Escuela de Formación Grupo 90 de la FAEA, Facultad de Educación de la UCM y Facultad de Humanidades de la UNED.

Tema: "Educación de personas adultas: Una necesidad social".

Objetivos:

- Profundizar sobre las bases, fundamentos y entornos que posibiliten currículos y modelos de E.A. críticos, participativos y específicos.
- Abordar y proponer líneas de respuesta a las nuevas necesidades educativas y los nuevos públicos desde las diversas experiencias curriculares.
- Contrastar las diferentes propuestas de currículo de E.A., en el Estado español.
- Elaborar colectivamente una propuesta crítica que permita dar continuidad al debate de este congreso, dinamizando a partir de ella, foros que lo mantengan vivo.

Información: Nieves Ledesma. Dpto. Didáctica y Org. Escolar. Despacho 4402.

Facultad de Educación, Universidad Complutense. Camino de las Moreras, s/n. 28040 Madrid. Tfno. : 91/394 61 25. Fax: 91/ 394 62 63.

OCTUBRE 27 / 30

Conferencia para educadores de la formación a lo largo de la vida

Lugar: Dipoli, Espoo, Finlandia.

Organización: ELLINet Finland.

Tema: En el marco de la celebración para 1996 del "Año europeo de la educación y formación a lo largo de la vida", esta conferencia abordará diversos aspectos de la educación permanente, tales como la formación continua del profesorado, la integración del currículo, el uso de la telemática educativa, etc.

Información: Helena Yletyinen, University of Helsinki, Vantaa Institute for Continuing Education, Unnikotie 2C, 01300 Vantaa, Finland. Tfno. : 358-0-839 43 78.

NOVIEMBRE 19 / 22

III Conferencia Europea de Educación de Adultos. "Organización de un sistema integrado de educación de personas adultas".

Lugar: Euroforum. El Escorial (Madrid).

Organización: Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con la Comisión Europea.

Tema: Organización de un sistema integrado de educación de personas adultas.

Subtemas:

- Integración territorial.
- Integración de las Nuevas Tecnologías.
- Integración cultural.
- Integración social.

El último día está prevista una intervención sobre el modelo de cooperación no comunitaria, con representantes del Consejo de la Unión Europea y de dos organizaciones invitadas: la OCDE y la OEI.

La Conferencia se organiza con motivo de la Presidencia Española de la Unión Europea, como acción previa a las que se llevarán a cabo a lo largo de 1996, declarado "Año europeo de la educación y la formación a lo largo de la vida". En ella participarán todos los ministerios de Educación de los quince Estados miembros y contará previsiblemente con la presencia de los ministros de Educación alemán, griego y español. Habrá también representantes de la CES (Confederación Europea de Sindicatos) y de la UNICE (Asociación Europea de Empresarios).

NOVIEMBRE 22 / 24

EDUTEC' 95

II Congreso de nuevas tecnologías de la información para la educación

Lugar: Palma de Mallorca.

Organización: Instituto de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.

Objetivo: Ofrecer un foro para la discusión e intercambio de los conocimientos recientes relacionados con la aplicación a la enseñanza de las tecnologías de la información y, en concreto, las posibilidades que las redes presentan para las enseñanzas sobre la Tecnología Educativa.

Temas:

- Las redes y los cambios en la formación en Europa.
- Nuevas tecnologías y enseñanza universitaria.
- Los cambios profesionales en la formación: nuevos perfiles

del profesor.

- Servicios de acceso y aplicaciones educativas en redes.
- Aportaciones de las redes a la formación, el perfeccionamiento y el trabajo en colaboración de los profesores.

Información: ICE. UIB. Francesca Cañellas. C/ Miquel de los Sants Oliver, 2. 07071 Palma de Mallorca. Tfno.: 971 172408. Fax: 971 172401.

NOVIEMBRE 24 / 25

ONLINE EDUCA BERLIN

Conferencia internacional sobre educación a distancia

Lugar: Berlín.

Organización: International Consultants for Education and Fairs (ICEF).

Información: Comité organizador ICEF-ONLINE EDUCA. Am Hofgarten, 18. D-53113 Bonn. Fax: +49-228-211944.

DICIEMBRE 3 / 7

ASCILITE' 95

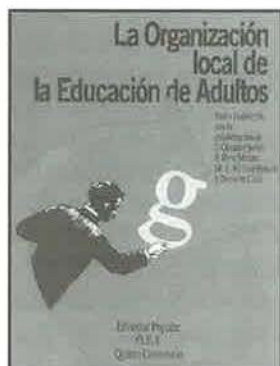
Lugar: Universidad de Melbourne (Australia).

Organización: Unidad de Enseñanza Multimedia de la Facultad de Ciencias, Universidad de Melbourne.

Tema: Este congreso tratará sobre tecnología multimedia, videoconferencias y redes, así como sobre la educación en disciplinas que van desde la Física hasta la creación artística.

Información: Tfno.: 03 344 5049. Fax: 03 344 5803.

LIBROS RECIBIDOS



LA ORGANIZACIÓN LOCAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Paolo Federighi y colaboradores
Ed. Popular, Madrid 1992

Destinatarios de estas páginas son los agentes educativos, culturales y políticos ocupados y preocupados por la educación de adultos en el nivel local, provincial o regional, y en las instituciones públicas correspondientes. Más allá de preocupaciones didácticas o pedagógicas, se habla aquí de organización.

Los autores pretenden a través de este libro, la socialización de las experiencias llevadas a cabo en Palma de Mallorca (España) y Prato (Italia), haciendo una descripción detallada de ambas.

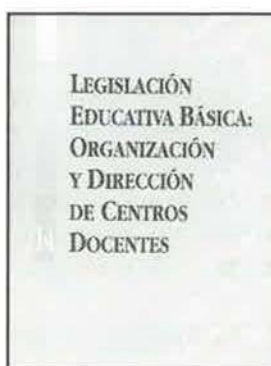
El volumen concluye con un amplio anexo sobre los fundamentos institucionales y legislativos de la educación de adultos.

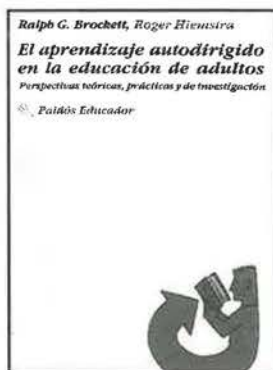
LEGISLACIÓN EDUCATIVA BÁSICA: ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES

David Ansoleaga San Antonio y Amalia Segalerva Cazorla (Eds.).
Ed. Luis Vives, Zaragoza 1993

En la colección Aula Reforma, la editorial Luis Vives publica un nuevo texto de compilación educativa. Esta publicación tiene como objetivos: resumir en un solo volumen toda la legislación reguladora referente a la organización y dirección de centros docentes; ofrecer al profesor un texto completo, práctico y accesible, que le permita una información exacta y exhaustiva; y proporcionar al lector interesado una guía de consulta, mediante un índice analítico de la obra, que haga posible un acceso sencillo al objeto de su interés.

El presente volumen está organizado en varios bloques que agrupan las disposiciones legales en cinco grandes temas: centros docentes, organización de los centros, admisión de alumnos, derechos y deberes de los alumnos, y asociaciones de alumnos y padres de alumnos.





EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

R.G. Brockett y R. Hiemstra

Ed. Paidós, Barcelona 1993

El estudiante autodirigido es aquél que asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. La idea no es nueva, pero recientemente ha recibido una mayor atención en el ámbito educativo y tiene una especial significación para el sector de la educación de adultos, puesto que, representando un cambio significativo con respecto a la planificación

académica tradicional, subraya la autonomía y el desarrollo personal.

A partir de ahí, el objetivo de este libro es proporcionar al lector un síntesis global de las realizaciones, cuestiones y prácticas relacionadas con la autodirección en el aprendizaje. Presenta una serie de estrategias para facilitar la autodirección como método de instrucción, y para potenciarla como un aspecto de la personalidad adulta.

El texto ofrece, además de un análisis de las tendencias de investigación actuales, capítulos sobre las cuestiones fundamentales de orden práctico relacionadas con este tema: perspectivas institucionales e internacionales, cuestiones programáticas y problemas éticos.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Valentín Ábalo y Francisco Bastida

Ed. Escuela Española, Madrid 1994

Por adaptaciones curriculares, se entienden las variaciones que es necesario hacer en el currículo oficial para aplicarlo a la realidad concreta de cada alumno. Este trabajo aborda el tema de dichas adaptaciones curriculares pensando en la globalidad del centro educativo, con sus múltiples casos de alumnos de todo tipo.

El libro está estructurado en dos grandes apartados: el teórico, en el que se analiza qué se entiende por adaptaciones curriculares en la Reforma educativa, y el práctico, en el cual se presentan diferentes experiencias llevadas a cabo en centros concretos de nuestra geografía nacional. No se trata, por lo tanto, de unidades elaboradas desde la teoría, sino que ya han sido experimentadas, y se conoce la valoración que de ellas han hecho profesores, padres y alumnos.

Finalmente, ofrece una bibliografía general de las principales obras relacionadas con el tema.





LA TUTORÍA, ORGANIZACIÓN Y TAREAS

Pere Arnaiz y Sofia Isus

Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, Barcelona 1995

La tutoría, ¿tarea de quién? Los autores de esta obra parten de una doble perspectiva para facilitar la posible respuesta a la cuestión inicial: la tutoría puntual y la tutorización permanente de los alumnos. Cuando hablan de tutoría puntual, se refieren al conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos (la clase). La tutorización es la capacidad

que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación... Y en esta tarea, nadie puede quedar excluido; es un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital.

En los tres últimos capítulos, presentan las bases fundamentales de la acción pedagógica: la programación, la dinámica de grupos y la entrevista. El oficio del tutor consiste en elegir, en cada momento, la técnica adecuada y en utilizar la información con discreción y respeto hacia el estudiante.

MANUAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

M^a Antonia Casanova

Ed. La Muralla, Madrid 1995

La autora comienza la obra con unas reflexiones en torno a la problemática de la evaluación, tanto en su aplicación práctica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en lo referente al condicionamiento que uno u otro modelo evaluador suponen para la realidad del aula y para el planteamiento general del sistema educativo.

Ciertamente, una evaluación realizada mediante exámenes puntuales lleva a la concepción de la enseñanza como un proceso en el cual el alumno más que "aprender a aprender" lo que hace es "aprender a aprobar" o, al menos, ése llega a ser el verdadero interés de todos. Por el contrario, una evaluación adecuada a las características de la persona en formación, que ayude a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que permita valorar los progresos de todo tipo que va llevando a cabo el alumnado, se convierte en un elemento curricular central que colabora en la más amplia consecución de los objetivos pretendidos educativamente.



La obra que comentamos se desarrolla en torno a esta segunda postura. Razona, a continuación, sobre la necesidad de cambiar la evaluación para que sea efectivo un cambio real en la enseñanza, exponiendo luego cómo puede realizarse la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente con una metodología adecuada al enfoque propuesto en principio.

Termina la obra con unos supuestos prácticos que facilitan la organización y el desarrollo del proceso evaluador, abordando algunos problemas y sus posibles soluciones.

BARRANTES ECHEVARRÍA, RODRIGO. Educación a distancia.
Ed. EUNED, Costa Rica 1992. ISBN 9977-64-675-9.

BAZ LOIS, FRANCISCO [et al.]. La dirección de centros escolares.
Ed. Edelvives, Zaragoza 1994. ISBN 84-263-3050-9.

BERGONDO LLORENTE, ELADIO [et al.]. Guía de aprendizaje.
Ed. MEC-PNTIC, Madrid, 1994. ISBN 84-369-2484-3.

BERGONDO LLORENTE, ELADIO [et al.]. Televisión.
Ed. MEC-PNTIC, Madrid, 1994. ISBN 84-369-2484-3.

CERMEÑO GONZÁLEZ, FORTUNATO [et al.]. Elaboración del proyecto educativo de centro : educación secundaria: guía y ejemplificación.
Ed. Escuela Española, Madrid, 1995. ISBN 84-331-0661-9.

ESCAMILLA, AMPARO. LLANOS, EVA. La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula.
Ed. Edelvives, Zaragoza, 1995. ISBN 84-263-3120-3.

FERNÁNDEZ, GERARDO. GARCÍA, MIGUEL ÁNGEL. Las técnicas de estudio en la educación secundaria: materiales teórico-prácticos.
Ed. Escuela Española, Madrid, 1995. ISBN 84-331-0662-7.

GARCÍA DEL TORO, ANTONIO. Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso.
Ed. Graó, Barcelona, 1995. ISBN 84-7827-112-0.

GARCÍA YAGÜE, JUAN. Los aprendizajes instrumentales en la educación primaria: programación, situación e implicaciones.
Ed. Escuela Española, Madrid, 1994. ISBN 84-331-0654-6.

GIL PÉREZ, DANIEL. GUZMÁN, MIGUEL. Enseñanza de las ciencias y la matemática: tendencias e innovaciones.

Ed. Popular-OEI, Madrid, 1993. ISBN 84-7884-092-3.

HAHN, HARLEY. STOUT, RICK. Internet : manual de referencia.

Ed. McGraw-Hill, Madrid, 1995. ISBN 84-481-1882-0.

HOLMBERG, BORJE. Theory and practice of distance education.

Ed. Routledge, London 1995. ISBN 0-415-11292-3.

JONAS, HANS. El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica.

Ed. Herder, Barcelona, 1995. ISBN 84-254-1901-8.

MIGUEL, MARIO DE [et al.]. Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria.

Ed. Escuela Española, Madrid, 1994. ISBN 84-331-0650-3.

NUISSL, EKKEHARD. Adult education in Germany.

Ed. DIE, Frankfurt, 1994. ISBN 3-88513-557-4.

OTERO URTAZA, EUGENIO. Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa.

Ed. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, 1994. ISBN 84-369-2534-3.

PUIG ROVIRA, JOSEP M^a. La educación moral en la enseñanza obligatoria.

Ed. Horsori, Barcelona, 1995. ISBN 84-85840-35-6.

RAMÍREZ, CELEDONIO. Reflexiones sobre la educación a distancia.

Ed. EUNED, Costa Rica, 1991. ISBN 9977-64-574-4.

ROWNTREE, DEREK. Exploring open and distance learning.

Ed. Kogan Page, London, 1992. ISBN 0-7494-0813-8.

ROWNTREE, DEREK. Preparing materials for open, distance and flexible learning: an action guide for teachers and trainers.

Ed. Kogan Page, London, 1994. ISBN 0-7494-1159-7.

RUMBLE, GREVILLE. La gestion des systèmes d'enseignement à distance.

Ed. UNESCO, París, 1993. ISBN 92-803-2145-5.

SUCHODOLSKI, BOGDAN. Education permanente en profondeur.

Ed. UNESCO, Hambourg, 1993. ISBN 92-820-2063-0.

TORROBA, ISABEL. La formación en centros de trabajo: programación y evaluación.

Ed. Escuela Española, Madrid, 1995. ISBN 84-331-0663-5.

ZABALA I VIDIELLA, ANTONI. La práctica educativa : com ensenyar.

Ed. Graó, Barcelona, 1995. ISBN 84-7827-116-3.

REVISTAS RECIBIDAS

20 B. INTE. (BOLETÍN DE INTRODUCCIÓN A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN), núm. 1, 1995. Granada, CEP Costa Granadina, Plaza de la Libertad, 1. Motril (Granada)

A DISTANCIA, núm. Primavera-Otoño, UNED, Bravo Murillo, 38, 28015 Madrid.

ACTUALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA, núms. 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 1995. Centro de Documentación Europea de la Comunidad de Madrid, Bárbara de Braganza 8, 2º D. 28004 Madrid.

ADULT EDUCATION AND LIBRARIANSHIP, núm. 19, 1995. Faculty of Education. University of Tokio. Japón.

ALAMBIQUE. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, núms. 3, 4, 1995. Graó, Art, 81 08041 Barcelona.

ALJAMÍA, núm. 6, 1994. Revista de la Asesoría Lingüística, Consejería de Educación de la Embajada de España. 69, Av. du Prince Moulay Abdellah. Casablanca. Marruecos.

AMERICAN JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION, THE. núm. 1, 1995. The Pennsylvania State University, 403 South Allen Street, Suite 206 University Park, PA 16801-5202. USA.

ANTHROPOS, núms. 160, 161, 1995. Vía Augusta, 64-66. 08006 Barcelona.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, núms. 35, 36, 38, 1995. Graó Educación, Rambla Volart, 90-92, entresuelo, 3º A. 08026 Barcelona.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT, NÚM. 1, 1995. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2.

BOLETÍN DE RESÚMENES ANALÍTICOS, núm. 1, 1995. Instituto Nacional de Adultos, Plaza Relox, 16 1º San Ángel CP 01000 México.D.F.

BOLETÍN DE SUMARIOS. núms. 143, 144, 1995. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, San Agustín, 3. 28014 Madrid.

BORDÓN, núm. 3, 1994. Sociedad Española de Pedagogía, Vitruvio, 8. 28006 Madrid.

CANADIAN JOURNAL OF UNIVERSITY CONTINUING EDUCATION, núms. 1, 2, 1994.(REVUE CANADIENNE DE L'EDUCATION PERMANENTE UNIVERSITAIRE) University of Saskatchewan, Saskatoon, SK,S7N 0W0.

CARTA DE ESPAÑA (REVISTA DE EMIGRACIÓN E INMIGRACIÓN), núms. 490, 492, 493, 1995. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CARTA INFORMATIVA DEL IIPE, núm. 1, 1995. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unidad de Publicaciones IIPE, 7-9 rue Eugène-Delacroix. 75116 París,

COMUNIDAD EDUCATIVA, núms. 221, 222, 223, 224, 1995. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Eraso, 3. 28028 Madrid.

CORREO DE LA UNESCO, El. núms. I, II, III, IV, 1995. 31, rue François Bonvin, 75015 París.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 233, 234, 235, 236, 237, 1995. Valencia, 359, 6º, 1ª. 08009 Barcelona.

CUADERNOS LABORALES, núms. 108, 109, 1995. Marconi 349 San Isidro, Lima, Perú.

DEUTSCHLAND, (REVISTA DE POLÍTICA, CULTURA, ECONOMÍA Y CIENCIAS), núm. 1, 1995. Postfach 10 08 01, Frankenalle 71-78, D-60008 Frankfurt/Main.

DONAIRE, núm. 4, 1995. Consejería de Educación. Embajada de España, 20 Peel Street, London W8 7PD.

EDUCACIÓN, núm. 82, 1994. Editorial Pueblo y Educación. Ave. 3ra. A No. 4601, entre 46 y 60 Miramar, La Habana, Cuba.

EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 19, 20, 1995. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Insurgentes Sur 2374. 5º (El Relox) México, D.F

EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 3, 4, 1994. Instituto de la Unesco para la Educación. P.O. Box 13 10 23 D-20110. Hamburgo. Alemania.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, núms. 53, 54, 55, 56, 57, 1995. Ed. Tilde. Baeza, 4, Oficina 4. 28002 Madrid.

EM ABERTO, núms. 63, 64, 1994. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Campus da UnB, Acesso Sul. CEP 709 10-.900 Brasília-DF.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE. (CEPES), núm. 3, 1994. 39, rue Stirbei Voda. R-70732 Bucarest, Roumanie.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. (REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS), núm. 1, 1995. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici A. 08193 Bellaterra (Barcelona).

ENSEÑANZA: ANUARIO INTERUNIVERSITARIO DE DIDÁCTICA, núm. 12, 1994. Gran Vía, 51. 37001 Salamanca.

ENTRE LÍNEAS, núm. 10, 1994. FEUP. Los Madrazo, 3. 28014 Madrid.

EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION, núm. 1, 1995. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. R. Jardim do Tabaco, 44. 1100 Lisboa, Portugal.

FUNDESCO. (BOLETÍN DE LA FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS COMUNICACIONES) núms. 161, 162, 163, 164, 1995. Alcalá, 61. 28014 Madrid.

FV (FOTO - VÍDEO ACTUALIDAD), núms. 79, 80, 81, 1995. Apartado 54 244. 28080 Madrid.

GUIX. ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA, núms. 208, 209, 1995. Serveis Pedagógis. Carrer de l'Art 81. 08041 Barcelona.

HERRAMIENTAS (REVISTA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO), núms. 37, 38, 1995. Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

HUMBOLDT, núm. 113, 1995. Kennedyallee 91-103. D-5300 Bonn 2.

IAD (ISTRUZIONE A DISTANZA), núms. 11, 12, 1994. Piazza Carlo III 42.80137 Napoli.

IDEA (REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN), núm. 16, 1994. Avda. Ejército de los Andes 950, 5700, San Luis- República Argentina.

INNOVACIONES EDUCATIVAS, núm. 4, 1994. Apartado 474- 2050 San Pedro de Montes de Oca. Costa Rica.

AVENTURA DEL SABER, LA. núms. 6, 7, 8, 1995. MEC/TVE/BEX. Madrid.

MUJERES, núm. 17, 1995. Instituto de la Mujer. Almagro 36, 28010 Madrid.

NEWSLETTER, núm. 16, 1994. P.O. Box 367, 3800 AJ Amersfoort, The Netherlands.

PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS, núm. 24, 1995. l'Associació per l'Educació de les Persones Adultes (AEPA), Avda. Francesc Cambó, 14, 08003 Barcelona

PIXEL- BIT. (REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN), núm. 4, 1995. Avda. Ramón y Cajal nº 1. 41005 Sevilla.

PROFESIONES Y EMPRESAS. (REVISTA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL), núm. 2, 1995. Gran Vía, 38, 9º, 1. 28013 Madrid.

PUERTA NUEVA, núm. 23, 1995. Delegación Provincial de Educación y Ciencia, Edificio Múltiple, planta 11. Avda. de la Aurora, s/n. 29071. Málaga.

RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 25, 26, 27, 1995. Avda. Mesa y López, 36. Las Palmas de Gran Canaria.

REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 305, 1994. Ministerio de Educación y Ciencia, San Fernando del Jarama 14. 1º 20002 Madrid.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, núm. 6, 1994. Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA, núms. 2, 3, 1994. UNED, Apartado de correos 5487. 28080 Madrid.

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS, núms. 23, 24, 1994. Calle del Puente, 45, Col. Ejidos de Huipulco, Deleg. Tlalpan, C.P. 14380, México D.F.

THE BULLETIN OF THE EUROPEAN INSTITUTE FOR THE MEDIA. núm. 1, 1995. Kaistrasse 13, D-4000 Düsseldorf 1, Germany.

TRAIT D'UNION, núm. 9, 1994. Consorzio per l'Università a Distanza, Corso Vittorio Emanuele II, 229. 00186 Roma.

UNIVERSITAS, núm. 4, 1994. Birkenwaldstrabe 44, PO Box 105339, D-7000 Stuttgart 10, FR Germany.

VELA MAYOR, núm. 4, 1994. Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid.

Para suscribirse, cumplimente este boletín y devuélvalo a:

RED-Revista de Educación a Distancia
CIDEAD
C/Argumosa, n.º 43-Pabellón 6
28012-Madrid

Nombre

D.N.I. o N.I.F. Profesión

Dirección

Población. C.P.

País Teléfono:

Coste de la suscripción: ANUAL (3 ejemplares)

☐ Individual: 4.000 pesetas

(fecha y firma)

☐ Institucional: 5.000 pesetas

☐ Nº suelto: 2.000 pesetas

Suscripciones de territorio nacional- Remitan el boletín de domiciliación que se adjunta a su entidad bancaria y una copia del mismo a la revista RED.

Suscripciones del extranjero - Satisfagan el importe de la suscripción mediante:

A) Cheque nominativo a favor de "MEC-Revista RED", que será remitido, junto con el boletín de suscripción, a la dirección señalada anteriormente. B) transferencia bancaria a la siguiente cuenta: MEC-Revista RED, Banco Exterior de España, Oficina 0301-Cuenta 30-20204-D, Gran Vía, 73. 28013 Madrid (ESPAÑA)

Señores:

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, atiendan los recibos que les presentará la Revista de Educación a Distancia RED como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Nº de cuenta Nº de libreta

Agencia

Población

(Fecha y firma)



COLABORACIONES

RED pretende divulgar todo lo relacionado con la educación abierta y a distancia.

Con este motivo solicitamos la colaboración de profesores y especialistas, nacionales y extranjeros, de esta modalidad educativa, cualesquiera que sean los niveles y grados a los que se aplique.

Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

- * En todos los trabajos constará el nombre, apellidos y DNI del autor/es.
- * La extensión de los artículos variará de acuerdo con la sección en la que se inserten. El número máximo de páginas de los originales será el que sigue:
 - Informe: 16
 - Estudios: 16
 - Experiencias: 8
 - Nuevas Tecnologías: 8
 - Notas: 2

Para la sección "Experiencias", se sugiere el siguiente esquema susceptible de ser modificado a criterio del autor:

- Introducción y objetivos.
 - Metodología (hipótesis de trabajo, variables...).
 - Aplicación (contraste de hipótesis).
 - Conclusiones.
- * El texto se presentará en soporte informático, escrito en WordPerfect 5.1, adjuntándose una copia impresa del mismo.
 - * Los autores aportarán las ilustraciones (dibujos, gráficos, fotografías...) que consideren oportunas.

Los textos deben ser originales e inéditos.

Las colaboraciones se enviarán a:

Revista RED
Unidad de Documentación y Biblioteca
Argmosa, 43 (Pabellón 6)
28012 Madrid

