

R- 1508 D

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

N° 11 OCTUBRE - ENERO 1995

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN
Mariano Jabonero Blanco e
Isabel López-Aranguren Quiñones

CONSEJO DE REDACCIÓN
María Luisa Fernández González, Juana María Fernández-Villamil Jiménez,
Ángela García Martín, Esmeralda García Sánchez, Mariano Jabonero Blanco,
Isabel López-Aranguren Quiñones, José Ramón Llonis Morla, Pilar Montero Montero,
Agustín Neira Calvo, Marina Sastre Hernangómez, Antonio Sebastián Pacheco,
María Pilar Urzainqui Domínguez, Carlos Valtierra Repiso

COORDINACIÓN
Esmeralda García Sánchez
Portada y diseño de la maqueta: Barluchi
Revisión técnica: Agustín Neira Calvo

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN
CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (CIDEAD)
Argmosa, 43 - Pabellón 6. Teléf. 527 14 30 - Ext. 15 - Fax 429 97 71
28012 MADRID

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

ISSN: 1131-8783

NIPO: 176-94-027-8

Dep. legal: M. 6023-1992

Sumario

	Pág.
PRESENTACIÓN	3
ENTREVISTA a los representantes de las entidades que participan en el programa oficial a distancia <i>That's English!</i> , por la Unidad de Documentación y Biblioteca del CIDEAD	4
I. INFORME	
Autoaprendizaje de lenguas extranjeras a distancia, coordinado por Agustín Neira	9
1. Aprender de otra manera. Enseñar de otra manera, por Henri Holec	10
2. <i>That's English!</i> : planificación y diseño curricular de un curso de inglés a distancia, por el Equipo de Idiomas del CIDEAD	16
3. <i>That's English!</i> , un método eficaz, por el Equipo de Investigación Didáctica del CIDEAD	30
4. Cursos de inglés dirigidos a fines específicos, impartidos mediante tecnologías de la telecomunicación dentro del proyecto <i>MTS</i> , por Santiago Alamillo, Pablo Martín de la Hoz y Carmen Viorreta Arabaolaza	41
5. Autoaprendizaje y enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), por Germán Ruipérez	52
6. Los materiales didácticos y autoaprendizaje de idiomas: especificidad de los materiales a distancia, por Mercedes Boixareu	64
II. ESTUDIOS	
Alcances y limitaciones de la investigación en la educación a distancia, por José Joaquín Villegas Grijalba	69
Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnología educativa, por Beatriz Fainholc	81
III. EXPERIENCIAS	
Experiencia tutorial en un Centro de idiomas a distancia, por María José Gómez Garcillán, Jesús Lillo Mantero y José Sáez Echevarría	87
Uso de <i>software</i> educativo para la enseñanza del inglés en la Universidad Politécnica de Madrid, por José Miguel Jimeno y Jesús Andrés	91
IV. NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Nuevas tecnologías aplicadas a la formación en las PYMES, por Juan Manuel Viesca Marqués	101
V. NOTAS	
Índice electrónico para <i>RED</i> , por Félix García Zarcero	108
VI. INFORMACIÓN	109
VII. DOCUMENTACIÓN	117



N.º 11 • OCTUBRE-ENERO 1995

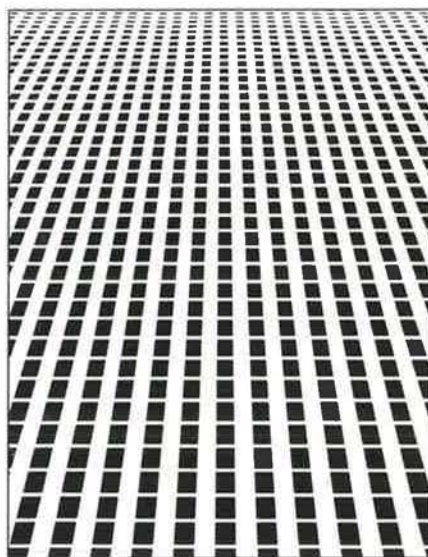
Presentación

El tema central de la revista *RED* en el presente número es el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *RED* pretende, de este modo, hacerse eco del interés creciente que suscitan en la sociedad en general y, como consecuencia, en todos los agentes implicados en los procesos educativos y de producción de materiales didácticos relacionados con ellas.

La búsqueda de nuevos medios y métodos que faciliten el autoaprendizaje de estas lenguas, con ser importante para la educación presencial, constituye para la modalidad a distancia un objetivo fundamental.

¿Cuáles son los planteamientos educativos más innovadores en este ámbito? ¿De qué forma pueden incorporarse las tecnologías de la información y de la telecomunicación para favorecer el autoaprendizaje? ¿Cómo es el programa oficial a distancia *That's English!* y cuál ha sido hasta el momento su valoración?

RED dedica el informe de este número y una de sus restantes secciones a analizar, en diversos artículos, estos y otros aspectos relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras y su autoaprendizaje a distancia.



Entrevista a los representantes de las entidades que participan en el programa oficial a distancia *That's English!*

Contestan a las preguntas Mariano Jabonero Blanco (subdirector general de Educación Permanente del MEC), Phil Clymer (director de publicaciones de BBC English), Yñigo Irizar (responsable de Alta Definición de TVE) y Francisco J. Iglesias (Desarrollo Comercial del Banco Exterior de España-Argentaria).

1. ¿Cómo valora usted la colaboración entre las distintas instituciones que participan en el programa *That's English!*?

MEC.—Poner en práctica nuevos modelos de colaboración y con agentes muy diversos ha sido una de las experiencias que se han producido como consecuencia de la puesta en práctica del programa *That's English!*. Destaca la participación del Banco Exterior de España, de la Corporación Argentaria, quien, además del apoyo financiero, ha aportado modelos de gestión, cuya aplicación se ha realizado en estrecha relación con expertos en administración educativa, consiguiéndose con ello el cumplimiento de los objetivos previstos.

También merece ser destacado, por su novedad y resultados satisfactorios, el trabajo conjunto realizado entre asesores docentes, expertos de BBC y profesionales del medio audiovisual de BBC y TVE.

Sin lugar a dudas, estos modelos de colaboración multiprofesionales e interinstitucionales son los que en un futuro inmediato van a garantizar la producción de novedosos programas educativos y, además, van a generar beneficiosas sinergias y dotarán al profesorado de una formación imposible de alcanzar por otros medios.

BBC.—Pienso que este programa es un excelente ejemplo de trabajo conjunto de varias entidades para conseguir una serie de objetivos acordados. En todo el proceso de concepción y creación, ha habido un alto nivel de colaboración y entendimiento entre todas

ellas; si ha habido algún desacuerdo, ha sido siempre sobre la mejor manera de lograr los objetivos, no sobre los objetivos mismos.

TVE.—En los momentos actuales, marcados por una fuerte competitividad en los medios audiovisuales y unas evidentes dificultades para obtener financiación para proyectos culturales o educativos de cualquier tipo, estimo no sólo muy interesante, sino incluso imprescindible encontrar fórmulas de colaboración que permitan aunar esfuerzos entre instituciones educativas, audiovisuales y financieras para abordar proyectos educativos y de servicio público tan amplios y ambiciosos como un curso general de inglés a distancia.

La experiencia de *That's English!* demuestra que es perfectamente posible, aunque no siempre fácil, conseguir una coordinación de esfuerzos y tareas entre instituciones muy diversas, si existe un proyecto claro, unos objetivos bien definidos y un reparto de papeles y responsabilidades que, estando debidamente jerarquizados, sepan respetarse mutuamente, cada uno en su esfera de actividad.

Para que una experiencia de este tipo pueda tener éxito, es imprescindible que las instituciones y empresas involucradas compartan un fuerte sentido de servicio público en su actividad, que anteponga el mejor cumplimiento de los objetivos educativos y sociales del proyecto a cualquier otro.

BEX.—El alto nivel de calidad del curso y el hecho de tener que impartirse "a distancia" han supuesto un reto

considerable a la hora de fijar el listón de exigencia para acometer con éxito la preparación de todos los materiales y servicios necesarios. Por ello, éste sólo podría ser cubierto con participantes de primer nivel, trabajar en equipo y en total coordinación.

Tal y como esperábamos, el trabajar con entidades de la talla de Televisión Española y BBC, bajo la dirección pedagógica y académica del MEC, ha permitido cubrir con éxito todos los retos derivados del curso.

A ello hemos colaborado con apoyo financiero y gestión y la participación de varias sociedades filiales.

2. ¿Se han planteado la continuación de esta experiencia de colaboración para otras lenguas extranjeras a corto o medio plazo? ¿Y para otras ofertas educativas?

MEC.—Evidentemente. La Subdirección General de Educación Permanente, bien a través del CIDEAD, así como mediante otros servicios dependientes de ella, no sólo se ha planteado la continuidad de estas experiencias de colaboración para otras ofertas educativas, sino que ya se han iniciado los primeros trabajos para disponer de una oferta similar para el aprendizaje de la lengua francesa, la implantación a distancia de ciclos formativos de formación profesional de grado medio y superior y la impartición de la educación secundaria a distancia.

La experiencia adquirida con el programa *That's English!* será de gran valor para la elaboración de los modelos idóneos y necesarios para impartir las ofertas antes descritas. Lo que sí parece evidente en estos momentos y se puede afirmar con seguridad es que las ventajas de economía, calidad didáctica y aceptación masiva de la oferta que se han registrado como consecuencia del programa *That's English!* marcan un antes y un después en la educación a distancia: lo anterior es la historia de un modelo primario y con escaso nivel de desarrollo; *That's English!* supone el comienzo de los sistemas avanzados y cualificados de futuro y que, por ello, cuentan con la mayor aceptación y aprecio social.

BBC.—El éxito del programa hasta el momento es un buen indicio para proseguir la colaboración en el futuro, a corto y medio plazo. Dada la experien-

cia de la BBC en el campo de la enseñanza de idiomas, nos gustaría tener la oportunidad de extender la experiencia a otras lenguas. No hay razón, por otra parte, para que la misma fórmula no funcione en otras áreas, contando desde el principio con una adecuada combinación de colaboradores.

TVE.—Televisión Española desde hace muchos años ha estado preocupada por ofrecer a la sociedad española las mejores ofertas que en enseñanza de idiomas extranjeros hubiera en el mercado audiovisual, así desde el veterano *Follow me*, que dio lugar a una interesante experiencia de exámenes en toda España, hasta el *Alles Gutte*, curso de alemán, ha emitido cursos de francés, italiano, materiales de lengua portuguesa, etc.

Pero Televisión Española no se ha limitado a emitir cursos producidos por otras empresas, sino que, en una segunda fase, ha producido adaptaciones para el espectador español de cursos extranjeros, como es el caso de *Follow Throw* o *Que viene Muzzi* para, en una tercera fase, producir sus propios materiales de enseñanza de lengua extranjera, como el programa *Un Rato de Inglés*.

Toda esta larga experiencia de ofrecer y participar en producciones de enseñanza de lengua extranjera ha permitido que la colaboración de Televisión Española en el proyecto *That's English!* se pueda apoyar en bases firmes y contrastadas.

Igualmente enriquecedora ha sido la experiencia que Televisión Española ha adquirido con la difusión de los cursos, que diversas productoras y empresas de televisión han hecho de las lenguas vasca —*Kaixo*—, gallega —*Imos Aló*— y catalana —*Digui, digui*— y, sobre todo, con la producción y difusión en el mercado mundial del curso de español para extranjeros —*Viaje al Español*—, que también se llevó acabo en una fructífera colaboración entre diversas instituciones: los Ministerios de Cultura, Asuntos Exteriores, Educación y Ciencia, la Universidad de Salamanca y Televisión Española. Sin duda, Televisión Española participaría con gusto en otros proyectos que, para la enseñanza de lenguas, se puedan proponer.



BEX.—El colaborar en este curso nos ha supuesto una experiencia altamente gratificante y enriquecedora.

Gratificante, por la buena aceptación y opinión de los alumnos del curso, hecho contrastado por cartas de alumnos y por encuestas.

Y enriquecedora, por la complejidad que ha supuesto sacar adelante los problemas surgidos.

Por ello, estamos abiertos al estudio de futuras colaboraciones en el ámbito educativo bajo los esquemas de actuación antes mencionados.

3. En su opinión, ¿cuáles son las mayores cualidades y defectos de este curso? ¿Cómo podrían subsanarse estos últimos?

MEC.—Sin lugar a dudas, las mayores y mejores cualidades del curso se encuentran en lo ya expuesto, y que son la consecuencia y el efecto del conjunto de sus valores: la enorme aceptación y aprecio público. Más de 100.000 personas lo han seguido en sus dos primeros años y con un alto nivel de resultados satisfactorios.

Pero si se me piden mayores precisiones, transmito que es opinión generalizada la altísima calidad de este programa en sus medios didácticos: impresos, fonográficos y audiovisuales, así como su sistema de coordinación de la oferta y de gestión del alumnado y también la formación del profesorado.

Además de lo anterior, quiero resaltar la importancia que la gestión económica y administrativa del programa ha supuesto y que, sin duda alguna, es uno de los más decisivos elementos de cualificación y de garantía de eficacia y eficiencia con que cuenta este programa. Difícil es destacar algún factor negativo, aun cuando para nosotros, no por negativo pero sí por su enorme dificultad, cabe destacarse su implantación en las comunidades autónomas con competencias en materia educativa.

BBC.—Cualidades:

- el alto nivel de cooperación entre las áreas de creación y de ordenación académica;
- la notable rapidez con que el proyecto se ha realizado;
- el establecimiento de nuevas relaciones con TVE, el BEX y el MEC;

- el ser la prueba de que un proyecto de cooperación internacional puede llevarse a cabo.

Defectos:

- la dificultad de establecer y aplicar pruebas de evaluación;
- la lentitud en el proceso de reorientación a partir de los usuarios del programa.

TVE.—A mi entender, la mayor calidad estriba en tratarse de un curso pensado, diseñado y producido para un público español; esto supone una excepción en el mercado de cursos audiovisuales, que, decíamos, son internacionales.

Otro aspecto, complementario del anterior, que me parece del mayor interés, es el de ser el único curso existente de enseñanza a distancia.

Por último, me parece muy interesante y novedosa la experiencia de colaboración entre un equipo de profesores oficiales de enseñanza de inglés con equipos especializados en la elaboración y producción de cursos de inglés, como la prestigiosa BBC y Televisión Española, que aporta, además de la experiencia ya comentada, un punto de vista cercano al alumno, en su encuentro con la lengua inglesa.

Los defectos que en el proceso de producción vamos detectando, los intentamos corregir sobre la marcha. Así, por ejemplo, los modelos lingüísticos que se ofrecen a los alumnos, el control del nivel de dificultad de los textos que se incluyen en los documentales, y, en general, la calidad y dignidad de las imágenes que proporcionen una visión realista y respetuosa de los diversos temas que abordamos en los programas, son algunos de los aspectos sobre los que constantemente hay que estar vigilantes.

A pesar de todo, en un proceso tan complejo y largo de producción, el error no se puede descartar del todo, y, por ello, desgraciadamente los seguidores del curso podrán encontrar algún defecto que esperamos sean escasos y de menor importancia.

BEX.—La mayor calidad de este curso es cubrir con éxito su principal y único objetivo de enseñar el idioma inglés a todos los alumnos del mismo. Para ello, el curso:

a) Evita los inconvenientes de un curso a distancia: clases por televisión, tutores telefónicos, con teléfono 900, para las dudas diarias, tutores presenciales para conversación e intercambio de opinión, y un calendario de exámenes y recuperaciones que permiten al alumno planificarse sus estudios.

b) Tiene un material didáctico suficientemente descriptivo por sí mismo y, a la vez, permite recibir una formación práctica y útil del idioma inglés.

c) Presenta unos servicios y materiales con un coste de elaboración muy asequible: 12.000 pesetas.

Seguidamente, presentamos unas preguntas más concretas sobre el curso a cada uno de los representantes.

a) Al representante del MEC

¿Qué motivos han impulsado al MEC para diseñar y desarrollar esta oferta educativa?

Simplemente responder a una necesidad y requerimiento de formación ampliamente extendido entre la población adulta española; necesidad que, por ser España un país en el que el sector turístico tiene una singular importancia, así como por nuestra reciente incorporación a la Unión Europea, cobra un valor especial.

La Administración Educativa persigue el mayor y mejor servicio público posible y ese es el argumento que ha justificado en este caso adoptar una audaz decisión política que ha sido llevada a cabo mediante una minuciosa, rigurosa y tenaz gestión.

¿Los resultados de la evaluación del curso realizada hasta el momento pueden considerarse satisfactorios?

Muy satisfactorios, excepto las dificultades de implantación en algunas regiones a las que ya he hecho referencia, es la tónica dominante: por número de alumnos inscritos, por el porcentaje de ellos que superan los módulos, por el profesorado que participa voluntariamente y recibe formación, por la calidad y complejidad de los medios didácticos, etc.

Pero sin ser exhaustivos en la enumeración de elementos positivos, si quisiera resaltar dos que en las valoraciones realizadas destacan con especial nitidez: la calidad de los medios didácticos y los progresos en el aprendizaje que se registran en la mayoría de los alumnos.

¿Podría adelantarnos algo del anunciado proyecto de creación de un canal educativo?

El ministro de Educación y Ciencia, don Gustavo Suárez Pertierra, avanzó información en ese sentido en una reciente comparecencia en el Senado. Todo hace pensar, y las experiencias de televisión educativa y sistema multimedia en las que estamos trabajando forman parte de esa tendencia y estrategia de futuro, que en España contaremos en los próximos años con un canal de televisión educativo (o del conocimiento y la cultura), al igual que ocurre en el resto de los países desarrollados. Si ese canal es hertziano, por cable o satélite, o si su configuración es bajo un modelo u otro, son las decisiones técnicas que habrá que adoptar de manera inminente y que esperemos que, como asunto técnico, no generen más demoras o dificultades que las imprescindibles.

b) Al director de Publicaciones de BBC English

¿Qué ventajas tiene para el usuario este curso de inglés con respecto a otros similares existentes en el mercado?

Es difícil hacer comparaciones con otros cursos existentes en el mercado, ya que se trata de un curso único. Ningún otro reúne la combinación de materiales video, impresos y audio producidos por entidades con la experiencia de la BBC y TVE, el apoyo tutorial de las Escuelas Oficiales de Idiomas y un teléfono de llamada gratuita. Y, por supuesto, ningún otro curso de autoaprendizaje o aprendizaje a distancia permite obtener al final el título de la Escuela Oficial de Idiomas.

¿Tienen en proyecto nuevos productos multimedia para la enseñanza de inglés para adultos?

No hay duda de que los multimedia, en particular los CD-ROM, tendrán una importancia cada vez mayor en el conjunto de productos para la enseñanza del inglés. La interactividad y flexibilidad que permiten, los hace muy atractivos para el usuario. El único obstáculo para su éxito es el precio: el precio para el usuario y, en primer lugar, el precio de crear los productos. Cuando sean más baratos, los libros de texto, la televisión y las cintas de audio serán cada vez menos importantes.

c) Al representante de TVE

¿Ha realizado TVE un seguimiento específico de la audiencia de este curso y, si es así, cuál ha sido el resultado?

Televisión Española hace un seguimiento constante de las audiencias de todos sus programas a través de los audímetros, y por ello también del curso *That's English!*

En la emisión del curso pasado, 1993-1994, las audiencias fueron muy satisfactorias, pues para un curso de enseñanza a distancia, que va dirigido específicamente a aquel sector de la audiencia que ha optado por seguir esa disciplina, las audiencias oscilaron alrededor de los 100.000 espectadores, muy por encima de la matrícula oficial del mismo. Esto quiere decir que interesó de manera regular a mucha más gente que los alumnos efectivamente matriculados.

Para este curso 1994-1995, es prematuro hacer comentarios sobre audiencias, aunque los primeros datos disponibles son del mismo tenor.

La hora de emisión del programa (de 8,45 a 9 de la mañana) no parece la más adecuada para llegar a un número elevado de alumnos. Supuestas las dificultades de situarlo en bandas horarias de gran audiencia, ¿qué criterios siguen para fijar el horario de emisión?

El horario de emisión en la programación matinal parece adecuado para un programa que, dado su carácter de curso de enseñanza a distancia, es buscado por el sector de audiencia que ha decidido matricularse en él y seguirlo.

No se trata tanto de conseguir audiencias indiscriminadas y generales, sino de ser accesible a aquellas específicas que han optado por esta oferta educativa y, para ella, la programación matinal parece indicada.

Por otro lado, en esos horarios se encuentran en condiciones de ver la televisión aquellas personas que disponen de más tiempo libre y que por ello se pueden sentir inclinadas a seguir un programa como *That's English!*, que les puede reportar una formación complementaria, que les ayude a entrar en ciertos campos de actividad.

d) Al delegado de BEX-Argentina

¿Qué aspectos han sido considerados por ustedes para decidir la financiación del curso *That's English!*?

Para BEX-Argentina, las acciones educativas que conducen a elevar el nivel formativo, y, por tanto, socio-económico de la población, se han considerado tradicionalmente de especial importancia por su repercusión social. En consecuencia, BEX-Argentina ha colaborado en el lanzamiento de este programa educativo promovido por el MEC, con su experiencia y recursos para su desarrollo.

¿Los resultados están respondiendo a las expectativas?

El número de alumnos inscritos en este curso 1994-1995 marca un nuevo éxito en la evolución del mismo, pudiéndose cifrar en 70.000 los alumnos que lo seguirán.

De esta manera, se confirma la tendencia positiva de aceptación del Programa, puesta de manifiesto el curso anterior, que siendo el primer año de su lanzamiento, se alcanzó también un gran éxito con la inscripción de 50.000 alumnos.

Los resultados de los exámenes de los alumnos en el curso 1993-1994 reafirman todo lo señalado anteriormente, con un índice de aprobados muy importante.

Además, este nuevo curso se ha visto reforzado con la adhesión de las comunidades de Andalucía y Cataluña.

Autoaprendizaje de lenguas extranjeras a distancia

Ciertamente, parece posible enseñar y aprender un idioma extranjero "a distancia": numerosas instituciones académicas públicas y privadas aprovechan la demanda del mercado para ofertar diversos cursos que puedan satisfacer las necesidades, generalmente laborales, de formación de personas adultas.

El Tratado de la Unión Europea (febrero 1992), en lo que respecta a la educación de adultos, reconoce específicamente la educación a distancia y potencia, muy en particular, el desarrollo de la "dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros".

La creación, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), y la elaboración, por este mismo organismo, de cursos de lenguas extranjeras, como el *That's English!*, se enmarcan dentro de este servicio a la educación de las personas adultas.

En este **Informe** se presentan fundamentalmente estos trabajos: Construcción de un modelo de aprendizaje autónomo a distancia -aprender/enseñar de otra manera-; Experiencia de planificación y diseño curricular de un curso de inglés a distancia, modelo del CIDEAD; Las nuevas tecnologías y los programas informáticos en la enseñanza de lenguas extranjeras; Diversas experiencias docentes en el aprendizaje del inglés; Los materiales didácticos en este aprendizaje.

Coordinado por Agustín Neira



1. APRENDER DE OTRA MANERA. ENSEÑAR DE OTRA MANERA*

1. APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Si por hacerse cargo del aprendizaje entendemos hacerse cargo de las decisiones sobre el **qué aprender** (objetivos), el **cómo aprender** (con qué recursos, modo de utilizarlos) y la **valoración de los resultados alcanzados** (evaluación), la comparación de las funciones desempeñadas por el que enseña y el que aprende en las situaciones de aprendizaje con enseñanza (aprendizaje heterodirigido) y sin enseñanza (aprendizaje autodirigido) muestra claramente lo que quiere decir *autodirección del aprendizaje*.

► Toma de decisión en el aprendizaje con enseñanza

APRENDIZAJE	DECIDIDOR	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN					
Definición de los objetivos	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Selección de los recursos	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Modalidades de utilización de los recursos	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Evaluación	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A

E: el que Enseña. A: el que Aprende.

Cuadro 1.-Responsabilidad en las situaciones de aprendizaje heterodirigido.

► Toma de decisión en el aprendizaje sin enseñanza

APRENDIZAJE	DECIDIDOR	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN					
Definición de los objetivos	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A
Selección de los recursos	A	A/P	A/E	A/E	A/E	A/E	A
Modalidades de utilización de los recursos	A	A/P	A/E	A/E	A/E	A/E	A
Evaluación	A	A/P	A/E	A/E	A/E	A/E	A

E: el que Enseña. A: el que Aprende.

Cuadro 2.-Responsabilidad en las situaciones de aprendizaje autodirigido.

► Conclusión

Aprender una lengua en autodirección es aprenderla tomando uno mismo las decisiones sobre los objetivos que hay que alcanzar, los recursos que se deben utilizar, las modalidades de empleo de estos recursos y la evaluación de los resultados obtenidos, con o sin la ayuda que puede aportar un agente externo.

2. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Para que un alumno pueda aprender sin enseñanza, en autodirección, deben darse tres condiciones: es preciso que sepa aprender de esta manera; que disponga de recursos materiales adecuados; que disponga de recursos humanos apropiados. ¿Cómo se definen, con más precisión, estas condiciones?

Condición 1: saber aprender

La capacidad de autodirigir su aprendizaje, es decir, de preparar y tomar las decisiones sobre su programa de aprendizaje, consiste en cierto número de saberes y de destrezas.

– Saberes

→ Ámbito lingüístico

Se trata, en primer lugar, de cierto número de conocimientos sobre lo que es objeto de estudio en un aprendizaje de lengua, conocimientos que el que se hace cargo de su aprendizaje –por tanto, que sabe aprender– aprovecha para definir lo que quiere adquirir (objetivos y contenidos).

Igualmente, la decisión de escoger este objetivo y no otro se toma en función de las necesidades/expectativas de comunicación que se desean alcanzar. Implica, pues, saber que los criterios de selección de los objetivos los proporciona un análisis de las necesidades/expectativas; saber lo que son unas necesidades/expectativas de comunicación y cómo describirlas.

De una manera general, esta primera categoría de saberes concierne al *ámbito de la lengua y de su uso*.

→ Ámbito del aprendizaje

Una segunda categoría de saberes concierne al *ámbito del aprendizaje de una lengua*: ¿qué es una actitud de aprendizaje?; ¿qué es el proceso de adquisición de una lengua?; ¿qué es ser un "aprendiente"?; ¿qué técnicas de aprendizaje se pueden utilizar para aprender?; ¿cuáles son las funciones, y los instrumentos adecuados, de una evaluación interna, externa?; ¿qué progresión escoger para un determinado aprendizaje?

El "aprendiente" debe poseer una *cultura de aprendizaje apropiada*.

– Destrezas

Esta capacidad de aprender consiste, igualmente, en cierto número de destrezas. Se trata de los saberes descritos antes, "operacionali-



zados": se trata de la capacidad de poner en práctica sus conocimientos sobre lo que es una competencia lingüística y sobre lo que es aprender una lengua en el momento de definir concretamente un programa de aprendizaje particular.

– Conclusión

Por tanto, para poder aprender en autodirección, es preciso haber adquirido estos saberes y estas destrezas. Si esto no es así, hay que aprender a aprender; es decir, aprender estos saberes y estas destrezas (cf. después, parte 3: implicaciones pedagógicas).

Condición 2: Disponer de recursos materiales adecuados

La segunda condición que debe cumplirse para que uno que aprende pueda aprender en autodirección es que disponga de recursos materiales adecuados. ¿Cuáles son las características generales de estos recursos?

Primera característica

Estos recursos se subdividen en dos categorías: materiales para aprender a aprender, y materiales para aprender una lengua en autodirección.

Segunda característica

Por lo que se refiere a los *materiales apropiados para un aprendizaje de una lengua*, hay que decir que éstos se distinguen fundamentalmente de los que se utilizan en un aprendizaje mediante enseñanza: por una parte, son *materiales no-pre-adaptados* a sus usuarios potenciales; por otra, son *materiales disponibles* a los que se puede *acceder personalmente*: en este sentido, son autosuficientes.

Condición 3: disponer de recursos humanos apropiados

Estos recursos humanos son también de dos clases: recursos para aprender a aprender y recursos para aprender una lengua en autodirección.

PROGRAMA DE FORMACIÓN	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN			DECIDIDOR	
Definición de los objetivos	...	F/A	F/A	F	F/A o A
Definición de los medios	...	F/A	F/A	F	F/A o A
Modalidades de realización	...	F/A	F/A	F	F/A o A
Evaluación	...	F/A	F/A	F	F/A o A
Gestión del programa	...	F/A	F/A	F	F/A o A

F: Formador. A: el que Aprende.

Cuadro 3.–Formación "aprender a aprender", tipo "enseñanza de participación".

PROGRAMA DE FORMACION	PREPARACIÓN DE LA DECISIÓN			DECIDIDOR
Definición de los objetivos	...	A/T	A/T	A/T o A
Definición de los medios	...	A/T	A/T	A/T o A
Modalidades de realización	...	A/T	A/T	A/T o A
Evaluación	...	A/T	A/T	A/T o A
Gestión del programa	...	A/T	A/T	A/T o A

A: el que Aprende. T: Tutor.

Cuadro 4.-Formación “aprender a aprender”, tipo “ayuda al aprendizaje”.

► Conclusión

Por tanto, para que esta tercera condición resulte satisfactoria, es preciso que el que aprende pueda beneficiarse de las intervenciones de formadores o de tutores, de proveedores de material y de acompañantes. Son docentes de un tipo nuevo, profesiones, en parte, nuevas que exigen competencias específicas. Si estas competencias no se poseen aún, se impone una formación.

3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Por tanto, para que uno que aprende pueda aprender una lengua sin seguir una enseñanza, es necesario que sepa aprender de esta manera, que disponga de recursos materiales adecuados y de recursos humanos apropiados. Si se estima, pues, que es función de la institución, y no del que aprende (autodidaxia “salvaje”), procurar que se cumplan estas condiciones, el aprendizaje autodirigido implica que la institución:

- forme al que aprende;
- proporcione los recursos materiales necesarios;
- forme a los que intervienen en el aprendizaje, de modo que dispongan de los recursos humanos que le permitan formar al que aprende y que le proporcione los medios de aprendizaje que necesita.

¿En qué consiste la formación de los que aprenden y de los que intervienen en el aprendizaje?

► Formación del que aprende

Para el que aprende, aprender a aprender es adquirir los saberes y las destrezas constitutivas de esta capacidad de aprender.

Adquisición de los saberes

Por lo que respecta a los saberes puestos en juego en el momento de decidir qué y cómo aprender, se trata, como hemos indicado, de conoci-

mientos interiorizados, de representaciones. Todos los que aprenden tienen representaciones de este tipo, referidas a la lengua y a su funcionamiento y al aprendizaje, ya que han sido escolarizados y han seguido aprendizajes en lengua materna y, eventualmente, en lengua extranjera.

Aprendizaje de las destrezas

La adquisición de destrezas es una adquisición de experiencia, y no de conocimientos, y la experiencia se adquiere por la práctica. El único aprendizaje que puede llevar a esta adquisición es un aprendizaje que ayuda a hacer lo que uno quiere ser capaz de hacer. En este caso, se trata de aprender a tomar decisiones que tienen como finalidad la definición de programas de aprendizaje haciéndolo concretamente. Es, pues, un aprendizaje mediante *trabajos prácticos*.

► **Formación de los que intervienen**

Este tipo de intervención implica, según hemos visto, el establecimiento de competencias profesionales particulares. ¿Cuáles son los objetivos y los contenidos de una formación para estas competencias?

► **Conclusión**

Por tanto, es necesaria la formación de los que aprenden y la de los que intervienen cuando se pretende orientar el aprendizaje de las lenguas hacia un aprendizaje autodirigido: los que aprenden deben adquirir las capacidades que les permitan aprender de otra manera, y a los que intervienen, enseñar de otra manera.

4. CONCLUSIÓN

Aprender una lengua en autodirección es aprenderla tomando uno mismo las decisiones sobre los objetivos que hay que alcanzar, sobre los recursos que se deben emplear y sobre las modalidades de su utilización, la evaluación de los resultados alcanzados, con o sin la ayuda que pueda aportar un agente externo.

Dar esta posibilidad a los que aprenden no significa simplemente autorizarles a aprender de esta manera: la posibilidad ofrecida debe ser real. Esto quiere decir, en realidad, que ofrecer esta posibilidad significa crear las condiciones necesarias y suficientes para que los aprendientes que lo deseen puedan aprender sin que se les "enseñe desde fuera". Así como una oferta de aprendizaje heterodirigido implica el uso de enseñanzas, igualmente la oferta del aprendizaje autodirigido entraña el uso de los medios apropiados para realizarlo. Esto implica, fundamentalmente, el uso de las formaciones para aprenderlo y de las formaciones para la intervención pedagógica de ayuda.

Pero proporcionar al aprendiente la posibilidad de aprender en autodirección no significa, en absoluto, que se le deba obligar a aprender así; esta oferta debe presentarse, pues, como un camino de aprendizaje suple-

mentario, diferente al camino "tradicional", utilizable por quien lo desee y cuando lo desee.

Henri HOLEC
*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques
en Langues (CRAPEL). Universidad de Nancy II*
(Traducción de Agustín NEIRA)

* Una versión más amplia del presente trabajo fue presentada en el *Seminario sobre Autoaprendizaje de Lenguas Extranjeras*, Madrid, UNED, 10-12 de marzo de 1994.

2. **THAT'S ENGLISH!- PLANIFICACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO DE INGLÉS A DISTANCIA**

1. **LA ENSEÑANZA OFICIAL DE IDIOMAS A DISTANCIA. MARCO DE LA EXPERIENCIA**

En el curso 1993-94 comenzó la implantación de la oferta de Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia.

Esta oferta responde a una necesidad educativa de primer orden: el dominio de uno o varios idiomas extranjeros es la condición para el acceso a los conocimientos imprescindibles para desenvolverse en el mundo moderno. En relación con esta necesidad, se ha constatado en los últimos años un interés creciente en la población española por el aprendizaje de lenguas modernas. Este interés de las personas adultas por el aprendizaje de idiomas se debe principalmente a dos factores:

- las necesidades de perfeccionamiento cultural y desarrollo personal;
- las exigencias profesionales cada vez mayores en materia de conocimiento de idiomas, y su consiguiente certificación en título o diploma.

En este contexto, y en relación con la población adulta, se plantean los problemas siguientes:

- la oferta pública de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas resulta insuficiente, al ser ampliamente sobrepasada por la demanda de la población adulta;
- una gran parte de las personas adultas no puede acceder a la mencionada oferta pública en su modalidad presencial por motivos laborales o por residir fuera de las áreas de implantación de dichas escuelas (capitales de provincia y localidades más importantes);
- la oferta privada no conduce a la obtención de una titulación oficial, necesaria en muchos casos por motivos laborales.

En el ámbito de estas necesidades, la LOGSE, en su artículo 50.6, prescribe: *Las Administraciones educativas fomentarán la enseñanza de idiomas a distancia*. En este sentido, el contenido de la LOGSE concuerda plenamente con el interés de los países de la Comunidad Europea: el Tratado de Maastrich (febrero 1992) propugna, junto a la movilidad de alumnos y profesores de los países miembros, el *desarrollo de la educación a distancia y el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza mediante el aprendizaje y la difusión de sus lenguas respectivas* (artículo 126).

De este modo, la educación a distancia aparece como el procedimiento adecuado para resolver los problemas mencionados, pues ha demostrado ser eficaz para atender las variadas necesidades de formación que se plantean a los ciudadanos en un momento u otro de su vida activa.

La modalidad a distancia en la enseñanza de idiomas hace posibles los siguientes aspectos:

- un aumento de la oferta pública, tanto en número de plazas como en cobertura geográfica;

LANGUAGE STUDY

11 Pronunciation

Escucha y repite las siguientes palabras.

/g/ hamburger agree hungry green
/dʒ/ jogging vegetables change Jean

Rellena los espacios en blanco con la palabra correspondiente de la lista anterior. Luego escucha y repite las frases de la cinta.

I go **1)** for twenty minutes every day.
We're going to have a nice **2)** salad.
You're right. I **3)** with you.
You have to **4)** your lifestyle.
You should eat fresh cooked **5)** every day.
When you don't eat anything, you feel **6)**
7) wants Walter to eat healthy food.
My favourite food is **8)** and chips.

12 Los pacientes que acuden a ver a la Dra. Roz Brown se suelen quejar de los problemas comunes que se enumeran a continuación. Consulta el diccionario si no sabes el significado de alguna palabra.

overweight insomnia headaches the flu
depression giving up smoking

A continuación verás las notas de la Dra. Brown sobre sus pacientes. ¿Qué problema o afección tiene cada uno? Rellena los espacios en blanco con la palabra correspondiente.

Jane Middle is suffering from **1)**
She can't sleep at night.
She has too much work at the office and is very stressed and has poor digestion.

Chris Smith is having problems **2)**
He has a bad cough, he smokes heavily, he doesn't do any exercise and he cannot relax.

Dave Parker is **3)**
He is too heavy. He needs to lose some weight by going on a diet and by doing more exercise.

Pete Major suffers from **4)**
He gets bad pains in his head, above his eyes and in the back of his head above his neck. He wanted some aspirins.

Patsy Sheldon is suffering from **5)**
She doesn't want to do anything. She feels tired all the time and wants to cry. She'll try anything, even herbs.

Joe Fox has got **6)**
He's got a very bad cold, with a runny nose, a sore throat and a high temperature.

13 Escucha la cinta y relaciona las frases de la columna A con las de la columna B.

- | A | B |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1 Hypnotherapy is good for | a flu symptoms. |
| 2 Stress is bad for | b depression than herbal medicine. |
| 3 Acupuncture is better for | c headaches than aspirin. |
| 4 Homeopathy is good for | d you to relax. |
| 5 Aromatherapy is better for | e your digestion. |
| 6 Regular exercise helps | f losing weight. |

14 Imaginate que eres la Dra. Brown. ¿Qué aconsejarías a cada paciente? Utiliza las respuestas de la actividad anterior.

Example: Jane, stress is bad for your digestion.



- una mayor flexibilidad para el alumnado adulto, sin condicionantes rígidos de incorporación al sistema, lugar, tiempo y ritmo de aprendizaje;
- la obtención de una titulación académica oficial para aquellos alumnos que la precisen.

A la vista de todo lo anterior y dada la importancia del aprendizaje de lenguas modernas para la promoción personal, social y laboral, la enseñanza de idiomas se ha considerado como una de las ofertas prioritarias susceptibles de impartirse en la modalidad a distancia.

La enseñanza de inglés a distancia: el programa *That's English!*

El programa *That's English!* es el primer exponente de la Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia. Este programa, dedicado a la enseñanza a distancia de la lengua inglesa, se compone de nueve módulos, impartidos a lo largo de tres años. A los alumnos que superen el último módulo, el noveno, les será expedida la certificación académica de Ciclo Elemental por parte de la Escuela Oficial de Idiomas en la que hayan cursado dicho módulo.

La estructura modular de este programa se debe a la necesidad de acomodar el proceso formativo a las condiciones y necesidades de las personas adultas. Teniendo en cuenta la diversidad de sus circunstancias personales, es preciso establecer objetivos educativos parciales que puedan alcanzarse en plazos más cortos que el de un año académico. De ahí la división en módulos, entendidos como unidades significativas de enseñanza-aprendizaje, con un sistema de evaluación propio. El alumno podrá ir superando cada módulo por separado y en el plazo que requiera, según su propio ritmo de aprendizaje.

La división de tres cursos en nueve módulos hace que la duración de cada uno se corresponda aproximadamente con un trimestre académico, de manera que tres módulos a distancia equivalen a un curso presencial; por tanto, el alumno que supere los tres módulos correspondientes a un curso obtendrá la certificación académica equivalente a dicho curso y tendrá opción a matricularse en el curso siguiente, bien como alumno oficial de la Escuela Oficial de Idiomas o como alumno de *That's English!* de nuevo.

El programa se inició en el curso 1993-94 con la implantación de los tres primeros módulos, correspondientes al primer curso de Inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas. Dichos módulos se impartieron a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los Centros de Educación Secundaria autorizados a tal efecto por la Administración educativa, y bajo la coordinación del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

En el curso 1994-1995, además de los tres primeros módulos ya implantados, se continuará con la implantación de los módulos cuatro, cinco y seis, correspondientes al segundo curso de Inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas.



A. NEIRA

2. EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA OFICIAL DE IDIOMAS A DISTANCIA

La LOGSE¹ dispone que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado, mientras es competencia de las Administraciones educativas establecer el currículo.

Por tanto, definidas las enseñanzas mínimas correspondientes a las enseñanzas especializadas de idiomas², el Ministerio de Educación y Ciencia establece el currículo de Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia para el ámbito de su competencia.

Los objetivos y contenidos de la Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia son los mismos que los fijados para las enseñanzas en la modalidad presencial, ya que la titulación oficial final es la misma. Sin embargo, la formulación de los objetivos y la distribución de los contenidos en la educación a distancia deben tener en cuenta las características específicas de la formación de adultos en esta modalidad.

Principios metodológicos para la adaptación curricular

La lengua se entiende como un proceso de interacción social, que se concreta en una comunicación, en un contexto situacional determinado y con un fin específico.

La concepción de la lengua como comunicación lleva a identificar las *capacidades* que debe adquirir el alumno en términos de competencia comunicativa. El desarrollo de esta competencia es la finalidad principal de toda oferta de enseñanza de idiomas en general.

El desarrollo de la competencia comunicativa requiere por parte del alumno:

- una interiorización del sistema lingüístico del idioma extranjero de forma "significativa";
- el desarrollo de la conciencia sociolingüística, para que sea capaz de reconocer y utilizar adecuadamente los aspectos de la lengua en los que influyen los diversos factores del contexto situacional;
- el desarrollo de la capacidad para comprender y crear un texto coherente y para reconocer y utilizar las estrategias de comunicación y las que faciliten el autoaprendizaje;
- el conocimiento de los aspectos sociales y culturales más relevantes de los países en los que se habla la lengua objeto de estudio.

Para lograr el desarrollo de estas capacidades son necesarios unos *contenidos* que integren una serie de *conceptos*, *procedimientos* y *actitudes*, relacionados con las siguientes áreas de competencia comunicativa:

- Competencia lingüística: pronunciación, vocabulario y gramática.
- Competencia sociolingüística: funciones, factores contextuales y sociales (papeles de los interlocutores, nivel de formalidad, códigos de comportamiento social, etc.).
- Competencia discursiva: elementos de cohesión y coherencia del texto.

- Competencia estratégica: estrategias de aprendizaje ("aprender a aprender") y estrategias de comunicación (paráfrasis, reestructuración del mensaje, etc.).
- Competencia sociocultural.

En la enseñanza de idiomas a distancia el desarrollo de la competencia comunicativa requiere un enfoque didáctico, basado en los siguientes criterios:

- Concepción del aprendizaje como proceso interactivo alumno-material-apoyo tutorial.
- Adaptación a las necesidades reales de comunicación de las personas adultas.
- Equilibrio entre la fluidez y la corrección formal, animando al alumno a comunicarse de manera comprensible, aunque cometa algunos errores.
- Primacía del concepto de adecuación lingüística sobre el de la mera corrección gramatical.
- Integración de las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita).
- "Autenticidad" de las tareas y situaciones planteadas.
- Gradación de la complejidad en términos comunicativos y no meramente lingüísticos.

Todos estos criterios han llevado a la organización de los programas de los tres primeros módulos basados en tareas (de interacción, comunicación...) en situaciones de supervivencia en un país de lengua inglesa, situaciones tales como alojarse en un hotel, comer en un restaurante, coger un metro o autobús, ir de compras, etc.

Para los siguientes módulos, del 4 al 9, los programas están basados en temas comunes de la vida ordinaria (los amigos, el hogar, el trabajo, la salud, los deportes, la música, etc.), que hagan posible que el alumno se vea expuesto, oralmente y por escrito, al uso de la lengua inglesa en las situaciones y temas de conversación más frecuentes y corrientes y, al mismo tiempo, que brinden al alumno la oportunidad de expresar, también oralmente y por escrito, sus propias ideas, opiniones y sentimientos en relación con esos mismos temas.

Asimismo, se ofrece una visión de la cultura y sociedad de algunos de los países en los que se habla la lengua objeto de estudio. Por otra parte, se trata de desarrollar las técnicas de estudio autónomo más apropiadas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. MATERIAL DIDÁCTICO

Los criterios didácticos que se han tenido en cuenta para elaborar el material correspondiente al idioma inglés de la Enseñanza Oficial de Idiomas a Distancia, se refieren a tres aspectos fundamentales:

- La didáctica propia de la enseñanza del idioma inglés.
- La especificidad de la modalidad de educación a distancia.
- El alumnado adulto como destinatario de esta oferta educativa.

El material posee la característica esencial de todo material elaborado para la educación a distancia: estar al servicio del aprendizaje autónomo del alumno. En efecto, cumple una serie de requisitos de carácter general⁵, que se concretan en los siguientes:

- Los objetivos de aprendizaje, las instrucciones para la realización de tareas y las explicaciones van expresadas con claridad y precisión, y en castellano. Progresivamente se incorporan instrucciones en inglés.
- La mayor parte de las actividades tiene un componente de autoevaluación que sirve de elemento de autocontrol y de retroinformación para el alumno.

El material está claramente destinado al alumnado adulto. Esta característica puede apreciarse en las siguientes consideraciones que se han tenido en cuenta:

- Las tareas de interacción y los temas seleccionados son los propios del mundo de las personas adultas.
- Las situaciones, los papeles de los interlocutores, el nivel de formalidad de la lengua y las normas sociales de interacción son también propios de las personas adultas.
- El planteamiento de los objetivos y la selección de contenidos tiene siempre en cuenta la relación con aprendizajes previos, y los integra en las tareas de comunicación de las personas adultas.
- El enfoque de los documentales, en los que se da una visión de la cultura y sociedad extranjeras, está basado en temas que suscitan la curiosidad de las personas adultas y sirven como contraste entre dicha sociedad y la propia.

Los materiales que se entregan al alumno son los que pueden verse en el siguiente cuadro:

• **Material didáctico:**

- 1 libro de texto por módulo
- 1 cinta de audio por módulo
- 22 emisiones de televisión por módulo

• **Material de evaluación:**

- 1 prueba final de módulo (presencial).

• **Material de apoyo:**

- Guía del alumno
- 2 emisiones de televisión por módulo (una de comienzo y otra de final de módulo)

Libros de texto

La estructura general de cada libro de texto, elaborado por la BBC, aparte de ligeras variaciones entre ellos, es la siguiente:

- orientaciones para el estudio;
- 7 unidades didácticas;
- 1 unidad de consolidación;
- varios apéndices, entre los que destacan el solucionario a las actividades y cuestionarios de autoevaluación y la sección de referencia gramatical.

Módulo X									
TV Inicio	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	UD 7	UD 8	TV Fin
	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV Con- sol- i- dación	
	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2		
	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3		

UD: Unidad didáctica
TV: Programa de televisión

Los objetivos de los programas de televisión son los siguientes:

Programa inicio de módulo:

- Informar al alumno sobre el calendario de los distintos programas de televisión, y de los demás aspectos relacionados con la oferta.
- Comunicar los objetivos que se pretenden conseguir en el módulo.
- Orientar sobre el uso de los materiales y de las técnicas de estudio que debe utilizar.
- Motivar al alumno.

Programas 1 y 2:

- Presentar de forma visual y atractiva, dentro de un contexto, el uso de la lengua inglesa.
- Presentar diferentes variedades de acentos.
- Practicar y reforzar los contenidos más fundamentales de la unidad.

Programa 3:

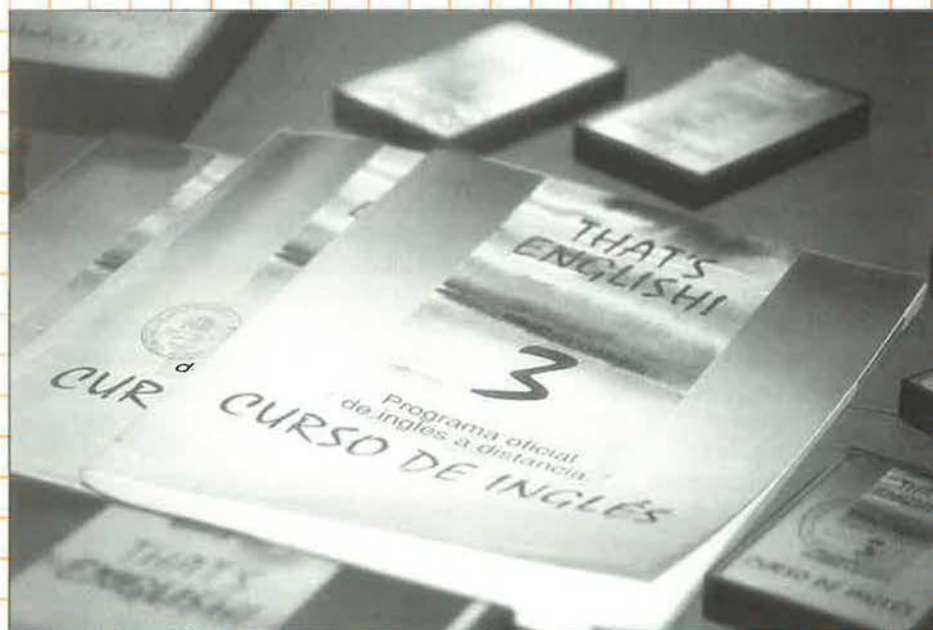
- Presentar aspectos relevantes de la sociedad y cultura de algunos países de habla inglesa.
- Repasar y consolidar los aspectos más importantes de la unidad.

Programa de consolidación:

- Repasar y consolidar los aspectos más importantes del módulo.

Programa de fin de módulo:

- Preparar al alumno para la prueba final presencial del módulo.
- Dar información sobre fechas de examen.
- Hacer un repaso general del módulo.



Guía del alumno

Contiene información general práctica sobre el curso, además de una descripción de los materiales y orientaciones sobre su uso. Incorpora también técnicas de estudio específicas para el aprendizaje de idiomas. Es muy útil su lectura también por parte del tutor.

3. APOYO TUTORIAL

El alumnado cuenta en todo momento con apoyo tutorial; los tutores prestan este apoyo de diferentes formas:

- Tutores de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los centros autorizados para impartir esta oferta. Estos tutores dedican seis horas semanales a la labor tutorial, cinco de ellas en tutorías presenciales y la hora restante dedicada a otras funciones tutoriales.
- Los tutores del teléfono 900, que están a disposición de los alumnos, de lunes a viernes, de 9 a 21 horas. El número de teléfono concreto aparece en la guía del alumno.

La oferta incluye tutorías presenciales y a distancia.

Tutoría presencial

Cada tutor se responsabiliza de cinco grupos de 40 alumnos cada uno; es decir, de aproximadamente doscientos alumnos en total. Dedicará cinco horas semanales a esta actividad, una hora con cada uno de los cinco grupos de alumnos que le corresponden.

La asistencia a estas tutorías presenciales tiene carácter voluntario para el alumno, si bien los tutores deberían estimularla dada la importancia de las mismas.

El objetivo principal de esta tutoría presencial es el de *desarrollar la destreza comunicativa de expresión oral*. Esta destreza, junto con la de expresión escrita, es decir, las dos destrezas productivas de una lengua, son las que peor pueden desarrollarse en un curso a distancia puro, a diferencia de las receptivas, la comprensión oral y la comprensión escrita, cuyo desarrollo puede alcanzar un alto nivel. Por esta razón, la tutoría presencial es un aspecto fundamental del programa *That's English!*

En cada unidad del libro se proponen, al menos, dos *actividades orales*, de las que una será *controlada* y otra más *libre*. Respetando la libertad de cada profesor tutor, y a modo exclusivo de sugerencia, se propone lo siguiente: en la clase de tutoría, el profesor practica y corrige en primer lugar la actividad controlada, pues de esta forma los alumnos se sentirán motivados a hacerla previamente en casa. A continuación se realiza la actividad más libre a fin de que los alumnos, en grupos o por parejas o con toda la clase, tengan la oportunidad de practicar la lengua aprendida en la unidad y/o de expresar sus propias ideas, opiniones y sentimientos sobre el tema de la unidad concreta.

Por otra parte, y a medida que los alumnos vayan mejorando su capacidad de expresión oral, el tutor podrá *sacar a debate* los temas objeto de la unidad estudiada: cómo aprender una lengua extranjera, ocio y calidad de vida, etc.

También podrían ser objeto de discusión los distintos elementos de los programas de televisión, especialmente a partir del módulo 4: los chistes, los anuncios, las opiniones de las personas entrevistadas o las dramatizaciones, donde habitualmente se tratan temas polémicos: relación de padres e hijos, roles sociales, etc.

El tutor puede optar por conseguir una pauta muy sistemática en sus clases y explotar siempre el mismo elemento; por ejemplo, la *conversación libre* propuesta por el libro de texto. Este sistema da confianza al alumno, pues le permite saber previamente lo que va a hacer en clase y, por tanto, prepararlo de antemano si así lo desea. La contrapartida es que a lo largo del curso este enfoque puede resultar monótono. En el extremo opuesto se podría situar la posibilidad de hacer actividades orales distintas en cada sesión de tutoría: en este caso, además de las ideas mencionadas anteriormente, se podrían dedicar algunas sesiones a *juegos didácticos* (ver bibliografía).

Una de las formas más eficaces de aprender de manera autónoma es la *lectura extensiva*. Sería conveniente que el tutor aconsejara a sus alumnos leer en su casa, en primer lugar, textos graduados y, a medida que avanza su capacidad de comprensión lectora, textos auténticos sencillos. Si se decide que toda la clase lea la misma novela o revista, se podría dedicar alguna sesión de tutoría al *comentario, debate o dramatización* del texto leído.

También como sugerencia, y sin intentar ser exhaustivos, se propone, al final de este trabajo, una lista de libros donde los tutores pueden encontrar ideas sobre actividades de tipo oral a realizar durante la hora de tutoría presencial, en caso de que no quieran hacer uso de la actividad propuesta en el libro.

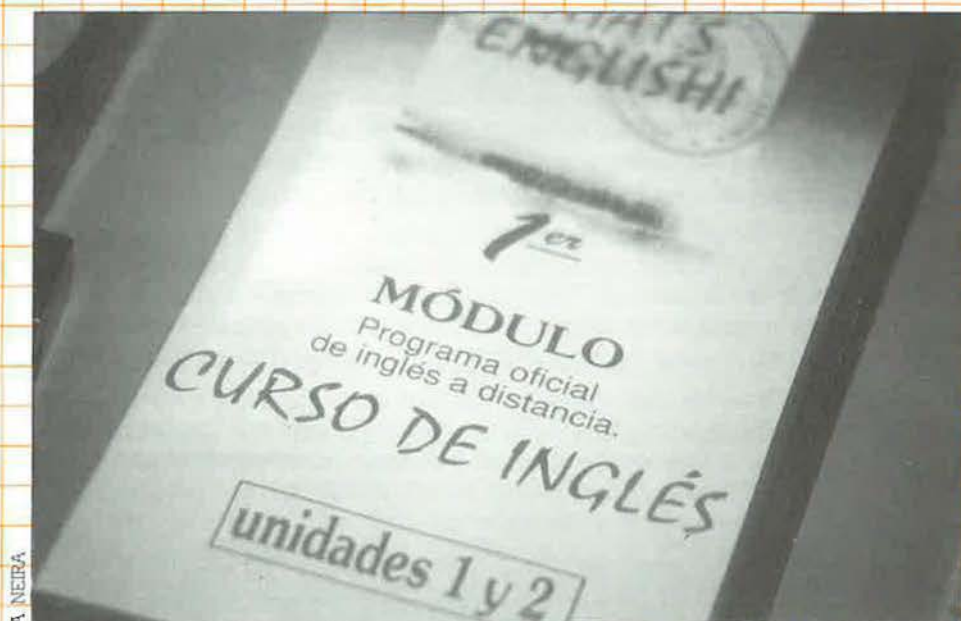
En otro orden de cosas, es lógico y natural que el alumno pretenda resolver sus *dudas personales* durante la hora de tutoría presencial. Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la destreza oral y el poco tiempo de que se dispone, considerando el número posible de alumnos en clase y el carácter en ocasiones muy concreto e individual de estas dudas, y disponiendo de la tutoría telefónica, parece indicado que el tutor presencial invite a los alumnos a resolver sus dudas mediante el *teléfono 900*. Otra posibilidad sería remitir al alumno a algún manual de gramática (ver bibliografía).

La otra destreza de la lengua, que un curso a distancia puro no puede desarrollar en profundidad, es, como se mencionaba más arriba, la de la *expresión escrita*. El libro propone *actividades* para que los alumnos desarrollen esta destreza. Algunas de estas actividades son de *autoevaluación*, y se da una solución al final del libro, con lo que el alumno puede comprobar lo adecuado de su respuesta. Otras actividades son abiertas y han de realizarse igualmente por escrito; sería conveniente que el tutor, dentro de su sexta hora semanal dedicada al programa *That's English!* corrigiera algunas de estas (actividades de *heteroevaluación*). También podrían considerarse otras formas de tratamiento de las composiciones escritas, tales como corrección por parte de compañeros en busca de unos pocos y determinados errores, cartas que los alumnos se escriben y se contestan mutuamente, etcétera, de forma que el alumno sienta la utilidad de su redacción.

Tutoría telefónica

Los tutores del teléfono 900 atienden las llamadas de consulta de los alumnos matriculados y tienen las siguientes funciones:

- Resolver dudas concretas sobre aspectos didácticos: dificultades con los contenidos y los materiales de aprendizaje, aclaración de puntos confusos, etc.
- Informar sobre cuestiones burocráticas y administrativas: período de matriculación, requisitos, horario de tutorías presenciales, etc.
- Llevar un control de las llamadas y el tipo de consulta para posibles correcciones de la oferta, de materiales, organización, etc.



5. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno se realiza por medio de dos procedimientos: la autoevaluación y la heteroevaluación.

Autoevaluación

Es la que realiza el alumno de su propio proceso de aprendizaje y sirve para la autocorrección y la retroalimentación. Esta evaluación se lleva a cabo a través de:

- Actividades de autoevaluación integradas en los materiales de aprendizaje.
- Cuestionarios de autoevaluación, uno por cada unidad didáctica, que figuran al final de ella.

Heteroevaluación

Integradas en los materiales de aprendizaje hay actividades abiertas que el alumno debe realizar, y que sería conveniente que el tutor corrigiera dentro de su sexta hora de dedicación al programa *That's English!*

La educación a distancia necesita al final del proceso de aprendizaje pruebas de evaluación presenciales. Estas son las piezas fundamentales para emitir un juicio evaluador del alumno.

Características de las pruebas

Módulos 1 y 2: La prueba consta únicamente de 30 ítems de elección múltiple.

Módulo 3: Prueba objetiva con 30 ítems de elección múltiple. Además, para medir la comprensión, hay otros cinco ítems de elección múltiple, y otros cinco ítems, también de elección múltiple, para medir la comprensión lectora.

Se introduce por primera vez en este módulo la calificación de la expresión oral, que se podrá realizar mediante la observación del alumno por el tutor a lo largo de las tutorías presenciales o mediante una prueba oral que consistirá en una entrevista entre el profesor y el alumno, basada en los temas tratados en las distintas unidades del módulo correspondiente.

Módulos 4 a 9: Cada uno de estos módulos consta de las siguientes pruebas:

Comprensión oral: con 5 o 10 ítems de elección múltiple.

Comprensión escrita: con 5 o 10 ítems de elección múltiple.

Expresión escrita: composición de 5 a 10 líneas.

Expresión oral: entrevista breve del profesor tutor con el alumno.

El alumno que pasa las tres primeras pruebas accede a la prueba de la expresión oral. Esta prueba es obligatoria para todos los alumnos en el módulo 9. En los demás módulos, el tutor podrá evaluar mediante "calificación directa" el nivel de expresión oral de aquellos alumnos que hayan asistido habitualmente a la clase presencial. No obstante, el alumno tendrá siempre la posibilidad, si lo prefiere, de solicitar dicha prueba oral.

Elaboración y corrección de las pruebas

Estas pruebas son aplicadas y corregidas por los profesores que impartan tutorías presenciales.

Para su realización, el CIDEAD remite a cada centro de atención al alumno varios modelos de examen elaborados por la Universidad de Reading bajo la supervisión de la BBC, junto con los criterios de corrección, baremos de puntuación y criterios generales de evaluación.

Aplicación

Se realizan al terminar el trimestre correspondiente a cada módulo. Tienen lugar en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en los centros autorizados para impartir esta oferta formativa.

Certificación

Los alumnos que hayan obtenido una calificación positiva en las pruebas finales de módulo, recibirán un certificado de superación de módulo

expedido por el centro en el que estén matriculados. Este certificado garantizará la validez permanente de los módulos superados a efectos de esta modalidad educativa.

El alumno que supere los tres módulos correspondientes a un año, obtendrá certificación equivalente al año cursado del Ciclo Elemental del idioma Inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas.

*Equipos de Idiomas y de Formación
del Profesorado del CIDEAD*

BIBLIOGRAFÍA

Práctica comunicativa, actividades en parejas o grupos

Frank, C.; Rinvolucrí, M., y Berer, M.: *Challenge to Think*. Oxford. OUP, 1982.

Klippel, F.: *Keep Talking. Communicative Fluency Activities in Language Teaching*. Cambridge. CUP, 1984.

Hover, D.: *Think Twice*. Cambridge. CUP, 1986.

Lindstronberg, S. (ed.): *Pilgrims Longman Resource Books: Headstarts. The Recipe Book. Talking Texts. Alternatives. Lessons from the Learner*. London. Longman, 1990.

Melville, M.; Langenheim, L.; Rinvolucrí, M., y Spaventa, L.: *Towards the Creative Teaching of English*. London. George Allen & Unwin, 1980.

Morgan, J., y Rinvolucrí, M.: *The Q Book*. London. Longman, 1988.

Porter, G., y Ladouse, P.: *Speaking Personally*. Cambridge. CUP, 1983.

Read, C., y Matthews, A.: *Tandem. Tandem Plus*. Walton on Thames. Nelson, 1991.

Ur, P.: *Discussions that Work*. Cambridge. CUP, 1981.

Watcyn-Jones, P.: *Pair Work One*. London. Penguin Books, 1984.

Webster, M., y Castañón, L.: *Crosstalk*, Books 1, 2 & 3. Oxford. OUP, 1980.

Gramáticas

Merino, J.: *El inglés compendiado*. Madrid. Anglodidáctica, 1990.

Murphy, R.: *Essential Grammar in Use*. Cambridge. CUP, 1985.

Swan, M.: *Practical English Usage*. Oxford. OUP, 1984.

Juegos

Granger, C.: *Play Games with English*. London. Heinemann Educational Books, 1980.

Hadfield, J.: *Elementary Communication Games*. Walton-on-Thames. Nelson, 1984.

Hadfiel, C., y Hadfiel, J.: *Writing Games*. Walto-on-Thames. Nelson, 1990.

Rinvolucrí, M.: *Grammar Games*. Cambridge. CUP, 1984.
Ur, P.: *Grammar Practice Activities*. Cambridge. CUP, 1988.
Wright, A.; Betteridge, D., y Buckby, M.: *Games for Language Learning*.
Cambridge. CUP, 1979.

NOTAS

¹ Véase artículo 4, puntos 2 y 3.

² Aparecen en el Real Decreto 1523/1989.

³ Consúltese el bloque temático de "La educación a distancia" que aparece en el manual del curso.

3. *THAT'S ENGLISH!*, UN MÉTODO EFICAZ

INTRODUCCIÓN

Presentamos aquí los resultados de la evaluación del programa de educación a distancia para aprender inglés del Ministerio de Educación y Ciencia, realizada por el equipo de Investigación Didáctica del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). Esta evaluación se ha llevado a cabo a lo largo del curso 1993-94, y ha dado lugar a cuatro informes:

- 1) **Informe preliminar sobre el curso *That's English!*** (enero 1994).
- 2) **Valoración sobre el curso *That's English!*. Grado de satisfacción detectado a través del cuestionario sobre el Módulo I** (marzo 1994).
- 3) **Informe sobre *That's English!*. Conclusiones y recomendaciones** (abril 1994).
- 4) **Informe final sobre el curso *That's English!*** (julio 1994).

Estos informes, que suponen una larga tarea analítica e interpretativa, están en la base de lo que sigue a continuación. En ellos se ha manejado una importante cantidad de información, cuyos datos objetivos permiten afirmar que el curso *That's English!* de inglés a distancia es un método muy eficaz para aprender este idioma.

1. EL MÉTODO

Para la realización de los informes evaluativos del curso *That's English!*, el CIDEAD ha utilizado, fundamentalmente, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

El Informe sobre el grado de satisfacción del alumnado se basa en un cuestionario de 45 ítems, en los que se atiende, de forma exhaustiva, a todos los aspectos del curso: preliminares, validez de los materiales para un estudio autónomo, análisis pormenorizado de estos materiales —escritos, cintas de audio, programas de TV—, así como la utilidad de la tutoría telefónica y presencial, etc.

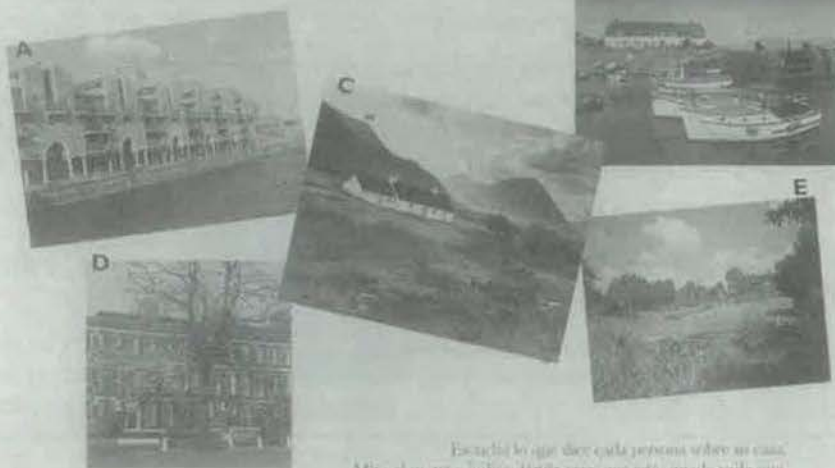
El cuestionario se diseñó para ser aplicado a todos los alumnos que se presentaran a la evaluación del primer Módulo del curso. Por consiguiente, se aplicó a 21.254 alumnos, pero por diversas circunstancias técnicas sólo se dispuso de las respuestas de 11.747, lo que representa el 55,29% del total.

Los datos que se analizaron correspondían a 19 provincias del territorio gestionado directamente por el MEC (de un total de 27), y a 13 provincias (de un total de 19) de cuatro comunidades autónomas con competencias en materia educativa: Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco. No hemos dispuesto de datos de las comunidades autónomas de Canarias, Navarra y Valencia, aunque hubiera sido muy útil contar con ellos.

El considerable volumen de datos manejados hizo necesaria su tabulación y tratamiento estadístico de base por parte de la empresa *Leader Line*.

CONSOLIDATION

1 Observe las fotografías de casas situadas en distintas localidades.



Escucha lo que dice cada persona sobre su casa.
Mira el mapa e indica dónde crees que está situada cada una.

2 Vuelve a escuchar los descripciones de las casas y relaciona los siguientes datos 1-5 con la foto correspondiente (A-E).

1 MOUNTAINS
PERTH
NORTH
STONE COTTAGE

2 view of the sea
mild climate
terraced cottage
quiet road

3 big garden
great view of the mountains
house
well-known

4 view of river
London
modern architecture

5 old Georgian house
White Cottage
big garden



Estos mismos datos sirvieron, también, para la elaboración del tercer informe, en donde se procedió al análisis de aquellas cuestiones que evidenciaban debilidades o carencias de la oferta, y en el que se hacían propuestas de mejora.

El último informe, ya realizado al finalizar el curso académico, se hizo con el objetivo de aportar los últimos datos sobre el curso *That's English!* No era necesaria ya una recogida de datos masiva, puesto que se tenían los resultados finales, y el número de alumnos que superaban los tres módulos era, en conjunto, satisfactorio. Se trataba, más bien, de introducir un sesgo

cualitativo en la evaluación, recurriendo a entrevistas para recoger la opinión de los tutores, y aplicando un cuestionario más reducido (22 ítems) a los alumnos.

Tanto la entrevista como el cuestionario se realizaron en las mismas Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI), con el fin de establecer algún tipo de nexo entre las opiniones de tutores y alumnos.

Las Escuelas se eligieron de forma aleatoria, pero con el condicionante de clasificarlas, previamente, en función del número de alumnos matriculados en *That's English!*: de hasta 800 alumnos (Alcorcón, Madrid), de 800 a 1.500 alumnos (Salamanca) y de más de 1.500 alumnos (Zaragoza n.º 1).

Las entrevistas a los tutores de estas EEOOI permitirían extrapolaciones de la información a otros centros, dada la homogeneidad de la población, ya que se trata de profesores con un nivel de formación y de intereses sumamente parecidos.

En grandes líneas, ésta ha sido la metodología empleada para la elaboración de los informes evaluadores. Los datos obtenidos, por consiguiente, tienen un elevado índice de fiabilidad, puesto que el CIDEAD ha procedido en todo momento con el máximo rigor.

2. MATRÍCULA

Las personas interesadas en el curso de inglés a distancia tuvieron que cumplimentar unas hojas de preinscripción. Se entregaron 69.219 y se formalizaron 47.534, con lo cual este fue el número total de matriculados en el territorio gestionado por el MEC y en las comunidades autónomas con competencias educativas.

De la existencia de este curso, las personas matriculadas se enteraron por distintos medios: el 56% de los alumnos se enteró por TV –el medio más eficaz–; por la prensa, un 17,90%; por la radio, un 16,60%; por correo, 2,80%; por otros medios, un 5,10%. Es curioso señalar que a través de las EEOOI sólo se enteró un 1,10% de la población matriculada.

3. PERFIL DEL ALUMNADO

Del total de alumnos matriculados en *That's English!*, el 59,29% son mujeres; por edades predomina el grupo comprendido entre los 26-36 años; tienen estudios medios el 36,50%, y universitarios un 57,57%, y poseen algunos conocimientos previos de inglés un 65,94%.

En el total nacional, el perfil del alumnado del curso sería el siguiente: mujer, de 26 a 36 años, con estudios universitarios o medios y con algunos conocimientos de inglés.

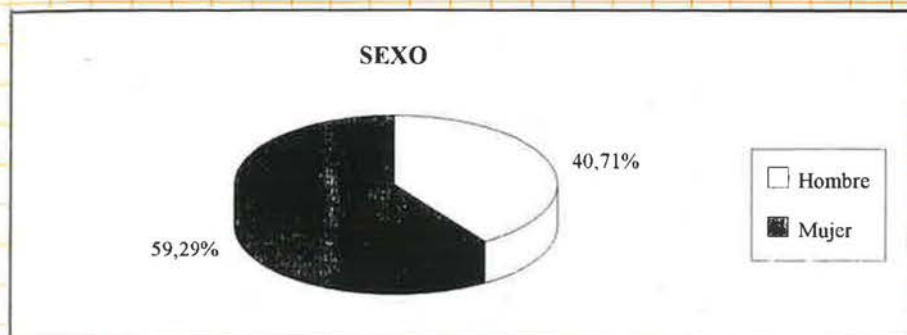
4. EL CURSO VISTO POR LOS ALUMNOS

Resumimos aquí las opiniones de los alumnos, recogidas a través de los dos cuestionarios a que nos hemos referido, teniendo en cuenta las respuestas mayoritarias del 55,29% de los alumnos matriculados en torno a las principales cuestiones del curso.

PERFIL DE LAS PERSONAS QUE HAN RESPONDIDO AL CUESTIONARIO

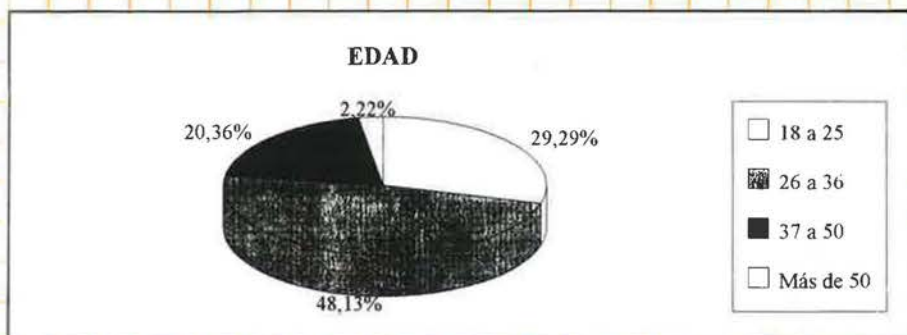
SEXO

Hombre	Mujer
4780	6963



EDAD

18 a 25	26 a 36	37 a 50	Más de 50
3439	5652	2391	261



Gráfica 1 (1).

Preliminares

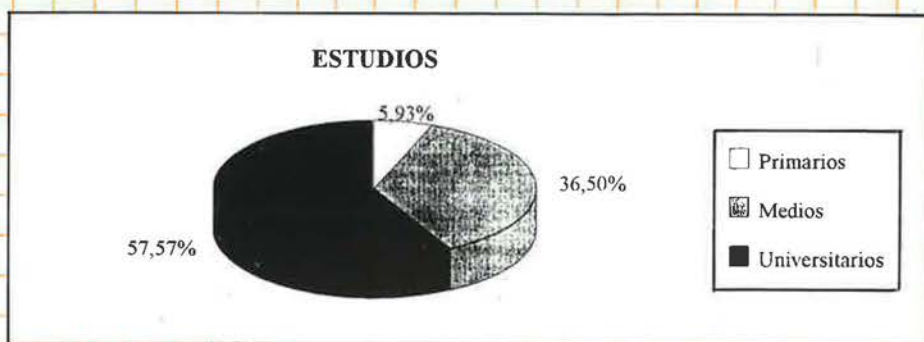
Interesaba conocer cómo había sido la información sobre el curso previa a la matriculación, los trámites para matricularse y adquirir los materiales, y qué opinión les merecía el coste del curso. Pues bien, para un 69,7%, la información era suficiente; los trámites habían resultado fáciles para un 74,3%, y el coste adecuado para un 71,9%.

El material

En este punto, los cuestionarios planteaban una serie de preguntas, muy pormenorizadas, sobre el material multimedia de que constan los módulos del curso: libros, cintas de audio y programas de TV.

ESTUDIOS

Primarios	Medios	Universitarios
696	4286	6761



CONOCIMIENTOS PREVIOS DE INGLÉS

Bastantes	Algunos	Ninguno
1166	7743	2834



Gráfica 1 (2).

El libro

El libro está dividido en secciones con funciones específicas. La valoración global de estas secciones es positiva para la mayoría de los alumnos, y las consideran "muy útiles" o "útiles". Los porcentajes de alumnos que consideran muy útiles o útiles las secciones del libro son los siguientes: "Lo que vas a aprender", un 89,7%; "Conversations", un 94,3%; "Activities", un 92,3%; "Help", un 90,8%; "Consolidation", un 89,8%; "Resumen", un 90,2%; "Self test", un 83,8%. Únicamente la sección "Diario del alumno" es valorada como "poco útil" por un 51% del alumnado.

Se trata, por consiguiente, de un material considerado muy válido, que además, con la experiencia acumulada en este primer año de funcionamiento, será mejorado en los módulos del 2.º curso.

La cinta de audio

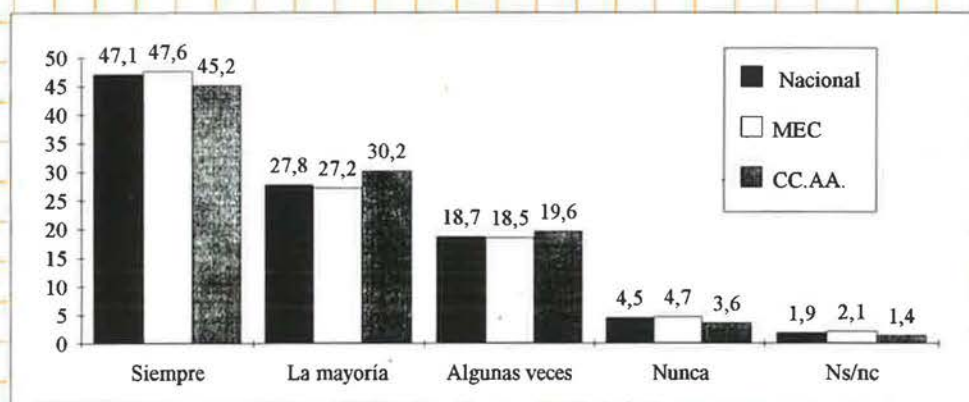
Sobre la cinta de audio se formularon dos cuestiones: si la cinta contribuye a que se entienda mejor el inglés y si contribuye a mejorar la pronunciación.

Los alumnos consideran que la cinta contribuye mucho o bastante a entender el inglés (93,6%), y que mejora la pronunciación mucho o bastante, el 86,2%. La valoración es positiva, pero ligeramente superior para entender el idioma inglés.

Los programas de TV

Las grabaciones, tanto en TV española como en la BBC inglesa, se han realizado con la supervisión del CIDEAD. Todas las instituciones implicadas han hecho un gran esfuerzo por conseguir una programación de TV para el *That's English!* que fuera útil y atractiva.

La acogida de los alumnos ha sido positiva: los programas declaran verlos siempre un 47,1%; la mayoría de las veces, un 27,8%; y algunas veces, un 18,7%. Sólo un 4,5% dicen que no ven nunca las emisiones.



Gráfica 2.-Seguimiento por TV.

Los alumnos que ven los programas en directo representan un 9,3%, frente a un 55,5% que los graba. En este punto se plantearon algunas dificultades en el horario de las emisiones (de 10 a 10,30) que obligaron a grabar los programas, y en las contraprogramaciones, que cuando no se da información anticipada de ellas dificultan la grabación de aquéllos. El CIDEAD ha pedido a TVE que informe de modo suficiente sobre los cambios en el horario de emisión para evitar, en lo posible, estos desajustes.

Los alumnos consideran muy útiles (76,6%) los dos primeros programas, y muy útil o útil el tercer programa de repaso, un 85,2%. No obstante, un 64,2% piensa que este tercer programa debería aumentar sus contenidos de inglés.

A un 51,4% de los encuestados le parece suficiente su duración, frente a un 45% que la considera escasa. El hecho de que sean tres programas semanales es considerado suficiente por el 62,8%, y escaso por un 32,2%.

Desde el punto de vista de la motivación –muy importante en la enseñanza a distancia– se les preguntó si los programas de TV les animaban a

estudiar. Un 48,6% contestó que mucho, y un 41,9% que algo; sólo un 7,7% contestó que poco.

La tutoría telefónica

El *That's English!* cuenta con dos tipos de tutoría: la telefónica –una línea 900 de carácter gratuito– y la presencial. Mediante la primera se pretende que los alumnos tengan una atención inmediata, en la que planteen las dudas que les suscita el estudio; la presencial, por el contrario, tiende a facilitar a los alumnos las prácticas de comunicación oral.

Pese al carácter gratuito de las llamadas, la tutoría telefónica ha estado infrutilizada: un 76,1% de los alumnos declara no haber realizado ninguna llamada, y la explicación que parecen dar a este hecho es que no lo han necesitado (70%). No obstante, los que sí lo han utilizado reconocen mayoritariamente (56,6%) que las respuestas a sus consultas por teléfono han sido satisfactorias.

Tutoría presencial

Sólo un 15,3% de los alumnos dice haber asistido a todas las sesiones de tutoría; un 16,9%, a la mayoría; y un 14,8%, a alguna. Un 35,1% confiesa no haber asistido a ninguna.

Tanto este tercio de no asistentes a la tutoría presencial como la apuntada infrutilización de la tutoría telefónica pueden deberse a diversas causas: falta de información, dificultades de traslado, problemas de horario, etc., pero también pueden obedecer a la bondad de los materiales multimedia y/o al nivel efectivo de inglés de los alumnos.

Pese a todo, entre los asistentes, un 43,6% considera que una sesión semanal es escasa, aunque la duración de cada sesión (una hora) sea suficiente (57%). También, de modo general, piensan que la ayuda recibida en la tutoría presencial ha sido buena (79,3%).

Valoración global

El índice de satisfacción ante el curso es elevado: un 29,6% considera que la información durante el curso ha sido buena, y un 34,4% que aceptable; un 36,8% declara que los materiales les permiten aprender por su cuenta mucho, y algo un 51,9%; un 50% declara haber aprendido mucho; un 34,7% que regular, y solamente un 4,3% dice haber aprendido poco; un 77% considera que el tiempo de un trimestre para el módulo es suficiente, y sólo un 5,9% dice que es escaso. El punto de vista de los alumnos, por consiguiente, es mayoritariamente positivo.

5. EL CURSO VISTO POR LOS TUTORES

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a un total de 15 tutores de *That's English!* y de las EEOOI de Alcorcón (Madrid), Salamanca y Zaragoza n.º 1 se centraban en puntos muy básicos del curso, en torno a los cuales se estableció el diálogo.

Estos puntos se referían al funcionamiento de las tutorías, sistema de evaluación, materiales, metodología y organización del curso. Cada uno de estos apartados incluía diversas cuestiones parciales, que sirvieron de guión para las entrevistas, aunque el carácter semiestructurado de las mismas dio pie a observaciones y sugerencias sobre aspectos no previstos.

Funcionamiento de la tutoría presencial

En lo que se refiere a la asistencia de los alumnos, los tutores nos dicen que ésta ha sido irregular, más bien escasa.

En su opinión, las causas de esta asistencia minoritaria serían, por una parte, la abundancia de falsos principiantes matriculados en el curso, cuyo nivel de inglés les permite renunciar a la ayuda tutorial, y, por otra, el hecho de que, en un elevado número de ocasiones, la dedicación del tutor a aclarar dudas ha monopolizado el tiempo de la tutoría presencial, con el consiguiente desánimo para aquellos alumnos que buscaban la conversación en lengua inglesa.

Al ser los asistentes a las tutorías, por lo general, alumnos de los niveles bajos y medios, muchos tutores se han visto obligados a atender consultas y dudas de carácter gramatical, con lo que se han convertido, más que en tutores, en profesores convencionales.

Muchas de las dudas gramaticales podrían haber sido resueltas en la tutoría telefónica, pero los tutores presenciales no la conocían suficientemente, y también ha sido poco difundida entre el alumnado.

Los tutores del curso de inglés a distancia hicieron sugerencias valiosas, como cambiar el nombre de las sesiones semanales de tutoría presencial, que podrían pasar a llamarse "sesiones prácticas" o "práctica oral", con el fin de enfatizar su finalidad específica, ampliar el horario de tutoría, fundamentalmente para disminuir el número de grupos y aumentar su eficacia, etc.

Sistema de evaluación

La evaluación del curso se realiza módulo a módulo, mediante pruebas objetivas de ítems de elección múltiple, elaboradas en la Universidad de Reading —especializada en evaluación— y supervisadas por la BBC y el CI-DEAD.

De modo bastante general, los tutores entrevistados se muestran poco conformes con las pruebas del primer Módulo. Su crítica se centra tanto en la estructura de las mismas como en los contenidos, poco representativos, y en los que se tratan algunos aspectos léxicos y gramaticales no trabajados a lo largo del Módulo.

Sin embargo, en los Módulos segundo y tercero consideran las pruebas más adecuadas y también que se han subsanado las deficiencias detectadas en el primero. Se cuestiona, no obstante, que en el tercer Módulo sea suficiente el 50% de las respuestas correctas para superar la prueba objetiva.

Un aspecto importante que conviene señalar es la opinión generalizada de los tutores entrevistados acerca del nivel de exigencia de las pruebas: este nivel, según ellos, se encuentra por debajo de lo que ordinaria-

mente exigen a los alumnos de enseñanza presencial. Sería deseable, en consecuencia, llegar a una homologación del dominio de las destrezas lingüísticas exigidas, ya que la titulación es igual al final del primer ciclo.

Los materiales

Los tutores, de modo general, valoran muy positivamente todos los materiales del curso. Suelen coincidir en que el material más usado es el libro, seguido por el video, que generalmente ha sido más usado como elemento motivador que como instrumento de trabajo continuado.

Consideran que los materiales tienen un buen nivel de autosuficiencia, aunque piensan que deberían ampliarse las explicaciones de carácter gramatical.

Las cintas de audio son consideradas de buena calidad, y que cumplen su función.

Los programas de TV eran suficientemente conocidos entre los tutores. En general son mejor valorados los programas 1.º y 2.º, que son considerados buenos. El tercer programa, de repaso, es juzgado por algunos tutores como pobre o corto, si bien destacan como positivo el valor de su contenido sociocultural.

Para la mayoría de los tutores, lo mejor de los programas es que hayan cumplido plenamente su función motivadora, y el hecho de que hayan presentado situaciones reales.

Piden, de modo reiterado, que el horario de las emisiones sea respetado para facilitar su grabación, y que se exija a TVE mayor rigor en el mismo, así como una gran difusión de las modificaciones horarias imprescindibles. Estas incidencias –dicen– deterioran muy sensiblemente la imagen pública del curso y la propia seriedad institucional del MEC.

Prácticamente, todos los tutores entrevistados transmiten la misma petición del alumnado para que se comercialicen los videos del curso.

Metodología

En conjunto, el planteamiento metodológico del curso les parece adecuado. Hay una cierta coincidencia en cuanto a que el ritmo de trabajo que presenta el curso es excesivamente rápido para los auténticos principiantes.

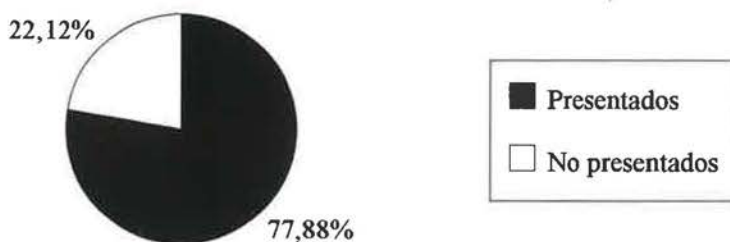
El curso se considera muy funcional, y la metodología planteada en la guía del alumno les parece correcta; no obstante, se insiste en que esta guía ha sido poco utilizada por los alumnos.

Organización general

Los tutores entrevistados manifiestan que han observado algunos fallos y problemas en la información y la comunicación con las Unidades de Programas de las Direcciones Provinciales y con el CIDEAD.

Los tutores piden que se subsanen las deficiencias detectadas en los sistemas de comunicación, para que la información les llegue completa en tiempo y forma.

CONTINUIDAD Y ABANDONO

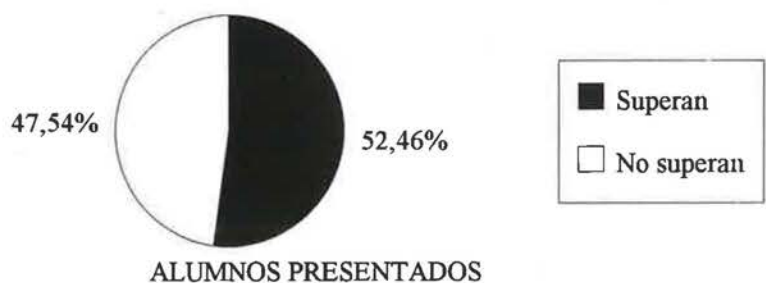


RESULTADOS



ALUMNOS MATRICULADOS

RESULTADOS



ALUMNOS PRESENTADOS

Gráfica 3.

6. RESULTADOS

Exponemos los resultados finales, una vez concluido el curso 1993-94, sobre la matrícula de 47.534 alumnos, incluyendo territorio gestionado por el MEC y comunidades autónomas.

Ha habido un total de 10.515 alumnos no presentados, lo que supone un 22,12% de abandono. Se trata de una tasa normal en los estudios a distancia, incluso no excesivamente alta.

De los alumnos reales (37.019), han superado el curso 19.421; es decir, un 40,86%, y no lo han superado 17.598; o sea, un 37,02%.

7. UN SISTEMA EFICAZ Y RIGUROSO

A la vista de los datos expuestos, podemos decir que estamos ante un sistema eficaz y riguroso para la enseñanza del inglés a distancia.

Avala su eficacia, principalmente, la aceptación mayoritaria del curso por parte de los alumnos, que son sus destinatarios (grado de aceptación de los materiales, valoración positiva de su organización y funcionamiento, satisfacción por lo aprendido, etc.).

Aunque, como hemos visto, existe una actitud más crítica por parte de los tutores, ésta se refiere más a la organización, estructura de las tutorías y sistema de evaluación, que a los contenidos y estructura metodológica del curso multimedia; es decir, a aspectos más fácilmente modificables que los que se refieren a la organización pedagógica del curso, cuyos materiales y didáctica se consideran, mayoritariamente, válidos y eficaces.

El *That's English!*, por otra parte, se nos presenta como un curso riguroso o, lo que es lo mismo, selectivo: lo han superado aquellos alumnos que estaban efectivamente preparados, aunque la tasa de aprobados en su primer año de andadura no sea tan espectacular como fue la obtenida al final del primer Módulo.

El curso ha aumentado progresivamente de dificultad, y ello ha hecho que lo superasen algo más de la mitad de los presentados. En un curso concebido como primer paso para la obtención de un título oficial, el correspondiente al Ciclo Elemental del idioma inglés, destinado a personas adultas que deciden realizarlo libremente, los resultados son muy aceptables, máxime cuando se conocen las dificultades añadidas que supone el estudio autónomo de un idioma.

En conjunto, la valoración positiva que hacen alumnos y tutores de los distintos componentes del *That's English!* permite afirmar que el método ha logrado alcanzar los objetivos que el MEC le había asignado: facilitar el aprendizaje o el perfeccionamiento del idioma inglés a un importante colectivo que, por una u otra razón, no puede utilizar el sistema de enseñanza presencial y, de paso, brindar la posibilidad, nada desdeñable, de obtener una titulación oficial.

Equipo de Investigación Didáctica. CIDEAD

4. CURSOS DE INGLÉS DIRIGIDOS A FINES ESPECÍFICOS, IMPARTIDOS MEDIANTE TECNOLOGÍAS DE LA TELECOMUNICACIÓN DENTRO DEL PROYECTO MTS

ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA MEDIANTE TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO INVESTIGADOR EUROPEO

No debe atribuirse a la casualidad que el *Proyecto Multimedia Tele-school (MTS)* —el de más largo alcance que se ha desarrollado en el período 1992-1994, bajo los auspicios del *Programa DELTA* de I+D promovido por la Unión Europea— haya dedicado su principal actividad investigadora a explorar la aplicación de tecnologías de la telecomunicación para la impartición de cursos de inglés dirigidos a fines específicos, en concreto, los cursos *English for Banking*, *English for Telecommunications* e *English for Business*.

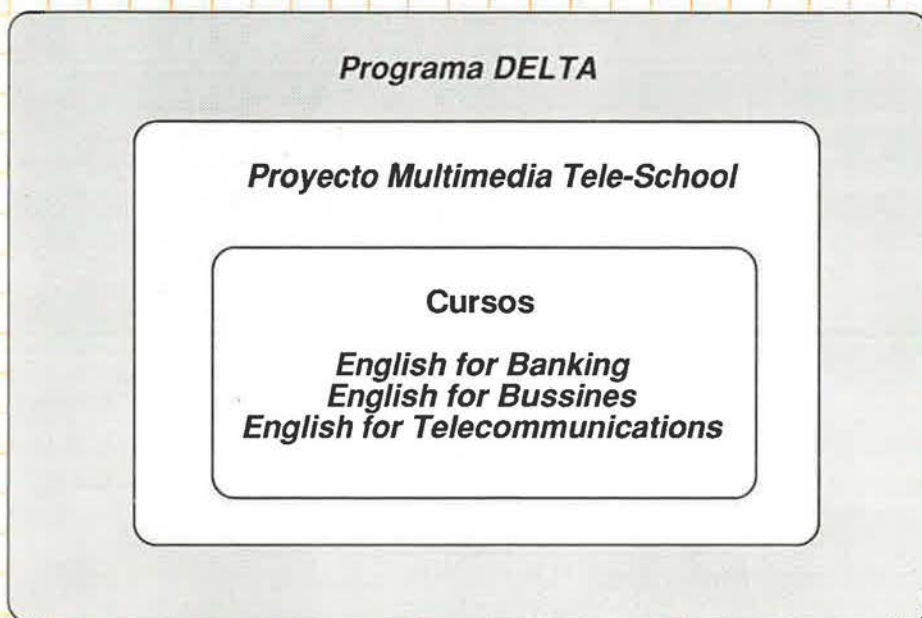


Figura 1.-Escenario del Proyecto MTS.

Son dos los principales factores que convergen en la importancia atribuida a la enseñanza de la lengua inglesa mediante tecnologías, en el contexto investigador europeo:

- El idioma inglés constituye uno de los principales instrumentos vehiculares para la construcción de Europa.
- Se pretende dar respuesta al interés creciente del profesorado de lenguas extranjeras por encontrar nuevos modos y medios para el aprendizaje del segundo idioma. Así lo pone de manifiesto la cada vez más extensa literatura especializada en tecnología educativa, así como el trabajo que vienen desarrollando numerosas instituciones

educativas e investigadoras que agrupan profesorado atraído por las posibilidades de aplicar nuevas tecnologías en su actividad docente.

Al respecto, destaca la iniciativa interuniversitaria del gobierno británico denominada *CTTI (Computer in Teaching Initiative Support Service)*, que ha puesto en marcha grupos de evaluación y difusión de nuevas tecnologías sobre distintas áreas del conocimiento y en torno a diferentes universidades del Reino Unido. En concreto, para la materia que nos ocupa en este artículo, *The University of Hull* coordina *The Computers in Teaching Initiative Centre for Modern Languages*.

Su expresión española –a menor escala y en un entorno de trabajo intercentros– la constituye el *Grupo GRADIENTE de Inglés (Grupo de Aplicación, Difusión de la Información y Experimentación de Nuevas Tecnologías de la Enseñanza)*, constituido por profesores de distintas escuelas pertenecientes al *Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)* y coordinado por el *Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías para la Educación (GATE)*.

En esta línea de búsqueda de recursos didácticos aplicables en escenarios de autoestudio y en modalidad abierta y a distancia, tecnologías de comunicación asincrónica a través de sistemas telemáticos, o bien, tecnologías de comunicación en tiempo real, tales como la distribución de cursos vía satélite o a través de videoconferencia, parecen desempeñar un papel fundamental.

Cuando se inició el *Proyecto MTS*, el recién creado *GATE* por el *Rectorado de la UPM* en abril de 1991, fue sensible a tales razones y aceptó la invitación de la institución que ha liderado el proyecto –*Berlitz International Project*– para participar en un consorcio integrado por 17 socios (*WIK, CE-COMM, The Electronic Communication Centre of Southampton, ITCERES-University of Southampton, CLEO, Ericsson Systems Expertise Ltd., CONDAT, France Telecom, La Sept, KUL, Eurostep, University College of London, University College of Dublin, Innovation in Education and Training Ltd., Videoscop, Berlitz International Project y UPM-GATE*), de seis países comunitarios (Alemania, Francia, Grecia, Irlanda, Gran Bretaña y España).

En estos momentos previos a la finalización del *Proyecto MTS*, la reflexión que desde el *GATE* puede hacerse conduce a valorar positivamente los resultados obtenidos, que, sin duda, compensan el esfuerzo de un equipo interdisciplinar embarcado durante tres años en una actividad investigadora, en la cual a las dificultades intrínsecas a la puesta en marcha de un planteamiento educativo innovador se han sumado aquellas derivadas del uso de tecnologías emergentes –como es el caso de la comunicación a través de la *RDSL*–, y aquellas barreras que conlleva el trabajar en un entorno intercultural. Sirva esta reflexión como estímulo para aquellas instituciones interesadas en participar en la próxima etapa del *Programa DELTA*, cuyo “*Call for Projects*” se convocará próximamente.

METODOLOGÍA DE IMPARTICIÓN DE LOS CURSOS MTS

Los cursos *English for Banking, English for Telecommunications* e *English for Business* son cursos de autoestudio basados en unos materiales (libros y casetes de audio) y cuyo hilo conductor lo constituyen las denominadas *study letters*, que el tutor va haciendo llegar a cada alumno con una periodicidad quincenal, y en las que se incluyen actividades de estudio y autoevaluación, así como se fijan unas tareas (*assignments*) que, una vez cumpli-

mentadas, deben ser enviadas al tutor para su corrección. El requisito para realizar el examen y optar al certificado de aprovechamiento del curso es la realización de todas las *assignments*.

La innovación introducida en estos cursos viene dada al introducir mecanismos para, por un lado, mejorar el sistema de tutoría tradicional (correo y teléfono), y, por otro, para propiciar el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la realización de actividades de grupo. Por esto, a la metodología ampliamente validada por *Berlitz* para la impartición de cursos de idiomas a distancia, se han incorporado, con carácter experimental, dos medios basados en tecnologías de la telecomunicación. Una tecnología de comunicación asíncrona y otra de comunicación en tiempo real: el sistema de conferencia electrónica CAUCUS y las sesiones de retransmisión vía satélite –denominadas Direct Broadcasting Satellite (DBS).

Describamos brevemente dichos componentes de los cursos.

Sistema de conferencia electrónica CAUCUS

Las instituciones y empresas que han matriculado alumnos en estos cursos les han facilitado el equipamiento necesario para utilizar el sistema CAUCUS (ordenador, software de comunicaciones, línea telefónica, acceso a una red de comunicación). De este modo, los alumnos, a cualquier hora del día, podían establecer conexión telemática desde su ordenador –ubicado en su puesto de trabajo, en su casa y/o en un centro de formación– a un ordenador central –ubicado en Berlín o en Southampton– que gestionaba el sistema de conferencia electrónica CAUCUS.

En relación a las características y requisitos técnicos para la implementación de aplicaciones educativas basadas en sistemas de conferencia electrónica, se aconseja la lectura de Simón, C.: "Consideraciones sobre el Uso de la Telemática en Educación a Distancia", *RED*, n.º 5, octubre-enero 1993.

Mediante CAUCUS, ha sido posible que alumnos pertenecientes a 17 países diferentes se hayan comunicado entre sí y con los tutores de los cursos que se encontraban en el centro de formación que *Berlitz International Project* tiene cerca de Frankfurt (figura 2).

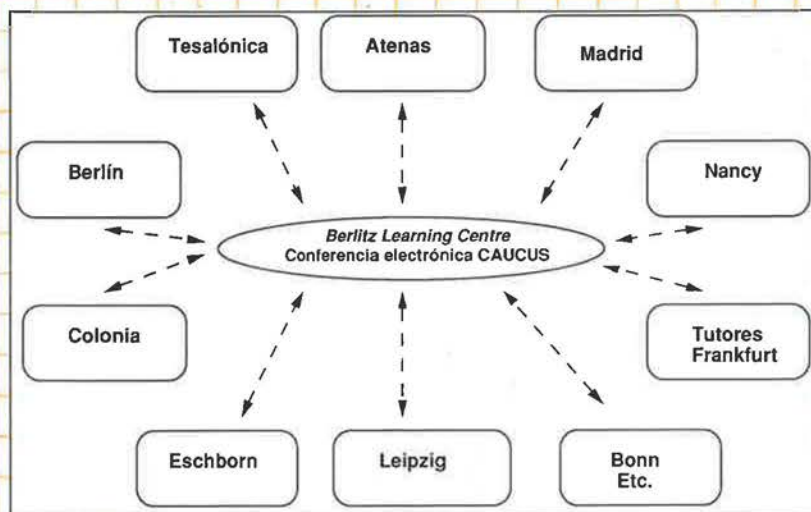


Figura 2.–Comunicación asíncrona alumnos-tutor, alumnos-alumnos mediante CAUCUS.

El sistema CAUCUS pretendía cubrir un doble objetivo:

- Facilitar a los alumnos el establecer **comunicación "uno-a-uno"**, bien con otros alumnos o bien con el tutor que les fue asignado, sin las barreras que imponen el tiempo y el espacio.

En concreto, los alumnos debían enviar al tutor sus *assignments* cumplimentadas a través de mensajería personal en el sistema CAUCUS, y, de igual modo, recibirían las correcciones a su trabajo.

- Provocar en la dinámica del curso la **interacción "uno-a-muchos"**. Al acceder a CAUCUS, los alumnos podían participar en múltiples actividades de grupo programadas en cada una de las "conferencias" que formaban el denominado *The Berlitz European Language Learning Centre* (figura 3).

Pongamos varios ejemplos: la conferencia *Blue chip cafe* era un espacio reservado para la comunicación informal entre los participantes en los cursos; en las conferencias *language workshop* y *language gym*, los tutores proponían diferentes ejercicios para reforzar la gramática o el vocabulario específico. En paralelo, el total de alumnos matriculados en cada curso fue distribuido en subgrupos de 10 o 12 participantes, en las denominadas *study Rooms*, las cuales, al ser más reducidas y con un componente mayor de atención y tutoría, han sido las más "visitadas" por los alumnos.

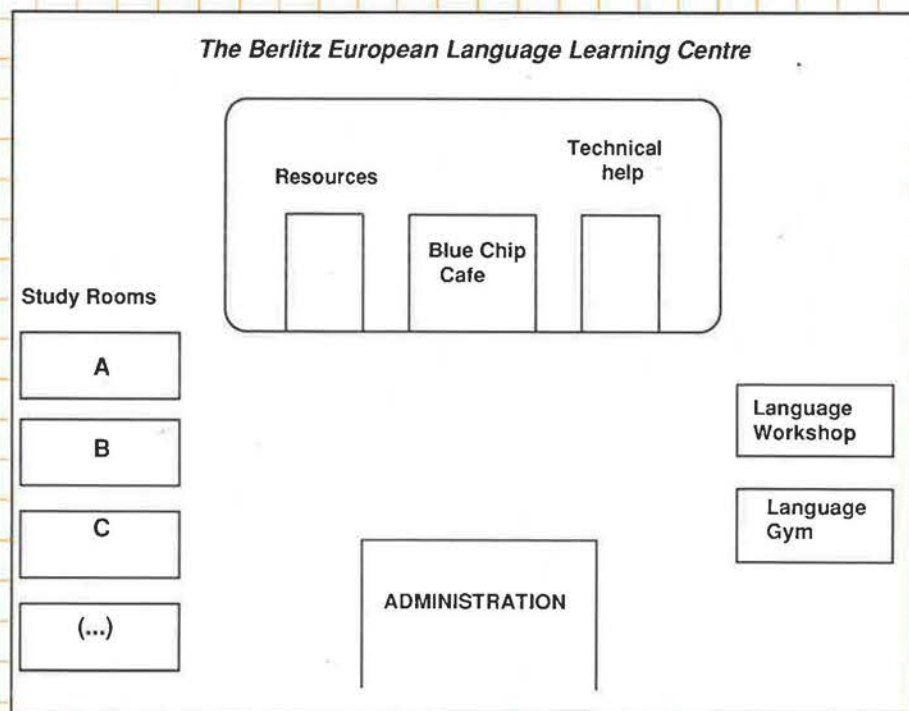


Figura 3.-Estructura de las conferencias del sistema de conferencia electrónica CAUCUS de los cursos de inglés MTS.

Secciones de retransmisión vía satélite en tiempo real (DBS)

En el desarrollo de los cursos, además, han tenido lugar un total de 20 horas de emisión de programas de retransmisión vía satélite (DBS).

Se trata de sesiones quincenales o mensuales de 60 o 90 minutos de duración que se han retransmitido en directo desde el estudio de TV situa-

do en Estrasburgo, a través del satélite TDF1/2, y que eran recibidas por distintos grupos de alumnos a lo largo de toda Europa.

Los centros receptores de las DBS disponían del siguiente equipamiento básico:

- antena parabólica orientada al satélite TDF1/2;
- sintonizador del canal por el que se emitía la señal del satélite;
- monitor de TV;
- magnetoscopio, para la grabación de los programas.

En el transcurso de estas sesiones de DBS, con objeto de romper el efecto de comunicación unidireccional "uno-a-muchos" (estudio TV-múltiples puntos de recepción) y propiciar una **interacción bidireccional** (bien estudio TV-un punto de recepción, o bien un punto de recepción-otro punto de recepción), los alumnos establecían comunicación **en tiempo real** con el estudio de TV de Estrasburgo en diversas modalidades, en función de la tecnología disponible en su institución:

- Comunicación por escrito a través del sistema de conferencia electrónica CAUCUS o a través de fax.
- Comunicación audio, mediante teléfonos "manos libres".
- Comunicación audio-video, mediante sistemas de videoteléfono y de videoconferencia, utilizando la Red Digital de Servicios Integrados (RDSI).

Este escenario de interacción bidireccional en tiempo real se representa en la figura 4.

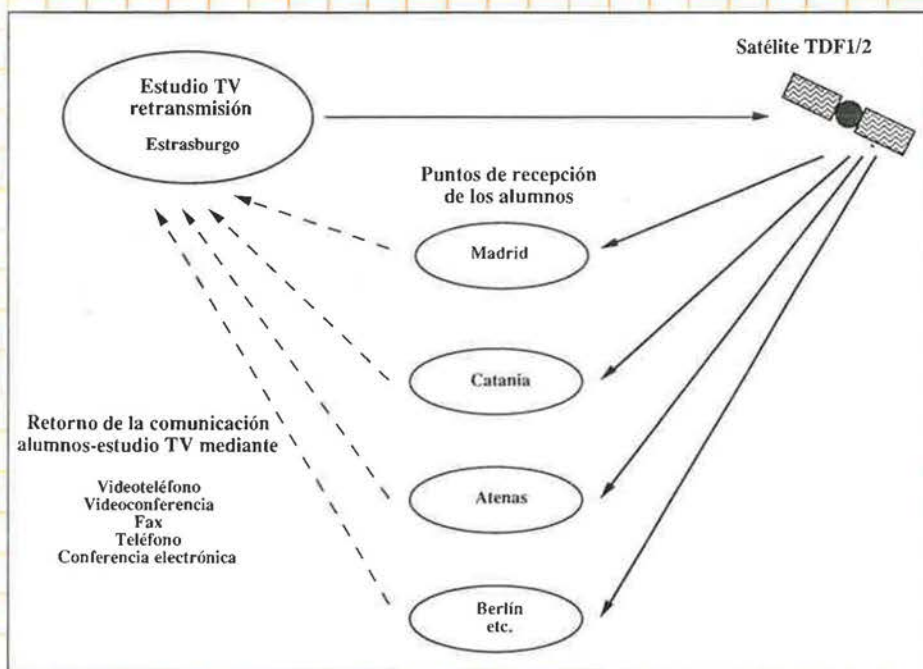


Figura 4.-Escenario de comunicación bidireccional en las sesiones de DBS.

La programación de cada sesión se avanzaba en la conferencia *tele* del sistema CAUCUS, lo que permitía a los alumnos preparar su participación, así como dar continuidad a los temas planteados en los programas de TV.

El diseño y producción de las *DBS* combinaban diferentes secciones, principalmente:

- actividades para el refuerzo de terminología específica, de gramática y el aprendizaje de habilidades de comprensión y expresión oral para fines específicos (concursos, simulaciones de situaciones de negociación, presentaciones de productos o temas...);
- entrevistas con expertos invitados sobre temas relevantes en los cursos;
- documentales, en su mayoría producidos específicamente para los cursos;
- recomendaciones de los tutores para el seguimiento de los cursos.

La característica más novedosa de la implementación de dichos programas está precisamente en el retorno de la comunicación con el estudio, especialmente a través de conexiones por videoconferencia o videoteléfono. El uso educativo de estas tecnologías ha sido valorado muy positivamente por los alumnos, si bien se ha puesto de manifiesto la necesidad de explorar más en profundidad la explotación didáctica de este tipo de interacción en tiempo real para el aprendizaje de lenguas para fines específicos.

PAPEL DEL GATE EN EL PROYECTO MTS

Las figuras 5 y 6 presentan datos descriptivos de los cursos de inglés impartidos por *Berlitz* en el *Proyecto MTS*: periodo de impartición, tiempo de autoestudio estimado, total de alumnos, países participantes y número e institución a la que pertenecían los alumnos españoles, así como los roles e instituciones involucradas en el desarrollo de los cursos en España.

Período de impartición	Curso	Número de alumnos e institución de España	Número y procedencia del TOTAL de alumnos	Tiempo de autoestudio estimado
Nov. 92-febrero 93	English for Banking	5 BANESEO	70 Alemania, Francia, Grecia, España	60 horas
Febrero-nov. 93	English for Telecommunications	4 Telefónica 6 UPM	150 Alemania, Francia, Rusia, Suiza, España	120 horas
Nov. 93-mayo 94	English for Telecommunications	3 UPM	278 Alemania, Francia, España, Rusia, Finlandia, Italia, Suiza, República Checa	
	English for Business	3 UPM		

Figura 5.-Datos generales sobre los cursos Efb, Eft, Efb.

En particular, las funciones que ha desarrollado el *GATE*, en representación de la *UPM* y en tanto que responsables del apoyo técnico y la evaluación de la experiencia española, pueden concretarse en:

- Coordinar el proceso, la selección y matriculación de los alumnos entre la institución que impartía los cursos (*Berlitz International Pro-*

ject) y aquellas que facilitaron alumnos en España (*Banesto, Telefónica y Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología de la UPM*).

- Diseñar y proporcionar la formación inicial y seguimiento continuo de los usuarios en el uso del sistema de conferencia electrónica.
- Facilitar un servicio de asesoramiento y apoyo técnico permanente a los diferentes grupos de alumnos españoles matriculados en los cursos, tanto en la fase de instalación del *software* de comunicaciones, "modems", etc. como para resolver dificultades para establecer conexiones y usar el sistema de conferencia electrónica.
- Facilitar en el *GATE* equipos para la conexión al sistema de conferencia electrónica, tanto durante las sesiones de *DBS* como para aquellos alumnos que lo requieran.
- Realización de tareas relativas a la distribución de materiales del curso, concertación de fechas de exámenes y envío de certificados emitidos por *Berlitz*, así como canalizar dificultades de los alumnos en aspectos técnicos o pedagógicos de seguimiento de los cursos.

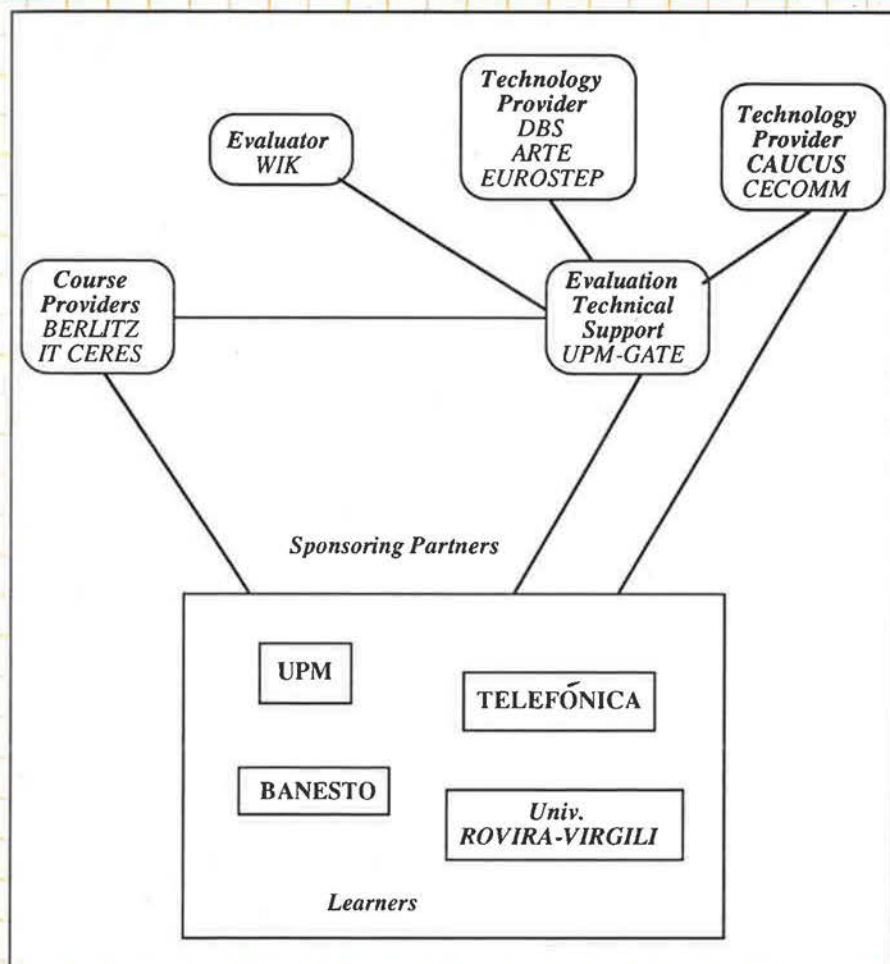


Figura 6.-Roles y actores envueltos en la implementación de los cursos MTS en España.

- Convocar a los alumnos a las sesiones de DBS, habilitar el equipamiento necesario y ofrecer asistencia técnica para la recepción y grabación de dichas sesiones de retransmisión vía satélite.
- En colaboración con WIK, definición del marco de evaluación del proyecto, así como diseño y aplicación de los instrumentos de recogida de la información para evaluar las experiencias desarrolladas en España.

CONCLUSIONES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

No nos detendremos en este artículo en la descripción de la metodología de evaluación empleada en tanto en cuanto consideramos que merece una reflexión independiente, si bien conviene observar que se ha basado en el **estudio de casos** y en métodos de triangulación, combinando técnicas de análisis y recogida de información de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo.

En este sentido y en relación a los cursos de inglés, pese a que los 21 alumnos españoles únicamente han representado el 4,39% del total europeo (498 alumnos), los resultados de los estudios de casos elaborados por el GATE coinciden en gran medida con los obtenidos por el *Kissenschaftliches Institut für Kommunikationsdienste GmbH (WIK)*, quien ha evaluado la experiencia del resto de la muestra. Además, precisamente tal condición de la investigación –reducido número de participantes y cercanía de los evaluadores a los mismos– ha facilitado enormemente el seguimiento en profundidad del proceso y la recogida de datos.

A continuación se esbozan algunas conclusiones preliminares extraídas de la investigación, como avance de lo que se reflejará en el informe final de evaluación del *Proyecto MTS*, que en estos momentos se encuentra en fase de redacción.

Por otro lado, destacar que el propósito de la evaluación ha sido descubrir tanto los *factores críticos de la implementación de los cursos*, como aquellos determinantes del uso y la aceptación de los principales actores implicados en la experiencia piloto (alumnos, tutores y organizadores) en relación a la aplicación de tecnologías de la telecomunicación en escenarios de formación a distancia y, por tanto, no se trata de una investigación centrada en la didáctica del idioma inglés. En consecuencia, gran parte de estas conclusiones pueden ser importadas a la aplicación de tecnologías para la impartición de otras disciplinas.

Primer requisito: apoyo técnico permanente al usuario

- El apoyo técnico a los usuarios para establecer conexiones y utilizar el sistema de conferencia electrónica es una condición imprescindible para asegurar la regularidad y uso correcto del medio. En este sentido deben considerarse dos aspectos:

Programar un período previo al inicio del curso que permita a los usuarios familiarizarse con el uso de los soportes telemáticos, así como superar dificultades técnicas en relación a la instalación de los equipos.

Establecer mecanismos que permitan una comunicación fluida entre los usuarios y el servicio de asistencia técnica, y, en consecuencia, las dificultades técnicas se detecten y resuelvan con rapidez.

Acceso adecuado a la tecnología: principal determinante de aceptación y uso de sistemas telemáticos en procesos de autoestudio

Varios aspectos emergen como principales determinantes del uso y aceptación de los cursos:

- Facilitar a los usuarios (alumnos y tutores) un acceso adecuado a la tecnología (ubicación de los equipos, acceso a la red de comunicaciones, software de comunicaciones que se deben utilizar, facilidades para trabajar *off-line*...).
- Seleccionar un sistema telemático fácil de usar.

Importancia de la autodisciplina en procesos de enseñanza a distancia

- El grado de satisfacción de los alumnos, así como de finalización de los cursos, no depende exclusivamente de factores asociados a la aplicación de tecnologías, sino que están determinados en gran medida por las actitudes y hábitos de autoestudio que requieren los procesos de educación a distancia.

Atención a la fase de diseño pedagógico de los cursos

Durante el diseño pedagógico de cursos a distancia basados en tecnologías de la telecomunicación hay que prestar especial atención a diversos factores:

- Integrar adecuadamente las actividades de grupo en cursos de inglés a distancia en los que el principal modo de aprendizaje se basa en el estudio individual de materiales impresos (libros y *study letters*) y que fomentan el aprendizaje de habilidades de lectura y escritura.
Este aspecto de diseño debe cuidarse tanto en lo relativo a las actividades grupales que tienen lugar en el sistema de conferencia electrónica CAUCUS, como en aquellas que se desarrollan mediante comunicación en tiempo real a través de videoconferencia durante las sesiones de retransmisión vía satélite y que se orientan al desarrollo de habilidades de conversación.
- Conseguir un equilibrio entre la flexibilidad en el ritmo de autoestudio propia de la telemática educativa, y entre el ritmo de estudio aconsejable para el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para asegurar una regularidad en las conexiones al sistema de conferencia electrónica.
- Aplicar las estrategias de tutoría más adecuadas para superar las dificultades de los alumnos que se retrasan, ya sea porque encuentran problemas técnicos puntuales o que se incorporan tarde a los cursos.
- Estimar adecuadamente el tiempo de estudio que requiere el segui-

miento óptimo del curso, considerando no sólo el estudio de los contenidos, sino también el que conlleva el uso del sistema telemático en sí mismo (conexiones, volcado, captura e impresión de mensajes, desplazamientos al centro de formación para establecer las conexiones, etc.).

68

CONSOLIDATION

1 Escucha lo que le dice Brenda a su médico sobre los problemas que tiene para conciliar el sueño. Compara lo que se dice en esta conversación con lo que ha escrito el médico en el 'Diario del sueño' respecto a Brenda. Hay cuatro errores. ¿Cuáles son?

SUNDAY
Brenda couldn't sleep.
She was worried about
her insomnia.

MONDAY
She fell asleep immediately.

TUESDAY
She cooked a meal for
some friends. She slept
for hours.

WEDNESDAY
She was hungry, she
couldn't sleep, she ate
some biscuits and then
she fell asleep.

THURSDAY
She drank a lot of tea
and couldn't sleep.

FRIDAY
One of the best nights.
She drank a lot of
wine and slept well.

SATURDAY
The same as Friday
night.



2 A continuación verás las descripciones de tres tipos de medicina o terapias alternativas. Relaciona cada texto con la palabra correspondiente. Luego responde a las preguntas.

Reflexology Acupuncture Homeopathy

B In ..., the practitioner asks the patient questions about his or her health and then prescribes a course of pills. The pills contain a very small amount of medicine which the patient must take at least three times a day. At the beginning of the treatment the symptoms usually get worse, but after a few days, the patient gets better and the symptoms disappear. This treatment is very good for headaches, stomach aches, colds and infections.

A In ..., the practitioner treats the body's 'energy system' and corrects the lack of harmony in the patient so that his or her illness disappears. To do this, the practitioner inserts needles into different parts of the patient's body and directs the energy along the right channels. This treatment helps all types of illnesses. It is especially helpful for people who have digestive disorders, suffer from depression or have sinus problems.

C In ..., the practitioner applies pressure to points on the patient's feet. These points are called 'reflex points'. The most important benefit of this treatment is that it reduces stress and helps the patient relax. A treatment takes about an hour. The practitioner talks to the patient first, then examines their feet and starts to work on them. This treatment is very good for back pain, insomnia, allergies and many other conditions.

- 1 In which treatment does the practitioner prescribe small amounts of medicine?
- 2 Which treatment is very good for people who are suffering from stress?
- 3 Which treatment corrects the lack of harmony in your body?
- 4 In which treatment does the practitioner work on reflex points?
- 5 Which treatment helps people who get bad headaches?
- 6 In which treatment does the practitioner put needles into your body?

Principales “valores añadidos” del uso de tecnologías de la telecomunicación para el aprendizaje de lenguas extranjeras

- La comunicación por escrito propia de sistemas de conferencia electrónica se ha valorado como especialmente adecuada para adquirir habilidades de comprensión y expresión lectora.
- En paralelo, para el refuerzo de las habilidades de conversación, las sesiones de *DBS* en las que tengan lugar actividades de interacción bidireccional a través de videoconferencia o videoteléfono han sido valoradas muy positivamente.
- Los sistemas de conferencia electrónica emergen como medios muy adecuados para la tutoría en tanto que permiten una comunicación alumno-tutor rápida y permanente.
- Los alumnos participantes en los cursos *MTS* han percibido tanto las sesiones de *DBS* como el sistema de conferencia electrónica como especialmente útiles para evitar el sentimiento de aislamiento y soledad que caracteriza los procesos tradicionales de educación a distancia.

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

5. AUTOAPRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR (ELAO)

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza asistida por ordenador (EAO) se observa una tendencia cada vez más acusada a utilizar el ordenador solamente fuera del aula. En el caso concreto de la joven disciplina de la ELAO (enseñanza de lenguas asistida por ordenador)¹ se pueden observar tres fases diferentes en su breve historia, que afectan especialmente al *software* de usuario; es decir, a los programas informáticos que serán utilizados directamente por el alumno:

- *Primera fase (hasta principios de los años 80)*

La gran mayoría de programas informáticos que encontramos en los inicios de la ELAO no son más que una simple adaptación a un entorno microinformático, de ejercicios basados en la letra impresa. El microordenador es considerado simplemente como una potente máquina de ejercicios, de una inagotable paciencia, y capaz de asumir de manera eficaz unos ejercicios muy monótonos, basados especialmente en teorías conductistas. El ejemplo más evidente es el caso de los ejercicios de múltiple elección, donde al alumno se le ofrecen varias respuestas posibles y sólo una es correcta.

En esta primera fase, el microordenador se utiliza preferentemente dentro del aula, aunque se trate con frecuencia de un solo microordenador para todo un grupo de alumnos.

Además, no es rara la situación en la que el uso del microordenador es fruto de la iniciativa personal de un profesor aficionado a la microinformática, por lo que tampoco es de extrañar que sea él mismo el que haya escrito dicho programa de ordenador. Es la época en la que la mayoría de los microordenadores son suministrados generalmente con el lenguaje de programación BASIC, por lo que la gran mayoría de los "profesores programadores" utilizan dicho lenguaje.

- *Segunda fase (década de los años 80)*

Durante este periodo de tiempo surgen los primeros ejercicios que no tienen una correspondencia exacta en el medio impreso. El ejemplo más conocido es el caso de los ejercicios de elisión total del tipo *Storyboard*, donde el alumno debe reconstruir por completo un texto, cuyas letras están ocultas por una máscara, de tal manera que tiene que ir tecleando palabra por palabra (véase fig. 1). Ya en esta fase el ordenador se utiliza tanto dentro como fuera del aula, en las aulas de informática, donde el profesor imparte clase, y en las horas libres son utilizadas por los alumnos.

Enter your guess: hormiga

- Tercera fase (desde principios de los años 90)

Con el auge continuo de los centros de autoaprendizaje, el microordenador desempeña aquí un protagonismo en continuo aumento, ya que el microordenador puede asumir de manera simultánea todas las tareas encomendadas a los recursos que con mayor frecuencia se encuentran en cualquier centro de autoaprendizaje:

- **Gestor de información escrita.** La capacidad de almacenar electrónicamente texto es muy alta, de tal manera que mediante un programa de tratamiento de textos se pueden hacer cuantas variaciones se deseen, imprimir nuevas versiones, etc. Además, en un solo CD-ROM –físicamente idéntico a un disco compacto de música– pueden almacenarse aproximadamente 250.000 páginas DIN A4 de texto mecanografiado.
- **Gestor de información sonora.** Hasta la fecha, el soporte estándar de información sonora ha sido la cinta magnetofónica, pero ya empiezan a publicarse en disco compacto materiales sonoros para el aprendizaje de lenguas modernas, que habitualmente se habían comercializado en audiocasete. Sin lugar a dudas, el almacenamiento digital que ofrece el disco compacto va a desplazar la cinta magnetofónica –almacenamiento analógico– por sus innumerables ventajas: altísima calidad de sonido (sin ruidos de fondo), desgaste casi nulo del soporte que almacena la información sonora, mayor resistencia a factores externos que la puedan deteriorar (temperatura, líquidos, campos magnéticos, etc.), acceso no secuencial y, por tanto, muchísimo más rápido a la información, etc.
- **Gestor de información audiovisual.** Aunque la videocasete sigue siendo el almacenamiento más extendido de la información audiovisual

el almacenamiento digital empieza a implantarse cada vez más, aunque todavía no exista un estándar, debido en gran parte a las ingentes cantidades de memoria que exige el almacenamiento de cualquier imagen².

– En definitiva, en los centros de autoaprendizaje cada vez irá creciendo en protagonismo el microordenador, pues el alumno podrá visualizar y manipular información escrita, acceder a información sonora digital, así como también grabar su propia voz, e incluso contemplar imágenes de vídeo en la misma pantalla del ordenador. A esta nueva generación de ordenadores se la califica multimedia, pues suponen la síntesis en un solo equipo de prestaciones que hasta la fecha eran ofrecidas por diferentes equipos (ordenador, magnetófono y magnetoscopio conectado a un televisor).

Aparte de que los microordenadores multimedia serán paulatinamente el sustituto del magnetófono y del magnetoscopio en los centros de autoaprendizaje, no hay que olvidar las ventajas adicionales del ordenador con *software* específico de ELAO:

- Algo grado de interactividad caracterizado por una realimentación inmediata, por lo que el microordenador es capaz de reaccionar casi simultáneamente a cualquier introducción de datos del alumno, generalmente a través del teclado.
- Posibilidad de que el microordenador se pueda ir adaptando al ritmo del alumno, de tal manera que, si se está trabajando con baterías de ejercicios, el grado de dificultad de éstos dependerá del índice de errores del alumno a la hora de realizar dichos ejercicios.
- El microordenador ofrece la opción de que el alumno trabaje con nuevos tipos de ejercicios, que puedan aumentar enormemente la motivación, y que serían inviables con lápiz y papel.

1. LOS HIPERMEDIA EN EL AUTOAPRENDIZAJE DEL ALEMÁN

La popularización de los sistemas hipertexto a finales de los años 80 posibilitó la aparición de *software* de ELAO de prestaciones avanzadas. Como ejemplo de ello, se detalla a continuación el desarrollo de un prototipo de lección hipermmedia para el aprendizaje autodidacta del alemán, que realizamos en 1990³.

El programa hipermmedia que utilizamos entonces fue *HyperCard* v. 1.2⁴, aunque siempre se tuvo mucho cuidado de no utilizar con demasiada frecuencia las referencias cruzadas propias de los sistemas hipertexto, para evitar una desorientación del alumno⁵. Por otra parte, este prototipo era la adaptación hipermmedia de la primera lección de un método de alemán para extranjeros.

El primer paso que dimos para realizar esa adaptación fue un estudio detallado de todo el material que constituía dicha lección, y que especificamos a continuación:

- 1) Libro de texto. Cada lección consta de un texto base, que incluye generalmente un diálogo acompañado de un dibujo.
- 2) Libro de ejercicios. También está dividido por lecciones, con los siguientes subapartados:
 - Vocabulario. Todas las palabras nuevas que han aparecido en el texto base son traducidas al castellano.

- Gramática. En este subapartado se presentan las explicaciones gramaticales necesarias para comprender el texto base.
 - Ejercicios. La mayoría de ejercicios gramaticales que se presentan aquí son de múltiple elección y de elisión.
 - Test de autoevaluación. Este test puede estar formado por un ejercicio de elisión, lagunar o una combinación de ambos.
- 3) Audiocasetes que incluyen los diálogos del texto base.
- 4) Libro del profesor. En él se dan instrucciones concretas al docente de cómo diseñar la clase.

Una vez concluido el estudio exhaustivo de esta primera lección, hubo que diseñar el interfaz de usuario, tarea que consumió muchísimo tiempo, especialmente por la ausencia de estándares en este campo (véase fig. 2).



Figura 2.-Presentación general del interfaz de usuario.

Este interfaz constaba de diferentes partes, que comentaremos a continuación:

- 1) Una parte de la pantalla permanecía siempre accesible al usuario (véase fig. 3).
- 2) Además, el usuario podía acceder continuamente a los menús de persiana accesibles en la parte superior de la pantalla (véanse figuras 2 y 4).
- 3) La franja superior de la pantalla estaba siempre visible, y constaba de las siguientes partes:

- **Textos de viñetas** (ON/OFF). Este interruptor servía para hacer aparecer o desaparecer en pantalla los diálogos de que constaba el texto base.
- **Sonido** (ON/OFF). Con este interruptor, el usuario podía activar o desactivar la reproducción de sonido.



- Pulsando con el ratón en este botón se ofrecía un texto de ayuda.



- El usuario tenía siempre la opción de conseguir información de cómo localizar a su docente, especialmente si se trataba de un modelo de educación a distancia.



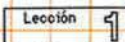
- Si se pulsaba este icono, se arrancaba el programa de comunicaciones Red Ryder (v. 9.2).



- Pulsando este icono se finalizaba la sesión.



- Si el alumno pulsaba este icono, podía hojear la lección 1 como si se tratara de un libro.



- Esta parte servía exclusivamente para dar información especial sobre la lección que se estaba estudiando, así como el subapartado que se estaba consultando.



= zona de pantalla no siempre idéntica

Figura 3.-Acceso a las diferentes zonas de la pantalla.

Esta lección hipermmedia constaba de tres partes bien diferenciadas:

- 1) Texto base, al que se tenía siempre acceso si se elegía la opción **Ir al texto base** del menú de persiana **Lección 1**.
- 2) Ejercicios, a los que se podía acceder si se elegía la opción **Ir a los ejercicios** del menú de persiana **Lección 1**.
- 3) Test de autoevaluación, al que se tenía acceso siempre que se eligiera la opción *Ir al test del menú* de persiana **Lección 1**.

El **texto base** constaba de nueve páginas, en las que se podía ver un dibujo, y cuyos diálogos podían ser escuchados por el alumno siempre que se pulsaran los botones que recordaban las teclas de un magnetófono

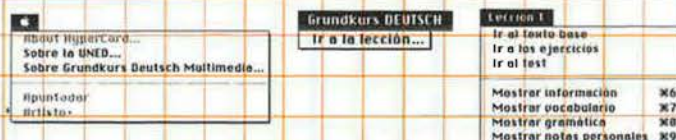


Figura 4.-Los menús de persiana más relevantes.

(PLAY) y (STOP). Si se deseaba, se podía hacer aparecer y desaparecer la transcripción de dichos diálogos pulsando el interruptor Textos de viñetas ON OFF (véase fig. 5).



Figura 5.-Reproducción de voz acompañada del texto escrito.

La parte dedicada a **ejercicios** se componía de tres páginas, cuyo diseño era común a todas ellas. Las anteriores respuestas a los ejercicios de múltiple elección podían ser borradas de una sola vez por el usuario y, además, solamente aparecían en pantalla aquellas respuestas correctas (véase fig. 6).

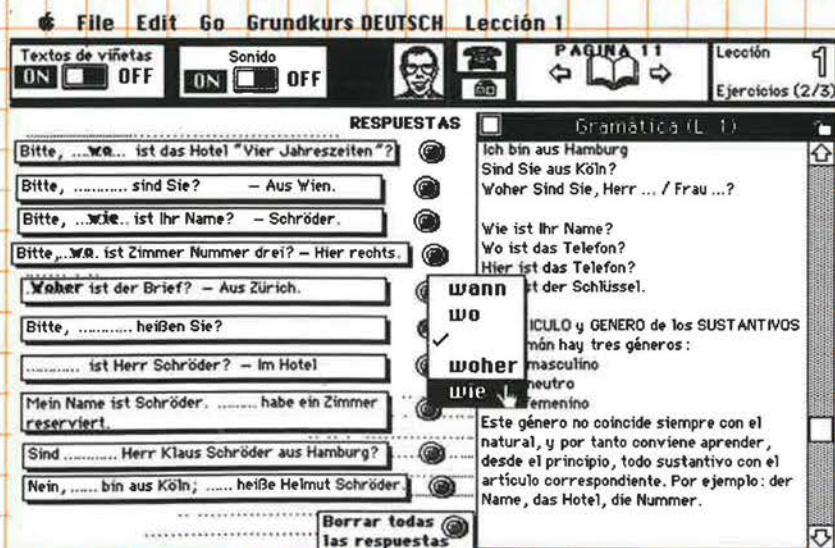


Figura 6.-Los ejercicios.

Por último, existía un test de autoevaluación, donde el alumno tenía que teclear sus contestaciones en los espacios en blanco destinados para tal fin.

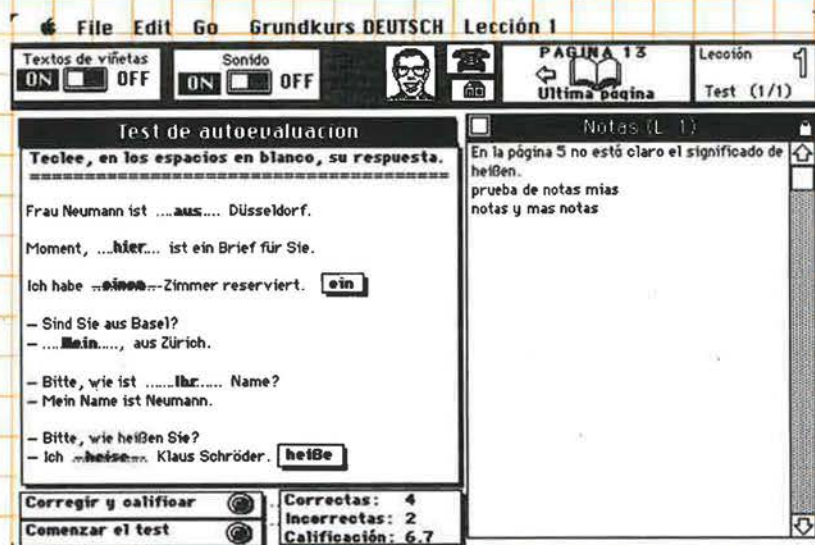


Figura 7.-El test de autoevaluación.

En cuanto se pulsaba el botón de **Corregir y calificar**, este test se corregía automáticamente, de tal manera que aparecían también las

respuestas correctas de todo el test **Correctas: 4**
Incorrectas: 2
Calificación: 6.7 (véase fig. 7).

El menú de persiana **Lección 1** contenía, finalmente, cuatro opciones más (**Mostrar información**, **Mostrar vocabulario**, **Mostrar gramática** y **Mostrar notas personales** -véase fig. 4-), cuya finalidad era mostrar en la parte derecha de la pantalla ventanas diferentes con información textual: información general (véase fig. 3), vocabulario (véase fig. 5), gramática (véase fig. 6) o notas personales (véase fig. 7).

Respecto a la programación con *HyperCard*, conviene destacar las ventajas derivadas del uso del lenguaje orientado a objetos *HyperTalk*, especialmente por la claridad de los listados, y no necesariamente por el sistema de navegación hipertexto. Como ejemplo de ello se puede citar el

caso del interruptor de sonido **Sonido** **ON** **OFF**, que constaba de los siguientes elementos:

- Un dibujo de fondo: **Sonido**
- El botón **ON**, que a su vez contenía la siguiente programación:

```

on mouse Down
  global playsounds
  put "True" into playsounds
  set hilite of me to true
  set hilite of background button "OFF" to false
  set icon of background button id 239 to "LowLW"
end mouse Down

```


- Otro botón **OFF**, que a su vez contenía las siguientes líneas de programación:

```
on mouse Down
  global playsounds
  put "False" into playsounds
  set hilite of me to true
  set hilite of background button "ON" to false
  set icon of background button identification 239 to "LowRW"
end mouseDown.
```

- Un icono (*icon of background button identification 239*) compuesto de dos imágenes diferentes:

- LowLW: 

- LowRW: 

- Además, la lección contenía las siguientes líneas de programación relacionadas con el interruptor de sonido:

```
on play
  global playsounds
  if playsounds then pass play
end play
```

Todos estos elementos eran suficientes para que el interruptor de sonido pudiera ser accionado pulsando el ratón encima de **ON** y **OFF**. Con ello se lograba simular el funcionamiento de un interruptor.

Las conclusiones que se sacaron de este prototipo hipermedia fueron las siguientes:

- Versiones hipermedia de métodos de lenguas extranjeras pueden ser una buena solución para crear una nueva generación de programas de ELAO que integren texto, gráficos y sonido.
- Los sistemas hipermedia pueden ser útiles en este campo, especialmente
 - por la reducción drástica de los tiempos de programación, y por las
 - ventajas de estar trabajando con un libro electrónico, donde se almacenan automáticamente todas las variaciones para la siguiente sesión.
- La reproducción de voz significa ya el inicio de *software* de ELAO que incorpora por fin la palabra hablada, y que tanto ha sido descuidada en los últimos años⁸.

2. LOS MULTIMEDIA EN EL APRENDIZAJE DE LA FONÉTICA ALEMANA

Recientemente hemos desarrollado un "Manual multimedia de fonética alemana", con el fin de ofrecer un programa que integre no sólo información escrita y sonora, sino también audiovisual, de tal manera que cualquier persona que desee aprender la pronunciación alemana tenga acceso a un

manual multimedia sencillo de utilizar y que, además, no requiera conocimientos previos de fonética y fonología.

Las características técnicas de este "Manual multimedia de fonética alemana" son las siguientes:

- *Hardware*: ordenador Apple Macintosh.
- *Software* de programación: *HyperCard 2.1*.
- Reproducción de voz: voz digitalizada, y no síntesis de voz.
- *Software* de gestión de la información audiovisual: *QuickTime 1.0*.

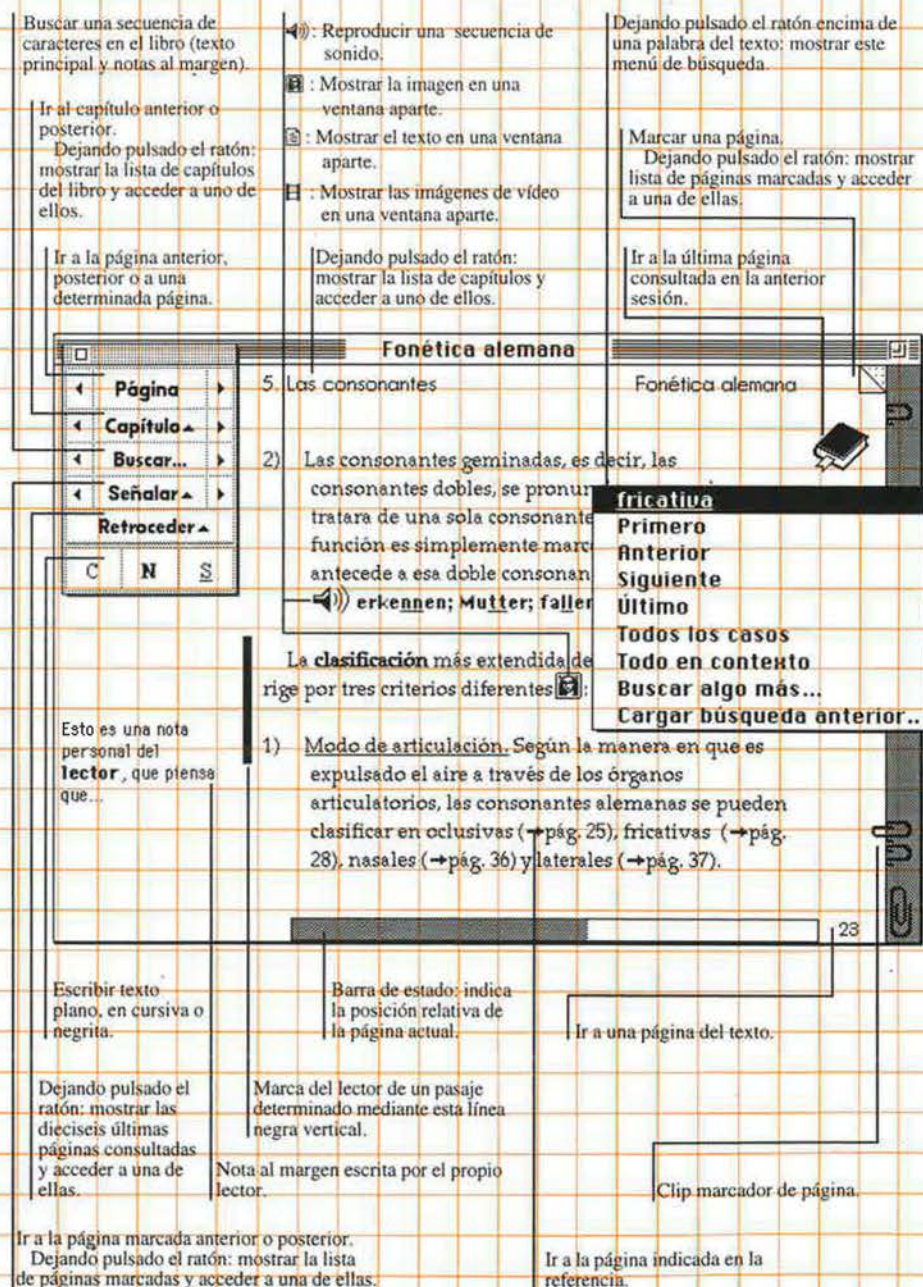


Figura 8.-Interfaz de usuario.

Respecto al interfaz de usuario, éste está concebido como si se tratara de un libro electrónico (véase fig. 8). En la pantalla del ordenador se simula como si se trabajara con un libro, con su portada, índice, páginas numeradas, etc. El usuario puede consultar dicho Manual como si se tratara de un libro convencional (posibilidad de marcar las páginas con clips, escribir notas marginales y comentarios en un cuaderno de notas, etc.), pero además se le ofrecen las siguientes posibilidades, que son inexistentes en el libro tradicional y, en cambio, frecuentes en programas multimedia:

- Si el usuario pulsa con el ratón el icono , escucha la pronunciación en voz alta del texto que aparece en pantalla (véase fig. 9).
- En el caso de que pulse el icono , entonces se le mostrarán unas imágenes de vídeo, que le ayudarán a comprender mejor las explicaciones del texto escrito. Tal es el caso de las vocales alemanas con diéresis (ä, ö y ü), caracterizadas por un redondeamiento de labios que puede ser observado siempre mejor mediante unas imágenes de vídeo (véase fig. 9).

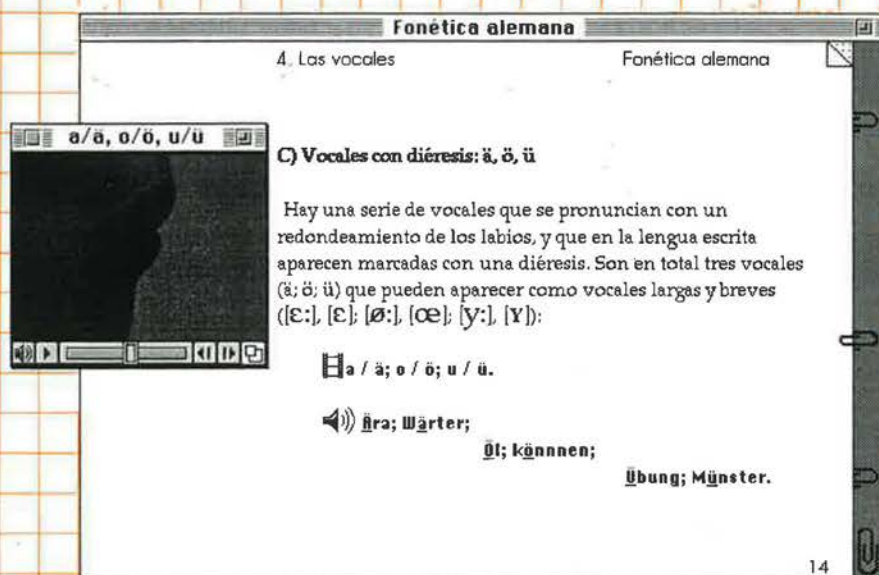


Figura 9.-Seguimiento por TV.

Las ventajas del libro electrónico son evidentes en este caso:

- La convergencia de información escrita, sonora y audiovisual da lugar a que el alumno no necesite recurrir de manera aislada a diferentes medios (libro, magnetófono y magnetoscopio), y logre así aprender de manera autónoma con mayor eficacia y rapidez.
- El diseño informático de este manual multimedia, concebido como libro electrónico de autoaprendizaje, tiene la ventaja de que el usuario no tiene que aprender un nuevo interfaz, por lo que el tiempo de aprendizaje para el acceso a la información es mínimo. Éste ha sido el motivo que nos indujo a utilizar este interfaz basado en la tradición centenaria del libro, que nada tiene que ver con los utilizados generalmente en los programas multimedia, donde la pantalla aparece con excesiva frecuencia llena de botones, iconos, etc., cuyo aprendizaje exige generalmente un tiempo considerable.

3. CONCLUSIONES

En resumen, se puede llegar a la conclusión de que el microordenador va a aumentar su protagonismo en el autoaprendizaje de las lenguas extranjeras, por diferentes motivos:

- La nueva generación de microordenadores multimedia integra de manera muy convincente los tres diferentes medios de información habituales en el autoaprendizaje: letra impresa, información sonora e información audiovisual.
- Esta integración de medios da lugar, además, a una disminución considerable de costes, por los siguientes motivos:
 - Un solo microordenador multimedia puede sustituir simultáneamente a tres medios diferentes: libro, magnetófono y magnetoscopio.
 - Los soportes de información multimedia son bastante más económicos que los tradicionales. En el caso de la letra impresa, las diferencias de precio son ya hoy día asombrosas, sobre todo si se piensa que el precio actual (1994) de confección de una copia de un CD-ROM—que puede incluir, sin comprimir, unas 250.000 páginas de texto mecanografiado en formato DIN A 4— es actualmente inferior al precio de 50 páginas fotocopiadas.
- Mediante programas apropiados de ELAO, puede lograrse una interactividad entre el alumno y el microordenador que puede favorecer considerablemente el proceso de autoaprendizaje, debido también al aumento de la motivación que provoca generalmente el trabajar con un microordenador⁷.

Germán RUIPÉREZ

*Profesor titular de Filología Alemana de la UNED,
representante español del EUROCALL Group*

NOTAS

¹ El acrónimo ELAO se está implantando cada vez más en el ámbito hispanohablante como traducción del inglés *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Lo utilizamos por primera vez en 1988, cuando definíamos la ELAO como "disciplina que estudia el uso de los ordenadores —especialmente de los microordenadores— en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como las consecuencias que se derivan de dicho uso" [G. Ruipérez, *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*, Madrid: UNED, 1988; cp. Carmen Nieto Meca / Antonio García Martín, *Guía práctica para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)*, Cartagena, 1994].

² Como ejemplo de ello, se puede citar el hecho de que mientras un disco compacto puede almacenar unas 250.000 páginas de texto o 70 minutos de información sonora, si se trata de información audiovisual sólo se puede almacenar aproximadamente medio minuto (dichos cálculos son aproximados y sin tener en cuenta la posibilidad de compresión de datos).

³ Véase G. Ruipérez, *Anwendungsbereiche und Erfahrungen mit Mikrocomputern im Unterricht*, Hagen 1991, S. 8-22 (=ZIFF Papiere, vol. 85); cp. J. Wurster, *The Future of Media in the FernUniversität*, Hagen 1989; G. Rumble, *The Use of Microcomputers in Distance Teaching Systems*, Hagen 1988 (=ZIFF Papiere, vol. 70).

⁴ En ese mismo año aparecieron las primeras versiones de *HyperCard* para compatibles IBM (p. e. *ToolBook*, *SmartText*, etc.), pero cuyas prestaciones siguen

siendo inferiores. Además, la reproducción de voz en los ordenadores compatibles sigue siendo un tanto compleja, debido en gran parte a la carencia de estándares.

⁵ En la bibliografía especializada se llega a hablar irónicamente de "hyperlost in the hyperspace" (= "superperdido en el superespacio") (véase, por ejemplo: U. Knocke, *Courseware-Eine Verbindung zwischen "Tutorial" und Elementen des elektronischen Buches*, Karlsruhe 1989, p. 54) [Tesis de Licenciatura de la *Universität Karlsruhe (TH)*].

⁶ Cp. el sofisticado modelo de integración de voz propuesto por P. Gómez e. a., "Language Learning with Speech Assessment Techniques (LLSAT)". En: *Actas del Congreso "Educación a distancia y tecnologías de la información en el aprendizaje de idiomas"*, Toledo, 25-27, abril 1994.

⁷ Cp. el análisis del proyecto CAMILLE realizado por Ana M. Gimeno, "Proyecto CAMILLE". En: *Actas del Congreso "Educación a distancia y tecnologías de la información en el aprendizaje de idiomas"*, Toledo, 25-27, abril 1994.

6. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y AUTOAPRENDIZAJE DE IDIOMAS: ESPECIFICIDAD DE LOS MATERIALES A DISTANCIA

La complejidad implícita al doble gesto complementario de enseñanza/aprendizaje de idiomas se intensifica cuando se trata de autoaprendizaje, en el sentido de que todos los determinantes del proceso (aptitudes y actitudes del sujeto, circunstancias de aprendizaje, objetivos y niveles por competencias) deben ser tenidos en cuenta de forma individualizada y específica por un sujeto que va a realizar él mismo la doble acción de enseñar(se) y aprender. Así pues, la importancia de los materiales en los autoaprendizajes es mucho más acusada que en la modalidad de una enseñanza presencial en la que el profesor actúa él mismo como modelo lingüístico y como gestor principal de estos modelos que se ofrecen, y, a pesar de la mayor o menor libertad que se dé a los sujetos que aprenden, él es también el mayor gestor (impositivo o facilitador) de la metodología o caminos que sigue el alumno.

En el autoaprendizaje de idiomas, los materiales deberán sustituir por sí mismos todo el peso del acto de enseñar, comenzando por el primero y más importante, que es el de concienciar al sujeto "aprendiente" de que es él quien va a enseñarse a sí mismo, con la ayuda de los materiales que se le presentan de forma completa o diversificada, ejerciendo él un menor o mayor trabajo de selección según sea menor o mayor la autonomía que él tenga en su acción de aprender (ver el artículo de Henri Holec en este mismo número).

Así pues, nosotros distinguiríamos cuatro tipos de sujetos, muy relacionados con los espacios de aprendizaje:

1. El estudiante regular que toma conciencia de su trabajo y se responsabiliza del mismo, gestionando su propio proceso de enseñanza/aprendizaje y completando su formación con materiales y acciones exteriores a las realizadas en el aula. Este sería un tipo de *autoaprendizaje complementario*, siempre necesario, pero particularmente recomendable en lo que hemos denominado las acciones de *compensación de niveles* en clases masificadas.
2. El estudiante que trabaja a *distancia*, con unos objetivos impuestos (bajo forma de exámenes), aunque hayan sido previamente negociados o considerados según las supuestas necesidades lingüísticas del alumno. El alumno no selecciona los objetivos, a veces tampoco la metodología, pero sí puede adaptarla a su situación personal, y elegir su espacio, tiempo y ritmo de trabajo.
3. El alumno de un Centro de Recursos que organiza su enseñanza/aprendizaje, según sus propios objetivos y eligiendo él mismo las estrategias que le interesan frente a la diversidad de materiales que el Centro le ofrece.
4. El autodidacta de siempre, que organiza su aprendizaje normalmente en su propio domicilio y a partir de los diversos materiales que le ofrece el mercado del sector.



Como docentes, creemos en la conveniencia, si no en la necesidad, de intensificar al máximo el grado de autoaprendizaje de todo aprendiz como toma de conciencia de su total implicación personal en el acto de aprender, en

interés propio y bajo su plena responsabilidad. Así, la clase presencial debería ser fundamentalmente un soporte del famoso "aprender a aprender", y pasar de la imposición a la negociación o mejor a la iniciativa de los "aprendientes" en la elección de objetivos y metodología.

Por lo que se refiere a los materiales, creemos que es necesario hacer una distinción entre los alumnos de los grupos 1 y 2, que trabajan a partir de unos objetivos fijados, y los del grupo 3 y los del 1 o 2, cuando trabajan de forma libre y realizan un verdadero autoaprendizaje. Los tres tipos son responsabilidad de un trabajo previo docente, como profesores regulares, tutores, consejeros, y como "elaboradores" (documentalistas, "adaptadores" o autores de materiales específicos). El grupo 4 queda a merced de sus propias iniciativas y, cada vez más, de las acciones publicitarias, puesto que sus materiales, no seleccionados ni programados, coinciden con la totalidad de un mercado tan en alza como es el de los idiomas (libros, casetes, videos, disquetes, ordenador y productos multimedia).

F. REGARDEZ, ÉCOUTEZ ...

Situation 1.

Carmen est en train de faire ses valises. Ingrid l'aide:



Los materiales con *objetivos* precisos preestablecidos, y dirigidos a públicos que trabajan solos, en el domicilio o en lugares diversos (el coche, el despacho, etcétera), se presentan normalmente como materiales completos y autosuficientes, con metodologías varias, pero siempre teniendo en cuenta la situación de un alumno que trabaja sin profesor. En general son materiales que tienen en cuenta los principios de la enseñanza programada e incorporan estrategias más ágiles y motivantes, teniendo en cuenta los enfoques funcional y comunicativo.

Frente a estos paquetes *didácticos*, que el alumno dosifica según su conveniencia, están los *materiales diversificados* de los Centros de Recursos, frente a los cuales el aprendiente realiza un mayor trabajo de selección.

Una vez establecida esta diferencia fundamental, daré como resumen de mi reflexión, que amplió en el artículo del libro sobre *Autoaprendizajes*, los distintos momentos y actos a los que deben responder dichos materiales, tanto en los paquetes didácticos como en los materiales diversificados.

La reflexión. El material debe ayudar al aprendiente a tomar conciencia de sus necesidades, de sus deseos, ayudándole a plantearse y a responder las preguntas ("¿qué quiero hacer-aprender?, ¿por qué?") y debe ser "medible" según sus capacidades ("¿qué puedo aprender?"), ayudándole no sólo a discernir su nivel en las cuatro competencias, sino a inducirle a toda una serie de acciones metacognitivas para descubrir sus aptitudes, ayudándole y animándole al mismo tiempo a tomar confianza en sí mismo.

La selección. El material debe presentarse *diferenciable* según los distintos objetivos ("¿qué voy a hacer-aprender?") y aún en el paquete didáctico deben diferenciarse los contenidos y las estrategias de adquisición (paso del "savoir" al "savoir-faire" y también la posibilidad inversa). El material debe estar muy diferenciable por niveles de las distintas competencias, de las que el alumno debe ser siempre consciente.

La autogestión. La relación entre contenidos y estrategias debe estar metodológicamente justificada y presentarse con flexibilidad, de forma que el aprendiente pueda saber cómo utilizar los distintos materiales (o las partes de una Unidad Didáctica) y sepa el porqué es conveniente hacerlo de determinada forma.

La comprobación. En este sentido, no sólo es necesario que el material sea autocorregible (problemas del error), sino que lo sea procesual y reflexivamente ("¿por qué me he equivocado?, ¿cómo evitarlo?"). Asimismo, es precisa la comprobación de la eficacia de las estrategias utilizadas. Esta eficacia debe ser medible en el plano de las sistematizaciones y en el plano comunicativo ("¿qué he conseguido?") y enlaza con el problema de la progresión y con la teoría del +1, que los materiales deben hacer sensible mediante distintas autoevaluaciones específicas y globales, teóricas y comunicativas.

La acomodación. Es preciso que cada aspecto trabajado se relacione con anteriores adquisiciones y sea integrable en el conjunto del aprendizaje. Este aspecto, fácil de conseguir en los paquetes didácticos, es más difícil de establecer a partir de los materiales diferenciados.

Finalmente, es importante que los materiales (auténticos o pedagógicos) queden siempre *relacionados con el medio natural*, sea de forma ficticia o con incorporación real. Esto implica que deben ser también motivantes, despertando tanto la curiosidad lingüística ("¿por qué esta forma?") como la de civilización ("¿por qué este comportamiento?") y aún la ideológica.

Por otra parte, nos parece importante tener en cuenta en este proceso del estudiante autónomo el proceso general de aprendizaje, muy bien ilustrado en las modernas teorías del *input*, *intake* y *output*. Así, el establecimiento del *input* plantea toda la problemática de los modelos lingüísticos (estructurales y nociónales), el de la naturaleza de los materiales (pedagógicos/auténticos) y el de su presentación dosificada y en progresión, a fin de facilitar el *intake*, que conlleva toda la problemática de las distintas estrategias, de incorporación comprensiva, memorística y de estructuración. El *output* funciona no sólo como objetivo final, sino también como estrategia de *intake* en progresión. Así, cabe tener en cuenta todo tipo de realizaciones orales y escritas, autocorregibles, de creación guiada y, lo que es más

importante, de creación libre, con sustitutos interactivos del medio natural y con estímulos de confrontación directa.

Finalmente, y de la misma forma que el profesor de la clase presencial debe cuestionar y revisar continuamente sus acciones pedagógicas, los materiales para autoaprendizaje deben también someterse regularmente a continuas evaluaciones sobre su rendimiento y eficacia, mediante encuestas a los usuarios, mediante tests de rendimiento o mediante investigaciones más complejas.

Una de ellas, *Input y expresión escrita libre*, es la que ha intentado contrastar las realizaciones libres de los alumnos con el *input* de nuestros materiales para la enseñanza/aprendizaje del francés a distancia, *Cher Ami*, en el que hemos tratado de tener en cuenta los aspectos indicados, que nos han servido de base en estas reflexiones. Dicha investigación ha sido realizada por la sección del CAD del Departamento de Filología Francesa de la UNED, con la participación de algunos profesores tutores, y en ella han intervenido un total de más de veinte colaboradores con una duración de más de dos años, y ha sido posible gracias a la ayuda del CIDE.

Mercedes BOIXAREU
Departamento de Filología Francesa UNED (Madrid)

¹ A pesar de que recuerde demasiado al galicismo "apprenant", prefiero esta forma aún inusual en español a la otra más hispánica de "aprendiz". Me parece que el participio *activo* expresa mejor el proceso del acto fundamental "aprender".

Alcances y limitaciones de la investigación en la educación a distancia

1. INTRODUCCIÓN

Resulta imperativo realizar un esfuerzo de reflexión por vislumbrar una realidad que parece cada vez más inasequible para los paradigmas empleados normalmente en la planificación educativa, que lucen obsoletos e inadecuados ante el empuje de un contexto cambiante e impredecible.

Dentro de este panorama, un foro de reflexión "ad hoc" convocado por la UNESCO planteó lo que constituye casi un eslogan: "La educación es cada vez más necesaria y cada día menos posible debido a su costo". Se puso sobre el tapete para puntualizar un problema que, en la actualidad, tiene dimensiones universales: las necesidades y demandas educativas son cada vez más crecientes, y los recursos requeridos para atenderlas no se incrementan necesariamente en la misma proporción. Esto ha sugerido, según el documento "Aprender sin fronteras" (UNESCO, 1993), la impostergable necesidad de adoptar una de las resoluciones de la conferencia de Jomtien, en el sentido de utilizar "todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social", en el contexto de una red mundial de centros de educación y formación a distancia. Dentro de tal tesitura, esta modalidad educativa adquiere particular relevancia, en orden a la atención de necesidades educativas y culturales que tiene la sociedad civil, en un mundo caracterizado por el ingente desafío de brindar igualdad de oportunidades a todas las personas.

2. LOS ALCANCES

¿Qué papel podría desempeñar la investigación en la educación a distancia, en un orden planetario signado por el cambio y en países que, como los nuestros, son piezas de ajedrez mundial, cuyo escenario tiene como elementos la globalización económica y la internacionalización del conocimiento?

En mi opinión, aparte de las grandes metas trazadas a finales de la década de los setenta, a saber: democratización de la educación superior, ampliación de oportunidades de educación permanente y disminución de los costos unitarios (entre otros), en el momento actual y referido al caso de América Central, la educación a distancia podría contribuir de manera significativa en lo que resta del siglo, con el fortalecimiento de procesos investigativos en cinco grandes áreas: incorporación de nuevas tecnologías con fines didácticos, estudio de factores micropolíticos con vistas al desarrollo de una administración escolar moderna, estímulo a procesos de autoevaluación institucional, diseño de mecanismos de participación de la familia y la comunidad en la gestión escolar y, finalmente, como instancia facilitadora del fenómeno contemporáneo de la internacionalización del conocimiento.



a) Incorporación de nuevas tecnologías con fines didácticos

Por una cuestión de responsabilidad histórica, los universitarios debemos reflexionar sobre lo que tenemos por delante, en la perspectiva de un contexto en el que, como señala Tünnermann (1993), necesariamente tiene que partirse de una concepción global de los problemas humanos y de sus soluciones, así como de una visión holística del mundo. Si las universidades deben formar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen, no cabe duda de que la continua mutación de éstas obligan, como lo indica Muñoz (1990), a importantes transformaciones, que deben abarcar desde la conceptualización de los perfiles profesionales hasta las formas concretas en que los egresados habrán de incorporarse al sistema productivo. Esto hace conveniente la necesidad de generalizar el "aprendizaje basado en problemas" para generar un cuerpo de conocimientos más útiles que los obtenidos mediante la simple memorización.

Congruente con lo anteriormente expuesto, Cuéllar (1993) apunta que "la educación está sufriendo una transformación: de ser una 'pedagogía de programas educativos', está siendo cada vez más una 'pedagogía de problemas educativos'".

Esto obliga a repensar, constantemente, el papel de la universidad. Según Tünnermann, es preciso generar transformaciones en su organización y métodos de trabajo, conducentes a que un nuevo humanismo encuentre su albergue en la antigua academia. Tünnermann nos amplía diciendo que la universidad del siglo XXI debe "asumir el *cambio* y el *futuro* como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea" y "me transformo, luego existo". Pareciera ser una máxima particularmente válida que deviene en un imperativo existencial para la educación superior de nuestro tiempo.

Esta acuciante urgencia de cambio continuo, que pareciera ser, más que una moda pasajera, un imperativo de la época, se sustenta en que, como apunta Agustín Basave (1993), "los saberes se desgastan y se quedan más anticuados aún que las propias máquinas". No debe perderse de vista, sin embargo, como señala este autor, que es fundamental recordar siempre que "la sabiduría es más importante, para la plenitud de hombres y pueblos, que la ciencia".

Dentro de este caleidoscopio de ideas sobre la realidad presente y futura de la universidad, hay dos informaciones recientemente publicadas (Gayol, 1994) que constituyen un punto de apoyo para asomarnos al horizonte de lo que habrá de ser la universidad a distancia del futuro: por un lado, se señala que la administración Clinton está luchando para garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a la supercarretera de información a un precio razonable, y, por otro, se indica que la Universidad Estatal de Nueva York ha iniciado, junto con el Centro moscovita de Educación a Distancia, un programa piloto que permite conceder grados universitarios estadounidenses a los estudiantes rusos, sin moverlos de su lugar de origen. En el primer caso, la supercarretera mencionada será capaz de transmitir voz, texto e imagen de vídeo a cada hogar norteamericano antes que concluya la presente centuria. ¿Por qué no pensar en la posibilidad de que un profesor ubicado en San José (me refiero al caso de Costa Rica) pueda ser observado, escuchado y consultado por los estudiantes, en su casa, en su centro universitario o en su lugar de trabajo? La experiencia dejada por una videoconferencia que se realizó recientemente en la UNED, y que permitió

conectar el Paraninfo Universitario Oduber con el Hospital de Liberia (ciudad situada a 300 km de la capital), permite prever no sólo la incorporación de tecnologías de punta en nuestro modelo educativo, sino la revisión en forma paralela del papel que hasta ahora ha tenido, con muy pocas modificaciones del orden cuali-cuantitativo, el profesor tutor en la entrega de la docencia.

En el segundo caso que se ha mencionado, se está en presencia de lo que Michael Moore (1993) denominó, durante una conferencia dictada en México el año pasado, la *universidad virtual* o tercera generación de universidades a distancia. Para él, "con la tecnología de telecomunicaciones de los noventa, y el desarrollo de las supercarreteras electrónicas hacia nuestras casas y lugares de trabajo, nos aproximamos tecnológicamente con gran velocidad a la universidad virtual".

Para ubicar adecuadamente el concepto, conviene mencionar que realidad virtual significa, simplemente, "la posibilidad que tiene el usuario de abstraerse del espacio para establecer comunidades virtuales que colaboren o compiten con altos niveles de involucramiento intelectual y emocional". Una segunda variante conceptual agrega "a este ciberespacio la idea de interacción entre individuos con lo imaginario, de manera que devienen actores del mundo artificial poblado de visualizaciones" (Lavroff, 1994).

La experiencia de cursar estudios superiores sin salir de la casa es una realidad que, a no dudarlo, potenciará de una manera insospechada la idea que hasta ahora no se ha manejado de la educación a distancia. La investigación sobre la eficacia, factibilidad e impacto del uso de nuevas tecnologías, abre un espacio de posibilidades investigativas insospechadas, que podrían modificar sustancialmente la definición de Moore dada en 1966, en cuanto a que la relación docente-discente en la educación a distancia es diferida en el tiempo, el espacio o en ambos a la vez.

De este modo, el concepto de interacción, que se entiende como comunicación simultánea en dos sentidos, hoy de moda y por ello con un significado empobrecido, cambiará radicalmente con la realidad virtual (U. 2000, 1994).

La investigación que se realiza dentro de esta área en Norteamérica, además de reflejar y profundizar las abismales diferencias de tecnología que nos separan del mundo desarrollado, nos enfrentan con una especie de dilema hamletiano, entre acometer la empresa de involucrarnos en esa espiral interminable de uso de nuevas tecnologías o permanecer al margen y profundizar la investigación sobre formas menos desarrolladas de llevar a cabo el acto educativo. De un conjunto de estudios analizados, Moore (1993) concluyó que las medidas usuales de eficacia son el rendimiento académico y la satisfacción de los aprendices a distancia, comparados con los de aprendices en la situación de clase cara-a-cara. Además, concluye que: a) no hay ninguna evidencia para sostener la idea de que la instrucción cara a cara es el método óptimo de entrega, b) la instrucción a distancia puede ser tan eficaz en llevar a cabo el aprendizaje como la instrucción dentro del aula, c) la ausencia del contacto cara a cara en sí no es perjudicial al proceso de aprendizaje.

Quizá sea tan sólo un pequeño paso, pero durante el presente período académico hemos impulsado un plan piloto que permite darle al correo electrónico un uso didáctico que hasta ahora, al menos en nuestro medio, no ha tenido. En un total de seis asignaturas, los alumnos podrán

disponer de una herramienta adicional para lograr sus objetivos académicos. ¿Quién sabe si con el tiempo este pequeño paso se habrá de constituir en el punto de apoyo que la Universidad necesita para remozar muchos de sus planteamientos curriculares?

La incorporación creativa de la educación a distancia a la investigación de nuevas formas de apoyo didáctico es un imperativo histórico.

b) Estudio de factores micropolíticos con vistas al desarrollo de una administración escolar moderna

Durante un estudio realizado dentro del enfoque etnográfico por el autor de este trabajo en un total de cinco centros educativos de la Educación General Básica, ubicados en distintos lugares de Costa Rica, se llegó a conclusiones interesantes, en el contexto de la investigación de formas no tradicionales de concebir la administración educativa:

1. En primer término, debe indicarse que la temática de la micropolítica es bastante novedosa en nuestro medio. El enfoque de los cursos de Administración Educativa ha sido tradicionalmente positivista, y los directores involucrados en el estudio respondieron con un discurso que, a la luz de esta disciplina, resulta trasnochado, a tal punto que se presentan dos versiones en la escuela: la del director, cuya función la concibe él mismo en términos taylorianos, y la de los docentes, que muestra las grietas de una relación que se debate todos los días, en una especie de guerra no declarada por el poder real, pues en tres casos de los centros tomados como unidades de análisis, los educadores señalaron una tendencia (por parte de su director) no hacia el diálogo y la negociación, sino a la imposición.
2. Lo que diré a continuación podría ser considerado herético si se mira desde una óptica investigativa de corte hipotético-deductivo, pero estimo que tiene cabida desde el enfoque etnográfico. Creo que se presenta una lucha de poder entre el director y los docentes, que en el fondo no es más que un reflejo de algo tan viejo en la humanidad, que se remonta a los tiempos de Caín y Abel. No he encontrado nunca un docente, y este trabajo no fue la excepción, que muestre a las claras un aprecio especial por el trabajo de su director. Siempre, ya sea en forma explícita o por medio de opiniones no verbales, hay ambivalencia, aun en aquellos que podrían conceptuarse como "ad láterem" del director. El apoyo es condicionado, depende de circunstancias cambiantes y, como la alta política, también la micro-política es, desde mi perspectiva, una ciencia de realidades, en la que los intereses del momento determinan el ascenso o la caída de la imagen de una persona.
3. Pudo notarse que, en general, los docentes y directores entrevistados no le dan importancia a la tecnología. Uno de los conceptos claves que en el punto a) se señaló como uno de los bastiones de lo que habrá de ser la gestión de los centros educativos en el futuro. Me cuestiono si los educadores tienen noción de la época en que vive la humanidad. Éste es un tema interesante para un próximo estudio.
4. Debe destacarse de nuevo la existencia de dos discursos en las relaciones director-docentes de un centro educativo. El del director,

normalmente, es formal y no parece tomar en cuenta el "volcán" que tiene bajo sus pies. Es quien presenta a la escuela con ropas de domingo, parafraseando a Woods (1987). Por otro lado, los docentes son más proclives a desmitificar la realidad en que interactúan y quizá, conscientes de su papel en la dicotomía hegeliana, de conciencia dominadora/conciencia dominada, asumen, en términos generales, un papel crítico frente a las actitudes y acciones del director. No siendo aceptadas sus ofrendas ante el altar del poder, representan el papel de Caín. Esto no quiere decir que los "abeles" de esta historia sean seráficos; sólo quiero indicar que muchas veces permanecen ajenos a los entretejidos de la trama y la urdimbre de lo que se dice en la sala de reuniones de los profesores.

La educación a distancia podría fortalecer, en mi opinión, la investigación sobre tópicos de la administración educativa fundamentalmente en las zonas rurales, para diseñar, posteriormente, mecanismos de capacitación para directores, si quiere potenciarse una educación de calidad.

c) Estímulo a procesos de autoevaluación institucional

La incorporación de los docentes en las tareas autoevaluativas no sólo da origen a una participación democrática en este tipo de procesos, sino que, a la vez, esta experiencia se puede convertir en un importante mecanismo de desalienación cultural, pues, como apunta Schiefelbein (1992), "el maestro trata de escapar de su realidad, suponiendo que las soluciones están en Estados Unidos, Inglaterra o Japón, y espera algún día conocerlas, pero por el momento se conforma con que no puede generar soluciones". De hecho, la autoconfianza que genera la participación en el diagnóstico de los problemas y aporte de soluciones, así como la inexistencia de factores represivos asociados al acto evaluativo, garantizan un papel más profesional del docente. Ahora bien, si el acto educativo se asocia al objetivo esencial de lograr el aprendizaje de los estudiantes, este acto será tanto más fecundo cuanto mayor sea la participación de los propios sujetos en los procesos de autoevaluación institucional, pues, para decirlo con Schiefelbein (1992), para que los niños lleguen a ser agentes activos de la democracia, tengan interés en analizar su realidad y buscar soluciones creativas, tienen que tener oportunidades para practicar los valores democráticos, participar en estudios del contexto y ser estimulados por los modelos que ofrecen los líderes de la escuela.

Martín (1989) señala la importancia de la investigación-acción en el proceso de autoevaluación institucional, como mecanismo que permite involucrar a los miembros del claustro en el proceso. Al respecto, Medina (1989) considera que "la investigación en la acción es una tarea indagadora, que necesita de la reflexión profunda para generar un estilo de pensamiento y práctica innovadora". Profundiza, además, en un concepto que, visto a un nivel puramente teórico (pues habría que confrontarlo en la práctica con los problemas micro políticos que se dan en todo contexto educativo), podría potenciar el carácter democrático de la autoevaluación institucional: la investigación colaborativa, a la que conceptúa como una variante de la investigación acción. Se presenta "cuando el equipo delimita el marco del problema objeto de estudio", y construye crítica y cooperativamente el proceso de indagación. Además, apuesta que "permite a los participantes proponer

el problema y ámbito por investigar, los elementos fundamentales de análisis, la metodología y los instrumentos de recolección e interpretación de los datos. La colaboración exige a los participantes modos nuevos de conocer, intervenir y trabajar en equipo, la generación de actitudes de empatía y cooperación crítica y la disposición para trabajar en contextos de igualdad (Medina, 1989).

A nivel de principios, no cabe duda de que la autoevaluación institucional, en tanto tenga estos fundamentos, garantiza la participación democrática de los docentes en la búsqueda de soluciones a los problemas objeto de estudio, además que "prepara al profesor y le demanda una singular sensibilidad, apertura, afán de trabajo en equipo y contextos de realización sociointeractiva" (Medina, 1989).

En esta línea de trabajo, la investigación tiene un panorama que, al menos en el medio centroamericano, es prácticamente virgen. Propiciarla en las zonas rurales, donde la educación a distancia tiene un nicho ideal, permitirá, sin duda alguna, fortalecer la calidad educativa en regiones poco estudiadas.

d) Diseño de mecanismos de participación de la familia y la comunidad en la gestión escolar

Hace ya varios años, Hummel (1978, p. 48) señaló que la escuela debe ser parte de la comunidad y tener en ella relaciones de interacción. Además, debe ser el centro de los asuntos de la comunidad y permanecer abierta en la noche, los fines de semana y durante las vacaciones. Los adultos deben considerar natural el beneficiarse toda la vida de las posibilidades que ofrece.

Esta concepción supone un uso muy eficiente del centro educativo, pues asegura la utilización máxima de los recursos existentes; elimina el sentimiento de alienación que existe con respecto de la escuela, facilita la transición entre las actividades escolares y las de la juventud, al igual que la transición entre éstas y las actividades de los adultos, favoreciendo el reencuentro de todos los grupos de edades.

Este enfoque de la escuela podría dar origen a la creación de necesidades que, eventualmente, podrían sobrepasar la capacidad física del centro educativo, tal y como ocurrió en las universidades populares alemanas (1988, p. 187). En algunos casos, a causa de que se dio una gran demanda por parte de amas de casa con hijos, de personas de la tercera edad y de trabajadores en turnos, esto condujo a incrementar las actividades de la escuela y crear la necesidad de abrir cursos matutinos y vespertinos. Esto trajo como consecuencia que las universidades populares alemanas se vieran obligadas a disponer, con más frecuencia en los últimos años, de edificios propios.

Debe tenerse especial cuidado en establecer un justo equilibrio, pues la escuela "enfrenta diferentes dificultades, puesto que tiende a exigir de ella mucho más de lo que puede dar" (Filp, 1992).

Salonia (1991, pp. 57-59), ministro de Educación de Argentina, recordando sus años de maestro rural, apunta que el dilema educativo no se agota en los datos pedagógicos y es necesario asumir un contexto de realidades sociales y económicas para explicar el éxito o fracaso escolar. Además, piensa que es preciso abrir las puertas del sistema educativo y permi-

tir que ingresen los aires renovadores de la calle, para diseñar nuevas experiencias, formales y no formales. Para él, es necesario lograr un acuerdo nacional en que participen: padres de familia, empresarios, sindicalistas, religiosos, organizaciones no gubernamentales y demás cuerpos intermedios. Sólo así podría superarse la visión parcializada o esquizofrénica del funcionamiento del sistema educativo.

En este sentido, la educación a distancia ha desempeñado un papel importante, por cuanto no sólo se ha ocupado de enseñar las carreras tradicionales de carácter formal, sino que este tipo de instituciones, desde sus inicios, han ofrecido una gran variedad de programas de estudio, tanto para alumnos que desean realizar estudios complementarios como para el perfeccionamiento de profesionales. Buscan, entre otros objetivos, elevar el nivel educativo general de la población. Tanto los centros asociados de la UNED en España como los centros universitarios de la UNED de Costa Rica no se han limitado, como señala Martín-Moreno (1991), refiriéndose a la primera, a acercar sus enseñanzas a los usuarios, sino que "en la medida de sus posibilidades, han venido constituyendo un factor de dinamización cultural en su colectividad".

De la exposición anterior podríamos señalar las características más sobresalientes de un centro educativo comunitario, con vistas a ensayar posteriormente mecanismos de investigación cualitativa que permitan aprehender la realidad en mejor forma:

- Se inscribe dentro del amplio contexto de la educación permanente.
- Ofrece a los adultos una amplia gama de posibilidades educativas.
- Incluye la apertura del centro a la realidad comunitaria.
- Implica convertir a la escuela en centro de los asuntos de la comunidad.
- Optimiza el uso de los recursos, al aprovecharse mejor las instalaciones del centro.
- Favorece la interacción entre todos los miembros de la comunidad.
- Permite el tránsito de experiencias y conocimientos de la escuela hacia la comunidad, y viceversa.
- Facilita la participación de los padres en la educación de sus hijos.
- Facilita la participación de la comunidad en la administración y planificación de las actividades escolares.
- Convierte al docente en medio de enlace y comunicación entre la escuela y la comunidad.
- Permite la incorporación de la mujer a la población económicamente activa, en las comunidades desfavorecidas.
- Favorece la relación entre educación y trabajo, al permitir a los niños de zonas rurales participar en la recolecta de productos agropecuarios durante las épocas de cosecha.
- Supera la visión parcializada o esquizofrénica del funcionamiento del centro educativo.
- Pueden trabajar con "versatilidad" (entendida como abierta a cambios organizacionales) y con "compatibilidad" (entendida como proclive a distintos esquemas organizativos).

La adopción de un enfoque de los centros educativos, como el que en forma resumida se ha descrito, requiere:

1. Definir mecanismos de participación de los grupos sociales.
2. Optimizar el uso de las nuevas tecnologías, para garantizar el acceso a ellas al mayor número de personas.
3. Atención de factores propiamente pedagógicos como: reorganización de la enseñanza obligatoria, incremento de la demanda social por educación no obligatoria, líneas actuales de evolución didáctica y apertura a la comunidad, con todo lo que implica en cuanto a infraestructura, manejo de recursos humanos y cambio de mentalidad de los educadores, entre otros aspectos y oportunidades.

Incorporar a las comunidades en la actividad escolar y estimular una relación fecunda y, eventualmente, enriquecedora entre escuela y comunidad, es una tarea de la educación a distancia que la investigación cualitativa podría potenciar.

e) Instancia facilitadora del fenómeno contemporáneo de la internacionalización del conocimiento

El mundo actual ha planteado a las instituciones educativas, en especial a las universidades, el reto de transformarse para responder a las necesidades de la internacionalización. No se habla, en la actualidad, únicamente de megamercados, sino de megatendencias en la educación. Una de ellas, que, desde nuestro punto de vista, podría ser de fácil adaptación a la educación a distancia y la plantea Romo (1991), para quien las disciplinas académicas deben urgentemente internacionalizar sus contenidos; los estudios y las investigaciones de carácter interdisciplinario y multidisciplinario deben promoverse y fortalecerse; la dimensión ética debe considerarse y el proceso general de internacionalización debe echar mano de todas las opciones y los medios disponibles. Algunos campos en los cuales es posible, según Romo, son:

1. Internacionalización de contenidos en las materias curriculares.
2. Utilización del enfoque comparativo.
3. Uso de los problemas de actualidad como casos de estudio y la programación de los estudios interdisciplinarios.
4. Organización de estudios internacionales interculturales.
5. Internacionalización general de otros niveles de estudio, incluyendo los niveles preuniversitarios.
6. Impulso a los programas de preparación de profesores y administradores universitarios, así como programas de investigación en el campo internacional.
7. Promoción de convenios de cooperación internacional y el establecimiento de redes mundiales de expertos, de profesores y de investigadores.

Para la obtención de logros en este campo, es condición indispensable que el trabajo de los gobiernos y las universidades no esté divorciado. Como apunta Romo, ciertamente la Universidad constituye la conciencia de

una nación y no puede renunciar a ese papel. La más grande contribución de una universidad es la de formar recursos humanos capacitados con alta calidad.

Las economías de escala derivadas de una eventual aplicación de esta idea podrían ser apreciables. La ciencia y la tecnología han llegado a un grado tal de desarrollo, que la aldea global que mencionara McLuhan para referirse al mundo es ya una realidad. Con los ajustes propios aplicables a cada contexto, la transmisión de conocimientos, la investigación y la extensión universitaria, con pequeñas variantes, podrían considerarse universales.

¿Cómo no aprovechar todo el andamiaje que en la actualidad ofrece la tecnología para brindar programas conjuntos con universidades prestigiosas ubicadas en otros países, con la consiguiente economía que significa evitar el desarraigo?

La UNED ha enfrentado, por ahora tímidamente, el desafío de la internacionalización del conocimiento, pero la educación a distancia tiene en esta línea de acción posibilidades prácticamente insospechadas. La investigación de nuevas formas de ofrecer estudios de posgrado que eviten el desarraigo y los costos asociados al traslado de los estudiantes, constituye para la educación a distancia un reto de grandes dimensiones.

3. LAS LIMITACIONES

Tal vez, influenciado por las circunstancias concretas, en mi opinión, las limitaciones más importantes que podría puntualizar en materia de investigación en la modalidad son tres: a) énfasis en la investigación institucional; b) insuficiente masa crítica; c) problemas logísticos asociados a los trabajos de los graduados.

a) Énfasis en la investigación institucional

Woodley la define como la "investigación sistemática diseñada para mejorar la eficiencia y eficacia de una institución". Se relaciona con una serie de actividades básicas, que Cookson y Joya (1993) puntualizan de la siguiente forma:

- Recolección de datos acerca del desempeño de una institución.
- Recolección de datos relacionados con el contexto de una institución.
- Análisis e interpretación de la información recolectada.
- Transformación de la información analizada y de la información interpretada en información que pueda ser utilizada para apoyar la planificación institucional, la elaboración de políticas y la toma de decisiones.

En general, estimo que las instituciones a distancia han dado un énfasis exagerado –la UNED no escapa a esta realidad– a la investigación institucional. Si bien es importante, pese el criterio contrario de Moore (1993), quien apunta que es "desafortunado que haya tanto dinero destinado a la investigación institucional, la cual añade poco al conocimiento general y mejoramiento de la educación a distancia y muy pocas previsiones para la investi-

gación en la modalidad a distancia", creo que ha llegado la hora de incursionar más en el entorno de la educación a distancia y superar esa etapa "egocéntrica" que la ha caracterizado hasta ahora.

b) Insuficiente masa crítica

De los tres pilares que sostienen la institución universitaria: Docencia, Extensión e Investigación, esta última ha sido la cenicienta si se mira desde la óptica de asignación de los recursos. En el caso de la UNED, Bolaños (1994) propone la necesidad de "favorecer el desarrollo de la investigación explicativa, que a la investigación de corte descriptivo", para que "contribuya al desarrollo de la teoría educativa sobre la educación a distancia. Esto involucra un salto cualitativo, que es quizá el mayor reto para el fortalecimiento de la investigación en la UNED". Lo anterior supone la preparación académica a nivel de posgrado de una "masa crítica" que sea capaz de incursionar en nuevos modelos teóricos en el campo de la investigación educativa.

c) Problemas logísticos asociados a los trabajos de los graduados

El desarrollo de la educación a distancia ha generado nuevos desafíos en lo relativo a la atención de los graduados. Si bien el teléfono, el fax y ahora el correo electrónico constituyen herramientas capaces de facilitar la comunicación entre el profesor y el estudiante, persisten, al menos en Costa Rica, problemas no resueltos, como:

- *Dificultades de acceso a bibliografía actualizada y pertinente* por parte de los estudiantes, pues en no pocos casos estas unidades didácticas son las fuentes principales de la información de las tesis de licenciatura, ante la ausencia, en las bibliotecas de los centros universitarios, de revistas, libros y documentos apropiados para este tipo de trabajos.
- *Escasa diversidad temática* en los trabajos de graduación; hay preeminencia de los estudios descriptivos sobre otros de corte explicativo o causal.

CONCLUSIONES

Un inventario y análisis de los alcances y limitaciones de la educación a distancia es una tarea gigantesca, que obviamente escapa a las posibilidades reales de una persona. Sin embargo, coincido con Hernández y Alonso (1993) en cuanto a que vivimos una segunda etapa histórica, luego de 20 años de educación a distancia, en los que, para enfrentar cierta crisis de credibilidad, fue preciso justificar la existencia de esta modalidad educativa. Al respecto, es ilustrativo lo que apunta Rodríguez (1989) en cuanto a que "una de las resistencias de carácter social más difíciles de vencer es la acepción peyorativa con que se habla en los sistemas abiertos. En cierto modo se les subestima y se piensa que son estudios de segunda clase". En este segundo período ya no se cuestiona la modalidad en sí misma: "se analizan sus elementos a partir de estudios de carácter analítico, crítico y propositivo, en la búsqueda de la coherencia y congruencia entre los fines y los medios de la educación abierta" (Hernández y Alonso, 1993). No cabe

duda que la educación superior universitaria a distancia llegó para quedarse. En la perspectiva de la modalidad frente al siglo XXI, en un mundo contradictorio y lleno de sorpresas, comparto con optimismo un bello poema del costarricense Jorge Debravo:

Aunque parezca absurdo e increíble,
hoy he encontrado a un hombre caminando.
Sin mirar la distancia, caminando
sin apoyarse en nadie, caminando
sin que hubiese camino, caminando.

José Joaquín VILLEGAS GRIJALBA
Vicerrector Académico
Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica

BIBLIOGRAFÍA

Basave, Agustín: *Estructura y Misión de la Universidad*. Anuario VERITAS. Universidad Regiomontaña, México, 1993.

Bolaños, Fernando: *Ideas para el desarrollo de la Investigación en el CIED*. San José, 1994, inédito.

Cookson, P, y Jorga, C.: *La Investigación Institucional: Su aplicación en educación superior a distancia*. San José, I.º Congreso Institucional sobre Investigación en Educación a Distancia, 1993.

Filp, Johanna: *Nuevas necesidades de información para mejorar la planificación*. UNESCO-REPLAD, V Reunión Técnica de REPLAD. Santo Domingo, 1992.

Gayol, Yolanda: *Noticias universitarias*. U. 2000. México, 1994.

Hernández, María, y Alonso, Aurora: *Estado actual de la Investigación en Educación Abierta y a Distancia en Iberoamérica*. San José, I.º Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia, 1993.

Hummel, Charles: *La educación hoy frente al mundo del mañana*. Bogotá, UNESCO, 1978.

Lavroff, Nicholas: *Virtual Reality*. Citado por Gayol, Yolanda. U. 2000, México, 1994.

Martín, Eustaquio: "La proyección pedagógica de la autoevaluación institucional". *Revista IV Semana do Maxisterio Lucarse*. Lugo, 1989.

Martín-Moreno, Quintina (1991): "La contribución de las universidades a distancia en la interrelación Universidad-colectividad". *Revista de AIESAD*. Madrid: AIESAD.

Medina, Antonio, y otro: *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, CINCEL, 1989.

Moore, Michael: *Los siete pecados capitales de la educación a distancia*. U. 2000, México, 1993.

Moore, Michael: *¿Qué tan eficaz es la educación a distancia? Una discusión sobre investigaciones seleccionadas*. San José, I.º Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia, 1993.

Muñoz, Carlos: "La transformación de los sistemas educativos latinoamericanos ante los nuevos requerimientos de las economías de la región". *Revista La Educación*. Washington, 1990.

Rodríguez, José: *La Didáctica de los Sistemas de Enseñanza Abierta*. Universidad Regiomontaña. Ciclo de Conferencias sobre Educación Abierta. Monterrey, 1989.

Romo, Álvaro: "Hacia una educación global: necesidades y perspectivas". *Universitas* 2000, 1990.

Salonia, Antonio (1991): "Las decisiones que afectan la calidad de la educación". *Revista del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO.

Schiefelbein, Ernesto: "Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina". *Boletín Proyecto Principal de Educación*. Santiago, n.º 29. UNESCO/OREALC, 1992.

Tünnermann, Carlos: *La Universidad hacia menos horizontes*. Universidad Politécnica, Managua, 1993.

U. 2000: *Un vistazo a la educación del siglo XXI*. México, año V, número 100, 1994.

UNESCO: "Aprender sin fronteras", 1993. Mimeo.

Universidades Populares Alemanas (1988): "Las Universidades Populares Alemanas y la Asociación Alemana para la Educación de Adultos". *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*. Bonn: DDV.

Woodley, Allan: *Improving Distance Education Universities through Institutional research: a consideration of the Roles and Functions of the Institutional Researcher*. The Open University, 1993.

Woods, Peter: *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1987.

Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnología educativa*

Partimos de sostener que algunos de los puntos característicos de la Tecnología Educativa Apropriada¹ son, entre otros:

- el sujeto aprende en un contexto cultural construyendo significados;
- el conocimiento se construye activamente facilitado por diversos lenguajes, en procesos de comunicación y enseñanza múltiple, y
- los recursos y estrategias didácticas –medios tecnológicos de por medio–, facilitan y orientan, recrean, innovan y adaptan esta mediación.

Se desprenderán de aquí varias reflexiones socio-psicológicas y de aplicación pedagógica que si hubiera vivido Piaget las hubiera considerado y comentado seguramente en su librito *¿Adónde va la educación?*

Convencionalmente se ha priorizado el estudio de la relación entre los primeros dos puntos: el sujeto que aprende y quienes le enseñan. Hace poco se comienza a deambular acerca de la interacción sujeto-saber o contenidos con sus complejos subyacentes mecanismos ideológicos, sociológicos y epistemológicos, y menos tiempo aún poseen las discusiones acerca de cómo la tecnología (blanda o pesada) influye en tal mediatización.

Podíamos imaginarnos situaciones y preguntarnos cuál hubiera sido el aporte del pensamiento de Piaget al contrato didáctico presencial o a distancia donde existe un replanteo de los roles a desempeñar por los estudiantes y por quienes enseñan tal como él propiciara: docentes o tutores, materiales didácticos (hoy diríamos) multimedia producidos "ad hoc", círculos de estudio (o grupos) y otros, en contextos institucionalizados o no.

Hoy se afirma que el objeto de conocimiento se ve modificado en su generación según el tipo de contrato pedagógico que se establezca. A ello se podría agregar que si el contrato es más abierto, mayor interacción habría entre las exigencias de los sistemas pedagógicos y el contexto social.

Qué se entiende por situaciones "abiertas" de aprendizaje o qué hubiera entendido Piaget. Se trataría de situaciones que implican que:

- 1) la persona use sus modelos espontáneos y/o pre-existentes para que cree y no se aferre necesariamente a la aplicación mecánica de rutinas en general y algorítmicas en especial;
- 2) todos los caminos y espacios son válidos para aprender en cuanto recursos, contextos, medios, experiencias no escolarizadas, etc.;
- 3) el tiempo de aprendizaje es el vital; o sea, transcurre en toda la vida a través de intercambios activos con fuentes diversas;

- 4) todas las ideas son por igual valiosas, habrá que discurrir críticamente frente a ellos para su adopción o adaptación en el contexto de interrelaciones entre personas y ámbitos;
- 5) toda y cualquier contribución debe ser tenida en cuenta valorando los elementos procesales (y no sólo resultantes) de las mismas.

Si el contrato incluye la producción de material didáctico, otras vías re-constructivas de significados y de conocimiento (que es acción) se producirían.

Es decir, se desplazan los protagonismos: ello es reconocer que existen otras demandas y grados de poder y también manipulaciones en la selección y organización de los contenidos culturales.

Hoy es imposible considerar tanto el tema del sujeto de conocimiento y del conocimiento en sí mismo sin el aporte de la Tecnología Educativa Apropriadada, y sin el aporte de Piaget. No obstante, se recordará que él no se interesó directamente por la adquisición del conocimiento en situaciones institucionales (escolares y no escolares) con todo lo contextual que implica, sino en cómo se constituyen los conocimientos en las personas de un modo evolutivo-genético en general.

En este sentido, los objetivos de esta ponencia son:

- 1) analizar cómo el interaccionismo y el constructivismo, características piagetianas definitorias de sus tesis, son retomadas y aplicadas por la Tecnología Educativa Apropriadada hoy en la construcción del saber, y
- 2) enriquecer las ideas de Piaget acerca del campo conceptual o del desarrollo cognitivo debido a los aportes de los trabajos interdisciplinarios (que propone superar la fragmentación o atomización de los contenidos de conocimiento), acentuando el papel de la percepción (y de los sentidos), y otras vías del conocimiento proporcionados por los medios, en la construcción de aquél.

1. EL APOORTE DEL CONSTRUCTIVISMO INTERACCIONISTA A LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Es ya sabido que en la década del setenta se comienza a enjuiciar a la Tecnología Educativa convencional por los escasos frutos logrados al compararlos con sus potenciales contribuciones prometidas y por el derrumbe de aquellas corrientes teóricas lineales ingenieriles en la concepción de la comunicación (sobre todo con Shanon) y del aprendizaje (sobre todo con el conductismo).

Surge la Tecnología Educativa Apropriadada, que trata de romper estereotipos históricos desde marcos teóricos interdisciplinarios al rescatar los caminos activos, interactivos. Las investigaciones de Jean Piaget marcan aquí un nuevo rumbo y ayudan a estos enjuiciamientos al rescatar los caminos activos, interactivos, participativos y constructivistas en la gestión de conocimiento a través del aprendizaje individual y colectivo.

De este modo se podría argumentar que la Tecnología Educativa que hubiera pensado Piaget hubiera incursionado en el camino ambicioso e imaginativo de la convergencia y la interactividad, donde personas, situaciones y artefactos serían resortes de procesos abiertos de creación y re-

creación de la información. Es decir, proponer opciones, la comprensión, la crítica y las acciones transformadoras serían los componentes protagónicos más allá de que sea una máquina quien vehiculice y/o soporte la comunicación (más o menos mediatizada).

Estos principios, de hecho, cambian las nociones básicas constitutivas de sistemas y/o contextos educativos porque sus marcos se basan en la idea de Personas ejecutoras de acciones "intervinculantes", con su realidad y de intercambios socio-culturales que tiene en cuenta los significados peculiares de los que participan en estos procesos.

La tecnología como reflexión de la técnica visualiza procedimientos e instrumentos plasmados en concepciones teórico-prácticas que apuntan a lograr utilidades (utilidad+validez). Así, se rescata la práctica en la que los involucrados participan individual y socialmente como agentes de su propia formación y se apunta a entender la construcción del conocimiento o del saber de un modo idiosincrático y cooperativo a la vez:

- Idiosincrático porque cada persona construye su saber de un modo inseparable de su propio modo de apropiarse de la realidad.
- Cooperativo porque la observación, el análisis, la síntesis y todas las operaciones simbólicas (vehiculizadas por los diversos lenguajes: verbales, corporales, de la imagen, de los sonidos, etc.) necesitan al otro y del otro para la generación y constitución de los proyectos vitales, por ende, educativos.

De este modo, nos preguntamos:

¿Cómo podrían ser los diseños de programas educativos tecnológicos, presenciales, semipresenciales y a distancia para que sean apropiados a todo y cualquier usuario, incluyendo los aditamentos y revisiones apuntadas?

Se trataría de organizaciones abiertas que oferten curricula abiertos a/de abiertos *managements*. Se trataría de estructuras complejas centradas en la participación y en la reflexión crítica constante de objetivos, estrategias de acción, resultados e impactos sociales. Aquí los mecanismos cooperativos apuntan a construir conocimiento común valioso y útil a personas y a organizaciones. Este conocimiento se construye en respuesta a los permanentes interrogantes que todos los involucrados (de adentro y de afuera) de la organización hacen sobre sí mismos y de su realidad. Lo expuesto estaría en concordancia con mejorar la calidad de sus desempeños, de la capacidad organizacional, de los programas educativos, de los materiales didácticos producidos, de los procesos de comunicación generados, de los productos alcanzados, etc., tratando de realizar una continua confrontación entre lo planeado y/o aspirado y lo gestionado/interactuado/producido.

Se entenderá que éstas no son cuestiones lineales, sino dialécticas, por lo que no habría que asustarse de los continuos estados de desequilibrio que desafían a reorganizaciones constantes de todos los componentes involucrados en la organización o sistema. Muy al contrario, se consideraría que estas situaciones serían propicias para la adquisición de herramientas de análisis crítico y de interpretación útiles para dar sentido y resignificación a la realidad cambiante. A esto, Piaget hubiera sugerido que el énfasis está puesto en desarrollar una comprensión de las estructuras en las que se basan y se gestan los conocimientos y en los mecanismos cognitivos y metacognitivos que estimulan un aprendizaje autónomo y autodirigido.

2. LA INTERDISCIPLINA, EL PAPEL DE LOS SENTIDOS Y OTRAS VÍAS DEL CONOCIMIENTO COMO APOORTE DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA APROPIADA A LOS PENSAMIENTOS DE PIAGET

Mientras en el acápite anterior "aplicamos" algunas contribuciones piagetianas al quehacer de la Tecnología Educativa Apropriadada, aquí las enriqueceremos a través de los aportes de la Tecnología Educativa Apropriadada actual a los vigentes y revisables marcos conceptuales de Piaget. Ello implica partir de una concepción más amplia de la cognición, donde la emoción, la intuición, la analogía, etc., juegan un rol central en la estructuración del conocimiento.

Además, esto es interesante en un mundo prácticamente gobernado posmodernamente por la imagen y el sonido, mediatizador o no, que apuntan a conceptos más amplios y no convencionales frente a lo que se entiende hoy por inteligencia.

Los esquemas previsores de pensamiento y acción parten de la percepción que la persona realiza en su entorno de un modo activo y selectivo; es decir, interpretativo. Así se organiza la cognición de cada sujeto a través de la consecuente forma particular y posibilidad socio-cultural de organizar, a partir de lo sensorial, sus competencias conceptualizadoras.

Es decir, habrá que prestar más atención a las cualidades de los estímulos que la persona en situación de aprendizaje utilizará para su interpretación: actividad inteligente que generalmente no es considerada cabalmente para la formación de los conceptos vía abstracción, generalización, y otras funciones mentales, debido a una tradicional valorización de lo proposicional abstracto como central en la consolidación de la cognición.

Si bien Piaget considera el aporte sensorial, en la formación conceptual parecería que lo destina a un momento evolutivo, que se ve subsumido al pensamiento abstracto proposicional, que caracteriza a los adultos solamente.

Hoy la tecnología comunicacional imprime forma-contenido a cualquier información que se conecta a través de todos los sentidos (visual, auditivo, táctil, olfativo y gustativo) de las personas que aprenden.

La capacidad humana de experimentar diferentes cualidades, que constituyen su contexto, le brindan material, que será recogido o no, modificado o no, a partir del cual se formarán sus conceptos. Cuidar la selección y diseño de las formas de representación así no conduce a volver a concebir a la Tecnología Educativa como audiovisualismo, sino a considerar como importantes todos los vehículos que transmiten información o contenido y las formas que se utilizan, ya que ayudarán a articular las funciones conceptuales de la persona que aprende.

Lo anterior abre la puerta de la ciencia para que entre el arte, y con ello la creación y la práctica, donde las ideas y las sensaciones se integran y negocian en permanente diálogo expresivo y donde las actitudes prevalentes son las experimentales.

De este modo, sólo los esfuerzos interdisciplinarios desde la práctica concreta son los propicios para abarcar toda esta aventura. La interacción entre conceptos, lenguajes, metodologías, personas con dominios diversos de conocimientos, artefactos, procedimientos, etc., en marcos de intercam-

bio e integración enriquecedora brindan el contexto para el análisis y comprensión de los problemas referidos al diseño tecnológico de situaciones educativas que mediatizan la orientación de los aprendizajes y, en consecuencia, la construcción de los saberes o conocimientos por parte de los sujetos. Esto no resulta fácil en una sociedad que durante mucho tiempo fomentó la especialización como sinónimo de saber acerca de algo.

Por ello, un trabajo interdisciplinario también es un trabajo abierto, constructor y constructivo caracterizado por una nueva manera de afrontar (aspectos) no estudiados o estudiados por segmentos o estudiados como acabados, indiscutibles y finales.

Debido a que Piaget también adelantó ideas acerca de la necesidad interdisciplinaria a través de un discurso racionalista proponente de universalización conceptual (tal vez a los fines epopéyicos de lograr un saber único), es menester aquí tomar distancia respecto de esto, que no resulta del todo en bloque, ubicable dentro del contexto histórico, filosófico y científico actual.

De este modo, sabemos que el espacio interdisciplinario denota un entramado que sintetiza las aproximaciones múltiples, pero siempre parciales de cada ciencia. Así se remite a "epistemologías totalizantes que refunden el conocimiento en base a la idea de una convergencia estratégica a largo plazo"².

Si bien esto es cierto, y para no quedar en discursismos, no se puede negar lo difícil de esta empresa, más aún situada posmodernamente –cuya característica, entre otras, remite a dudar en la fe posible de la interdisciplina–, ya que compromete la investigación interdisciplinaria, la decisión de privilegiar por igual lo operativo y lo conceptual, el distanciamiento de lo ideológico (posible), entre otras consideraciones.

De esta manera, hoy se cree que tal vez el camino sea trabajar articulando conocimientos concretos y acotados, por aproximaciones sucesivas con resultados modestos sin pretensión de grandes síntesis omniabarcativas generalizantes y normativas. Es decir, renunciar a la búsqueda de la unidad del conocimiento como entidad superadora de "tal desencanto posmodernista".

¿Cómo se incluye esto en diseños tecnológicos de educación presencial, semipresencial y a distancia?

Aumentando los rigores en el diseño y producción de los materiales didácticos multimediales, que en situaciones de interactividad serán resignificados sus contenidos y formas por sujetos y grupos. Implica visualizar la necesidad de capacitar personas para la producción y evaluación de aquellos, discriminar costos en general y de los canales de distribución que fortifiquen lo central en la producción del conocimiento, que son las dos vías interactivas de resignificación cualitativa de mensajes, a fin de mejorar la calidad del aprendizaje logrado.

Para finalizar, y a modo de integración que inicie algún debate, se podría desprender que:

- 1) no es pertinente una situación de aprendizaje pobremente preparada en términos de interactividad y mediatización de materiales, más aún para proyectos de educación a distancia;
- 2) no se precisa necesariamente una supertecnología para la realización de estos proyectos, ya que el énfasis tecnológico estaría en los

procesos gestionados más que en los soportes mediatizados utilizados (aunque no se los soslaya por sus lenguajes diversos), y

- 3) es necesario vigorizar los mecanismos organizacionales referidos a toda adopción de decisiones respecto de para qué, qué, cómo, con qué se mediatizaría la construcción y resignificación del conocimiento que hacen las personas a fin de contribuir a ensanchar el desarrollo de su cognición y su emoción.

Lic. Beatriz FAINHOLC

BIBLIOGRAFÍA

Elsner, E.: *Procesos cognitivos y currículum*. Edt. Martínez Roca. Barcelona, 1987.

Herriot, P.: *Developing Thinking*. Great Britain, 1987.

Ricco, G.: *La apropiación del conocimiento en situaciones didácticas*. IRI-CE, Rosario, 1986.

De la Vega, M.: *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza, 1987.

Case, R.: *El desarrollo intelectual*. Paidós. Buenos Aires, 1988.

Fainholc, B.: *La Tecnología educativa propia y apropiada*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1990.

Piaget, J.: *¿Adónde va la educación?* Edt. Teide. Barcelona.

Follari, R.: *Modernidad y posmodernidad*. Edt. Aike-Rei. Buenos Aires, 1990.

Piaget, J.: *Diversos aportes en diferentes obras*.

Schwebel, M., y Rapd, J.: *Piaget en el aula*. Edit. Huelmul. Buenos Aires, 1986.

NOTAS

* Tomado de *Revista de la Asociación para el Desarrollo de la Informática Educativa-ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍA*, n.º 3, 1994.

¹ Tecnología Educativa Apropiada es la organización integrada de personas, significados, conceptualizaciones, artefactos simples (artesanales) y/o equipos complejos, pertinentemente adoptados, que se utilizan para la elaboración, implantación y evaluación de programas educativos que tienden a la promoción del aprendizaje libre y creador. Fainholc, B.: *La Tecnología educativa propia y apropiada*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1990.

² Fallari, R.: *Op. cit.*

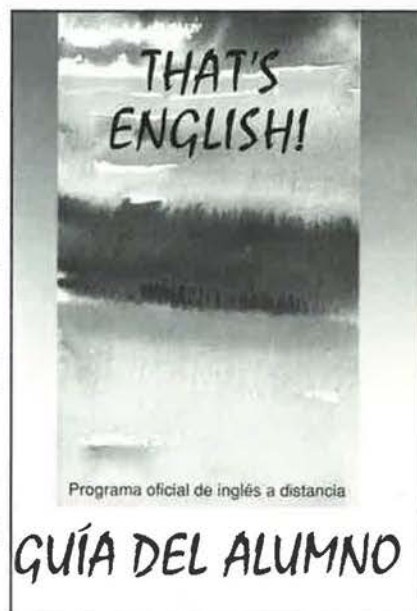
Experiencia tutorial en un Centro de idiomas a distancia

En el curso 1993-1994, el Ministerio de Educación pone en marcha la oferta del programa de enseñanza oficial de idiomas a distancia (EOIAD), dando respuesta así a unas necesidades y expectativas cada vez más generalizadas en la sociedad por adquirir unos conocimientos básicos en el área del inglés.

Nos encontramos desempeñando, por primer año, la labor de profesores tutores de este programa y perseguimos con este trabajo hacer un estudio de las dificultades con las que nos encontramos a la hora de realizar nuestra labor, dificultades que en su mayoría son debidas a la complejidad que plantea en sí un aprendizaje de un idioma a distancia.

Partiendo de nuestra experiencia a lo largo del curso, pretendemos señalar, por un lado, las dificultades a las que aludimos arriba y, por otro, las diferencias que hemos encontrado respecto a la enseñanza presencial que estamos impartiendo simultáneamente, en nuestro caso en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Como punto de partida, hacemos un estudio del contexto en el que se mueve nuestro alumnado, para pasar a estudiar los resultados obtenidos en los tres primeros módulos, y terminamos con una somera reflexión sobre los cambios que se dan en este tipo de enseñanza sobre metodología, recursos didácticos, motivación de los alumnos y labor tutorial.



1. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CURSO

El Instituto de Enseñanza Secundaria de San Sebastián de los Reyes III, de reciente creación, inicia su actividad como centro de apoyo tutorial de la enseñanza oficial de idiomas a distancia en el curso 93-94, siendo el único centro de la Subdirección Territorial de Madrid-Norte que, sin ser Escuela Oficial de Idiomas, se ha responsabilizado de esta oferta educativa.

Al ser éste el primer año que se imparte este programa de *That's English!*, los profesores tutores consideramos que era muy importante una toma de contacto con nuestros alumnos para ver sus características y el entorno en el que íbamos a movernos. Por eso, pensamos que podía resultar muy interesante hacer un primer estudio de los alumnos que asistían a la hora de tutoría presencial en un principio. Por ello, les pasamos una pequeña encuesta, en la que pudimos observar aquellos aspectos que tienen en común nuestros alumnos y los que los diferencian.

Un primer retrato podría ser el siguiente:

- Se trata de un hombre o mujer adulto, en su mayoría con un puesto de trabajo, casado y con estudios secundarios o universitarios.
- Muchos han tenido un amplio contacto con el inglés y, aunque sus conocimientos son suficientes para seguir con cierta comodidad estos primeros módulos, todos piensan que deben mejorar en su comprensión y su capacidad de comunicación oral y escrita.
- Los alumnos muestran una pequeña diversidad a la hora de valorar las razones para matricularse en este curso de inglés a distancia.
- Una gran mayoría coincide en los principales aspectos a la hora de iniciar nuevamente el estudio del inglés: interés y ganas de mejorar su prepara-

ción personal; posibilidad de comunicarse con otras personas; gran interés por aprender una lengua extranjera.

Otros objetivos valorados por todos como menos importantes son: obtener un mejor puesto de trabajo o conseguir un título.

Todos coinciden en valorar el curso como bueno o muy bueno.

Nos interesaba saber el medio de transporte que usaban y el tiempo dedicado a la tutoría presencial. Hay dos grupos diferentes:

- Alumnos que viven en Alcobendas o San Sebastián de los Reyes, que vienen a pie y que tardan entre 15 y 20 minutos.
- Alumnos de Madrid o de la sierra, que vienen en coche y tardan más de media hora.

A lo largo del curso y mediante entrevistas personales, llamadas telefónicas y fichas de seguimiento, hemos obtenido unos datos definitivos de todos nuestros alumnos, respecto a la edad, sexo, nivel de estudios, lugar de residencia, etc., que nos acercan perfectamente al contexto en que nos movemos.

Resumimos las principales características:

En activo, 392 (65%); parados, 208 (35%); solteros, 248 (41%); casados, 336 (56%); otros, 16 (3%); universitarios, 332 (55%); secundarios, 233 (39%); primarios, 35 (6%).

2. VALORACIÓN DE RESULTADOS Y SUS CAUSAS

Si tenemos en cuenta el número de presentados y los resultados obtenidos, la valoración es muy positiva.

Módulo	Alumnos	Presentados	Aprobados
1	600	445	429
2	429	348	342
3	342	293	289

Con estos resultados a la vista, hemos comprobado que de los alumnos que asisten a la hora de tutoría presencial han aprobado el 100%, y el resto son alumnos que tienen un buen nivel y por eso no han asistido a clase.

Nos vamos a centrar no en los alumnos que han aprobado, sino en los pocos que han abandonado y en los que no han seguido el curso desde un principio por diversas causas.

3. MEDIDAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO

Como ya hemos visto en el apartado anterior, los resultados de los primeros módulos han sido muy positivos, pero creemos que se pueden mejorar un poco más si tenemos en cuenta la diversidad de los alumnos y, sobre todo, los posibles abandonos.

En primer lugar, entendemos que el objetivo de nuestros alumnos, y más tratándose de enseñanza a distancia, es que avancen según sus conocimientos, sus intereses y posibilidades. Si partimos de esta base, nos encontramos con alumnos que nunca han estudiado inglés y que parten de cero. Otros, por el contrario, tienen un buen conocimiento, aunque llevan un largo periodo sin contacto con el idioma inglés.

Además, no todos los alumnos tienen el mismo ritmo de aprendizaje, ni las mismas aptitudes ni la misma motivación.

En un primer nivel, y a eso nos referimos cuando hablamos de pruebas de nivel, creemos que sería conveniente formar unos grupos homogéneos, donde todos los alumnos se sintieran con un nivel similar. Esto evita frustraciones, falta de confianza o sentido del ridículo. A partir de este momento, también se podría fomentar el cambio de grupo, de acuerdo con las necesidades del alumno.

Con la aplicación programada de la VIA (Valoración Inicial del Alumno), el alumno podrá situarse en el nivel y grupo más conveniente para su aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizada la realidad de nuestros alumnos, resulta evidente que hay importantes diferencias entre su aprendizaje y el de los alumnos presenciales.

Estas diferencias tienen su repercusión en la propia enseñanza y el modo de llevarla a cabo.

Teniendo en cuenta los diferentes contenidos estudiados en el trabajo, podemos resaltar las siguientes diferencias:

a) En cuanto a las características de los alumnos:

- aprenden de una manera individual y autónoma;
- sus intereses son más concretos y son conscientes de sus necesidades;
- la motivación intrínseca es muy fuerte y la capacidad de esfuerzo es muy importante y constante;
- un aspecto negativo es el fuerte sentido del ridículo, que se agudiza en el aprendizaje de una lengua extranjera donde tienen que expresarse oralmente;
- otra dificultad añadida es la falta de tiempo libre y las numerosas responsabilidades;
- el nivel de preparación de nuestros alumnos de *That' English!* es muy alto, y esto repercute en los buenos resultados obtenidos.

b) En cuanto al aprendizaje del inglés:

- valoran muy positivamente el material del curso y el trabajo de la clase presencial;
- tienen una gran dificultad para la práctica oral. Es un aprendizaje a distancia y en solitario;
- el aprendizaje tiene un soporte importante en la TV, el libro del alumno y la cinta de ejercicios;
- la clase presencial resulta insuficiente y termina convirtiéndose en una clase tradicional. Ésa es su demanda;
- tienen unas dificultades añadidas en la práctica de la pronunciación y entonación;
- el tutor es fundamentalmente orientador y facilitador del aprendizaje;
- el material se basa en un aprendizaje comunicativo y, sin embargo, el alumno trabaja en solitario.

La experiencia de este primer año nos ha permitido sacar algunas conclusiones. Con respecto a los alumnos que asisten con asiduidad a la clase presencial, hemos podido observar que son adultos muy interesados en el aprendizaje y con un nivel de motivación muy alto. Como tutores, hemos intentado mantener la motivación:

- adaptándonos a sus necesidades;
- haciendo las clases participativas;
- estimulando a quienes tenían más dificultades por ser principiantes;
- facilitándoles la asistencia siempre que lo desearan (hora, grupo);
- escribiéndoles cartas para que se pusieran en contacto con los tutores y aclararles las dudas que tuvieran;
- recogiendo sus quejas, haciéndolas llegar a los responsables.

M.^a José GÓMEZ GARCILLÁN
Jesús LILLO MANTERO
José SÁEZ ECHEVARRÍA

Uso de “software” educativo para la enseñanza del inglés en la Universidad Politécnica de Madrid

Los autores de este artículo, como profesores y miembros del grupo *Gradiente-Inglés* del GATE (Gabinete para la Aplicación de las Tecnologías a la Educación) de la Universidad Politécnica de Madrid, llevaron a cabo esta experiencia con el fin de contribuir al mejor conocimiento de la utilidad de la informática en la enseñanza de asignaturas concretas en el aula: en nuestro caso, el uso del programa *English Prepositions* para reforzar el aprendizaje de las preposiciones en un tema concreto del Programa de un curso de Inglés.

A continuación, tras describir brevemente dicha experiencia educativa, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de evaluación que se llevó a cabo.

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Escenario educativo

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola de la UPM, entre el 14 de marzo y el 12 de abril del curso académico 1993-1994, con tres grupos de alumnos de nivel bajo en la asignatura de Inglés nivel I (segundo curso).

Todos los años tenemos un grupo de alumnos que proceden de las Enseñanzas Medias habiendo cursado la asignatura de Francés, y, por tanto, su nivel de conocimiento de la asignatura de Inglés es muy bajo. Esta situación suele presentar problemas tanto para el alumno como para el profesor. El alumno tiene que realizar un esfuerzo adicional para estudiar, aprender y ponerse al nivel de los demás. El profesor no puede atender individualmente a cada uno de estos alumnos. Para paliar este problema pretendemos desarrollar diferentes tipos de programas que generen y refuercen los contenidos que se imparten en clase.

Estos programas, siguiendo el contenido de la asignatura, pretenden ser una armazón que sirva de complemento a los apuntes de la asignatura. La característica de estos programas radica en su flexibilidad y adaptabilidad a las propias necesidades de los alumnos.

Así pues, mediante este sistema se pretende solucionar distintos problemas: ayuda a los que tienen un nivel más bajo, recuperación de clases perdidas, consolidación de apuntes para estudiarlos con ayuda del ordenador, y un sistema de refuerzo y ampliación de conocimientos de la asignatura.

Desarrollo de la experiencia

La selección de los alumnos participantes en la experiencia, cuyo nivel de inglés se considera bajo o medio bajo, se llevó a cabo mediante la elaboración de unas listas en clase. Antes de su confección, los alumnos recibieron información sobre la experiencia, tanto en sus contenidos como en su forma de llevarse a cabo. Cuando dispusimos de las listas, procedimos a dividir los alumnos en tres grupos, de tal modo que éstos pudiesen trabajar individualmente en el aula de informática.

En total participaron 36 alumnos, divididos en tres grupos de 12, por problemas de espacio y exigencias del *hardware*. Cada alumno disponía de un ordena-

dor con escaso asesoramiento del profesor por incompatibilidad de tiempo entre tutorías, clases de los profesores y clases de los alumnos, y la necesidad de personal docente en la unidad docente de Inglés.

Como objetivos más concretos podemos señalar:

- El estudio y asimilación de algunas preposiciones estudiadas dentro del sistema del habla.
- Participación espontánea del alumno mediante la comunicación con el ordenador.
- Ser capaces de utilizar las preposiciones en situaciones distintas y de una forma fluida.
- Usar la lengua como medio de comunicación utilizando las preposiciones en órdenes y aprobaciones.

La primera sesión consistió en una toma de contacto previa con el ordenador y el programa, a fin de que aprendiesen básicamente el manejo y estructura del programa.

Al principio de la experiencia hicieron una prueba para ver el nivel de conocimiento sobre el tema de las preposiciones, y al final de la experiencia se les aplicó esa misma prueba para ver si hubo aprendizaje. También contestaron un *Cuestionario de Evaluación* para valorar y evaluar la experiencia.

Salvo en las dos primeras sesiones en las que la asistencia fue mayoritaria, en las demás los alumnos accedían al aula en las horas en las que ésta se encuentra abierta; es decir, de 9,00 a 14,00 horas.

Tenemos que especificar que el período de la experiencia coincidió con época de exámenes parciales y, por consiguiente, tanto los alumnos como los profesores estábamos limitados en el tiempo adecuado para la presente experiencia. No obstante, creemos que sí hubo un seguimiento del trabajo del alumno.

Recursos empleados

En la Escuela contamos con un Aula de informática que dispone de 20 ordenadores IBM PS/2 sin disco duro, monitor en blanco y negro, y 12 ordenadores Tandem 286 con disco duro y monitor en color. Esta Aula está constantemente atendida por una persona especialista en informática.

Descripción del software/hardware utilizado

El programa se le conoce con el nombre de *English Prepositions*.

Se controla mediante menús y teclas de función, permitiendo una utilización del mismo sin tener conocimientos informáticos. En cada pantalla disponemos de ayuda para poder salir. Para abandonar una opción no es preciso haberla concluido.

El programa posee un alto grado de interactividad. De las siete opciones que aparecen en el menú, la primera y séptima son informativas sobre el significado y uso de las preposiciones y, por tanto, no admiten interacción. Sin embargo, las opciones 2, 3, 4, 5 y 6 exigen la participación directa del alumno según se explica en los tipos de ejercicios.

El programa está destinado a principiantes, aunque algunos ejercicios presuponen un nivel preintermedio. En la primera opción, PETER USES PREPOSITIONS, se presentan algunas preposiciones mediante el movimiento del personaje Peter. De este modo, se introducen la mayoría de las preposiciones de lugar.

En una segunda parte de este primer capítulo se presentan las preposiciones de movimiento, aplicándolas principalmente a los medios de transporte.

A continuación se describen los ejercicios que se presentan. La segunda opción del programa, PETER'S LIFE, permite al alumno la práctica de varias preposi-

ciones presentadas en la opción 1, y paralelamente éste ha de realizar unas lecturas breves. De las tres o cuatro preposiciones presentadas sólo una es válida. Mediante la opción 3, PETER GOES TO SPAIN, el alumno toma parte en una conversación al tener que acompañar a Peter en su visita a España. El alumno debe, una vez más, realizar ejercicios de lectura. En esta ocasión se presentan tres niveles. En los tres casos, y por motivos de programación, el alumno ha de utilizar unas palabras determinadas. El número 1 nos pide únicamente la preposición correcta. En el nivel 2 tenemos que reproducir la frase completa que aparece en un recuadro y elegir la preposición adecuada. Finalmente, en el nivel 3 debemos escribir la frase completa, ordenando las palabras que nos muestra la pantalla y escribir la preposición adecuada. En la opción 4, EXERCISE 1, practicamos las preposiciones en frases dadas, pero, a diferencia de la opción 2, en este caso no se nos da ninguna clave y hemos de pensar y elegir la preposición adecuada. La opción 5, EXERCISE 2, practica las preposiciones mediante frases nominales (noun phrases). Por la simplicidad del ejercicio, sería recomendable realizarla antes de las opciones 2, 3 y 4. La opción 6 nos ofrece la posibilidad de práctica mediante respuestas libres. Estas se almacenan, y, por tanto, se pueden visualizar posteriormente mediante la tecla F2. Esto requiere la presencia del profesor, pero, a su vez, tiene la ventaja de que aquéllas se pueden utilizar con distintos fines: evaluar, corregir, practicar diversos aspectos del inglés. En todos los ejercicios, el alumno dispone de información constante de los aciertos y errores.

Existe la posibilidad de actualizar el material: el programa se llama actualización de ejercicios. Éste se encuentra en disquete (disco 2 si es de 5 1/4") con el nombre de fichero "DATOS.EXE". Mediante este programa se pueden modificar, según sus necesidades, los ejercicios 1, 2 y 3. En la guía se especifican los nombres de los ficheros.

El programa está diseñado para ordenadores PC compatibles o PS/2 256 Kb. de memoria RAM. Un *drive* de 360 Kb. (5 1/4") o de 720 Kb. (3 1/2"). Adaptador gráficos/color.

2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Agradecemos a Lola Marcos y Carmen Viorreta del GATE de la UPM al asesoramiento recibido para la evaluación de esta experiencia piloto.

Resultados de las dos pruebas de evaluación del aprendizaje

Según los resultados de la prueba inicial contrastada con la prueba final de evaluación de los contenidos, pudimos comprobar que, globalmente, se produjo un aprendizaje real en el tema concreto de las preposiciones, mediante el uso del programa informático *English Prepositions*.

Interpretación de los resultados del Cuestionario de Evaluación de la experiencia

Los resultados que se comentan a continuación se refieren a las respuestas de los 20 alumnos que cumplieron el Cuestionario de Evaluación que fue aplicado al finalizar la experiencia.

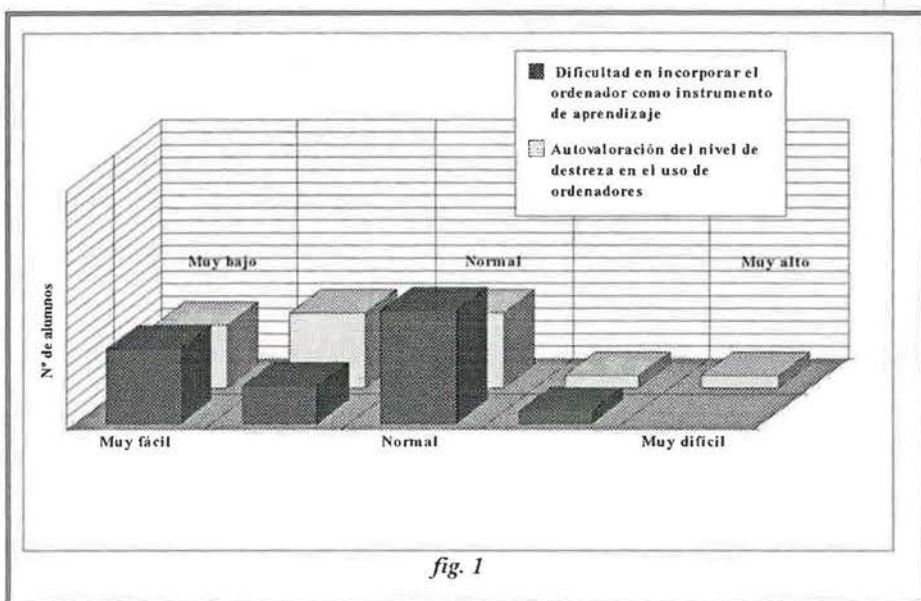
1. Aspectos relativos al desarrollo de la experiencia

• Condiciones iniciales de los alumnos

Dado que la utilización de un programa informático como recurso educativo impone necesariamente el uso de una herramienta concreta como es el ordena-

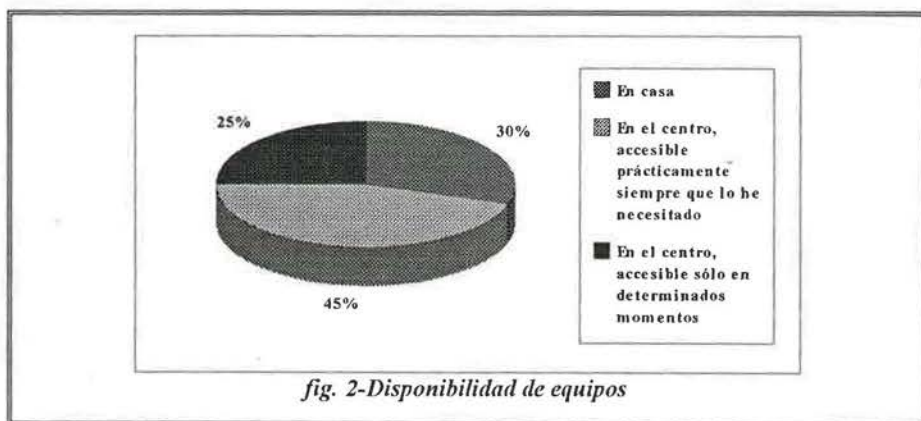
dor, debemos considerar previamente la experiencia de los sujetos con la misma.

En esta experiencia, el nivel de destreza en el uso de ordenadores atribuido a los alumnos procede de su propia valoración, observándose un nivel medio bajo. Pese a esta calificación, el grupo manifiesta no haber encontrado prácticamente dificultades en la incorporación del ordenador como instrumento de aprendizaje. Los resultados obtenidos en ambos aspectos ("Nivel de destreza...", "Grado de dificultad...") se han representado conjuntamente en la figura 1.



• Lugar en el que se trabajó con el programa y disponibilidad de equipos

El 75% de los alumnos que contestaron al cuestionario manifestaron haber trabajado con el programa en la propia escuela (aula informática). De éstos, el 60% ha podido utilizar el ordenador prácticamente sin limitaciones, en tanto que el 40% restante ha dispuesto de equipo sólo en determinados momentos. Los demás participantes han utilizado el ordenador en su propio domicilio (figura 2).



• Frecuencia de uso y tiempo dedicado

Aproximadamente el 69% de los participantes en la experiencia ha trabajado con el programa entre dos y cuatro veces por semana. De los restantes, cinco lo han hecho una vez por semana, y solamente uno lo ha utilizado esporádicamente (menos de una vez por semana) (figura 3).

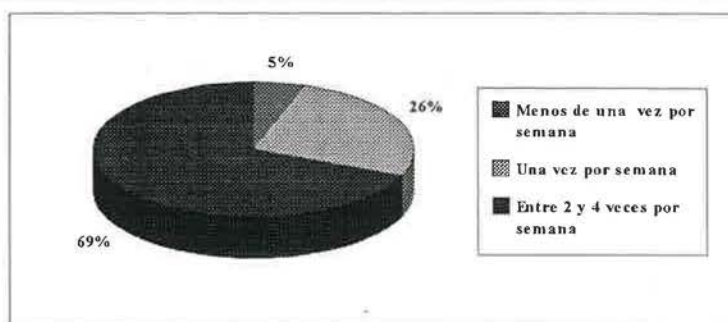


fig. 3-Frecuencia de uso

En cuanto al tiempo total de horas dedicadas, se aprecia bastante dispersión en las respuestas: el 10% de los participantes le ha dedicado nueve o más horas al estudio con el programa informático; en el 90% restante se observa una dedicación muy dispar que oscila entre seis y ocho horas y menos de una hora, con un reparto bastante similar (de tres a cinco alumnos) en cada uno de los intervalos propuestos (figuras 4 y 5).

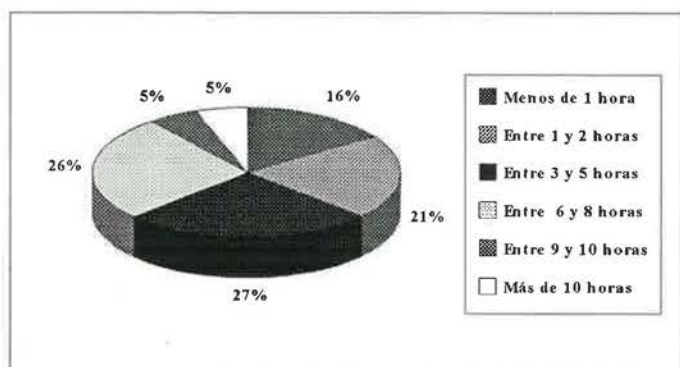


fig. 4

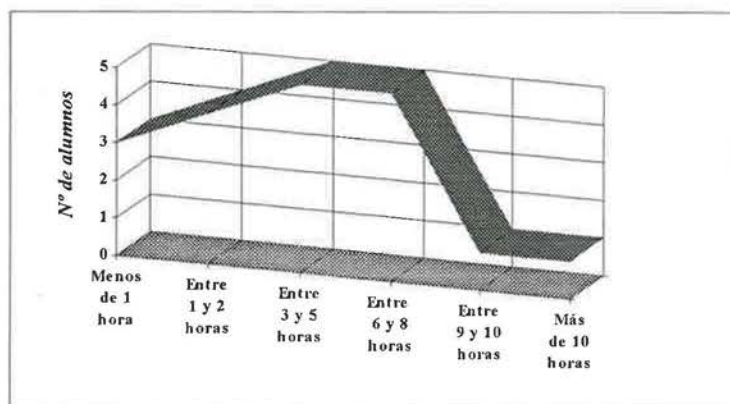


fig. 5

Tiempo dedicado

• Estudio individual o en grupo

Como se refleja en la figura 6, la mayoría de los alumnos manifiesta haber estudiado con el programa de forma individual, únicamente dos alumnos han trabajado en grupo ("con un compañero/a" o "con más de un compañero/a").



fig. 6-Estudio individual o en grupo

2. Valoración de los alumnos sobre la experiencia realizada

• Valoración general del programa utilizado atendiendo al nivel de los contenidos que presenta

Se observa una valoración general positiva del programa en cuanto al nivel de sus contenidos. Únicamente tres alumnos lo consideran inadecuado, uno por ser "demasiado alto" y dos por considerarlo "demasiado elemental" (figura 7).



fig. 7-Valoración del nivel de contenidos del programa

• Valoración del programa como medio para mejorar el nivel de conocimientos

En opinión de los alumnos, el programa ha contribuido a mejorar su nivel de conocimiento de los contenidos, destacando especialmente el componente de aplicación de conceptos y el estudio con ejemplos y actividades reales, así como la mejora en el proceso de memorización.

Las figuras 8 y 9 reflejan la valoración media del grupo en relación a dichos aspectos del programa *English Prepositions*.

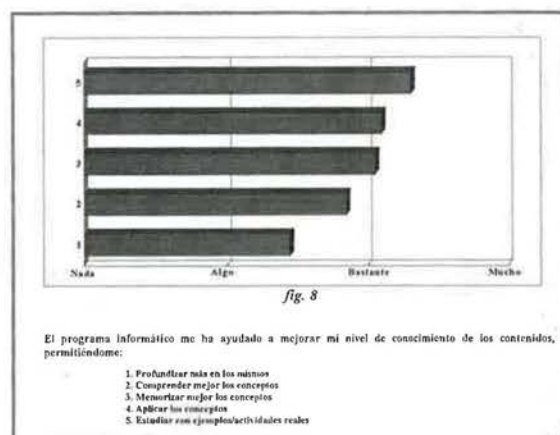
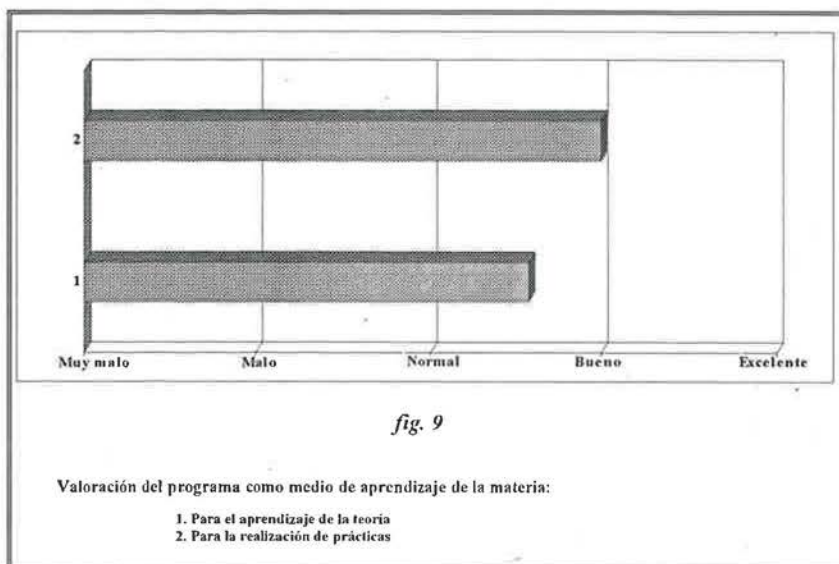


fig. 8

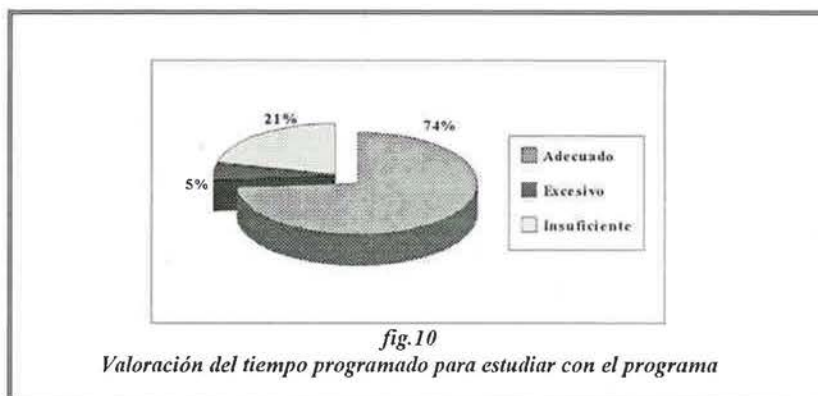
El programa informático me ha ayudado a mejorar mi nivel de conocimiento de los contenidos, permitiéndome:

1. Profundizar más en los mismos
2. Comprender mejor los conceptos
3. Memorizar mejor los conceptos
4. Aplicar los conceptos
5. Estudiar con ejemplos/actividades reales



• Tiempo programado para estudiar con el programa

El 74% del grupo manifiesta que el tiempo programado para trabajar con el programa ha sido adecuado (figura 10), si bien el 63% considera aconsejable, e incluso en algunos casos imprescindible (10%), aumentar dicho tiempo si la experiencia se repite.



• Apoyo externo

El grupo resalta la necesidad de contar con un mayor apoyo tutorial que favorezca la resolución de dudas sobre los contenidos del programa. Asimismo, aunque en menor medida, consideran interesante disponer de más asistencia en relación a problemas técnicos. Esta última afirmación puede venir determinada por el nivel de destreza en el uso de ordenadores que se autoatribuyeron los sujetos (ver figura 1) más que por las incidencias que hayan podido producirse en el propio desarrollo de la experiencia, puesto que, según manifiestan, prácticamente no tuvieron problemas de funcionamiento y/o bloqueo con el programa.

• Características del programa informático

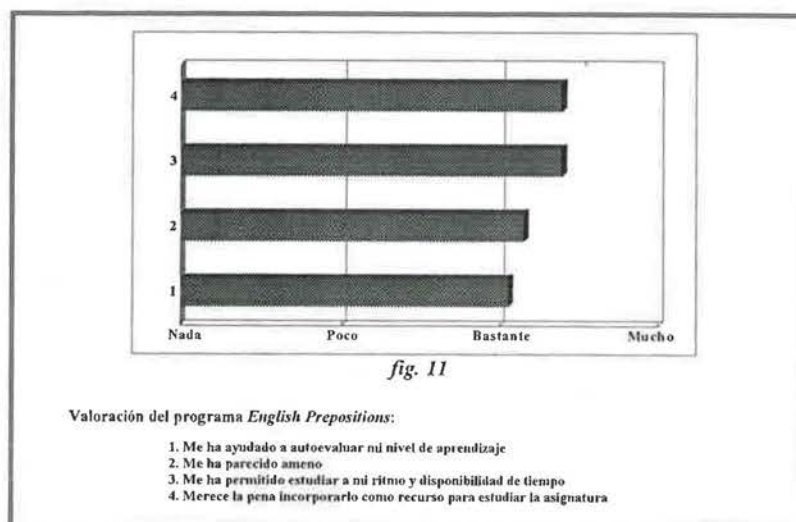
En general, los participantes manifiestan que el manejo del programa no ha desviado su atención en la comprensión de los contenidos (76%). Sin embargo, consideran necesario mejorar tanto el diseño gráfico y la composición de las pantallas como la flexibilidad del mismo en aspectos tales como abandonar la aplicación, cambiar de pantalla y/o de actividad, etc., pudiendo ser esta percepción de los aspectos ergonómicos del programa la que explique el apoyo técnico demandado.

• Disponibilidad de infraestructura

Si bien en preguntas analizadas anteriormente la mayor parte del grupo parecía no haber encontrado problemas en la disponibilidad de equipos (ver figura 2), el 61% considera importante aumentar el número de ordenadores para futuras experiencias, así como disponer del *software* para su estudio personal (79%).

• Valoración general del programa *English Prepositions* como medio de autoestudio

En comparación con otros medios tradicionales de autoestudio, el programa ha sido calificado como "Bueno" por el 84% de los alumnos, que han valorado positivamente aspectos tales como la amenidad, la posibilidad de autoevaluación que integra y su flexibilidad para adecuarse al ritmo de aprendizaje y disponibilidad de tiempo individual. Por último, señalar que el grupo se ha manifestado mayoritariamente (84%) a favor de su incorporación como recurso para estudiar la asignatura (figura 11: *Histograma de medias*).



ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS

Ventajas de este tipo de enseñanza detectadas en esta experiencia:

- Enseñanza interactiva.
- Es imparcial y flexible en muchos sentidos.
- Individualiza la enseñanza en tiempo y dificultad.
- La velocidad de aprendizaje se adecua a cada alumno.
- Posibilita "self-access" al alumno y prevé "feedback" inmediato.
- Introduce el elemento lúdico en el aula.
- Posibilita la autoevaluación.

Inconvenientes en esta experiencia:

- Escasez de tiempo para estudiar con el programa.
- Falta un mayor apoyo tutorial que favorezca la resolución de dudas sobre los contenidos del programa.
- Problema de dotaciones para un uso generalizado.
- Escasez de material "software" adecuado a las necesidades específicas de los alumnos.

- Desarrollo de material específico para clase.
- Incapacidad por el momento para manejar "speech inputs".

3. CONCLUSIONES

Ante todo, conviene señalar que la experiencia fue recibida con gran entusiasmo e ilusión por parte de los alumnos. Pudimos observar el alto poder motivador que ejerce el ordenador sobre éstos; había interés, y gran cantidad de interacciones entre ellos, el profesor y el ordenador. La estadística final que ofrecemos en la figura 11, relativa a MOTIVACIÓN, nos da un número de 28 concentrados y solamente dos aburridos durante su trabajo con el ordenador.

Es requisito necesario que el "software" sea atractivo, dinámico y no libresco.

En segundo lugar, se observa una demanda de este tipo de programas, ya sean informáticos o de vídeo, aplicados a los diversos aspectos estudiados en la programación. El alumno dispone de una ayuda que responde a sus necesidades personales por lo que respecta al tiempo necesario para poder asimilar y practicar un determinado aspecto lingüístico.

Es necesario seguir en esta línea de aprovechar programas existentes de refuerzo de contenidos de la programación y crear otros nuevos adaptados a las necesidades específicas de nuestros alumnos.

En la figura 8 se confirma la tendencia del grupo de valorar la utilidad del programa de autoestudio más para la realización de prácticas que para el estudio teórico. Esta manifestación se corresponde con la propia naturaleza de la aplicación, concebida especialmente para ejercitar al alumno en el uso de las preposiciones.

Probablemente en un futuro los trabajos de ejercicios prácticos que mandamos a los alumnos para aprender los contenidos de un programa en la enseñanza de una lengua deban complementarse con ejercicios prácticos en el ordenador.

El alumno requiere una cierta presencia del profesor. Éste ha de estar siguiendo la actividad, de tal modo que el alumno pueda, de vez en cuando, preguntar aquellas dudas que le surjan en el proceso de aprendizaje mediante el ordenador. No olvidemos que estamos hablando de medios que refuerzan la enseñanza, no de sustitutos del profesor.

Es necesario destacar que, si bien este sistema de aprendizaje libera al alumno de la posible tensión en clase y le ofrece flexibilidad en todos los sentidos, esto no debe suponer al profesor una sobrecarga de tiempo y trabajo en las situaciones actuales de la enseñanza en la Universidad. Si no hubo el suficiente acompañamiento al alumno en todas las horas del programa, ello fue debido a la incompatibilidad entre el horario de tutorías, las clases de los profesores y las clases de los alumnos. No olvidemos que en nuestra Unidad Docente somos dos profesores y una profesora a tiempo parcial con seis horas, para casi mil alumnos. Así pues, una conclusión puede ser que si se sigue con este sistema de enseñanza, se debe cambiar la situación actual de proporción/relación alumno profesor.

Por otra parte, este resultado confirma uno de los objetivos y ventajas del programa: proporciona al alumno un instrumento mediante el cual sea capaz de aprender o ampliar sus conocimientos individualmente. Es decir, utilizando el ordenador como instrumento de aprendizaje sin ayuda del profesor.

En comparación con otros medios tradicionales de autoestudio, el programa ha sido calificado como "bueno" por el 84% de los alumnos, y que se han manifestado a favor de su incorporación como recurso para estudiar la asignatura.

Así pues, el resultado ha sido satisfactorio a pesar de los inconvenientes del factor tiempo, nivel y época del año. Los alumnos han destacado todos los aspectos positivos señalados en las ventajas.

Podemos concluir que tales experiencias deben continuar haciéndose, mejorarse, ampliarse y adaptarse a más necesidades de un mayor número de alumnos.

Finalmente, sólo nos resta recalcar que nuestra experiencia de CALL ha sido francamente positiva y gratificante, tanto para los alumnos como para el profesor. Con toda seguridad seguiremos en esta línea, y ojalá que esta pequeña contribución al uso y evaluación de CALL sirva para animar a todos nuestros colegas que están por hacer más agradable y ameno el aprendizaje de inglés, y, en suma, por aumentar la calidad de nuestra enseñanza y no poner reparos en el uso de las nuevas tecnologías que el progreso pone a nuestro alcance.

José Miguel JIMENO

Jesús ANDRÉS

Unidad Docente de Inglés-ETSI Agrícola de la UPM

Nuevas tecnologías aplicadas a la formación en las PYMES

ANTECEDENTES

A pesar de los esfuerzos realizados en Europa, el comportamiento de las PYMES ha cambiado poco en materia de formación y desarrollo del personal. Esto es debido principalmente a que existe un típico conjunto de problemas que dificultan a las PYMES la puesta en práctica de la formación adecuada:

En primer lugar, tenemos que las PYMES carecen de la capacidad precisa para definir sus necesidades reales de formación en el contexto de la modernización de la empresa.

En segundo lugar, éstas suelen carecer de medios propios para planificar, organizar e impartir programas de formación, además de que, para muchas de ellas, resultaría imposible desarrollar dichos medios.

En tercer lugar, la oferta externa que las instituciones de formación brindan no satisface la demanda concreta de las PYMES. La formación impartida en estas instituciones es muy general y exige muchas horas de ausencia del trabajo. La producción de programas especializados para un número reducido de trabajadores resulta excesivamente costosa, y de ahí la queja justificada de las PYMES de que la formación institucional se adapta poco o nada a sus necesidades.

En cuarto lugar, los estrechos márgenes económicos con los que las PYMES operan, así como el escaso número de trabajadores, hace que sea difícil conceder licencias a los empleados para que asistan a los cursos de formación fuera de la empresa. A estos costes del absentismo laboral por asistencia a cursos hay que añadir los propios costes del curso, desplazamientos, alojamiento, etc.

Algunos de los problemas anteriormente mencionados son inherentes a la condición de PYME debido a su tamaño y escasa plantilla, ya que en muchos de los casos resulta inviable el disponer no ya de un departamento, sino de un responsable de formación que defina, planifique y organice las necesidades de formación de la empresa.

LA INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de las PYMES es una de las posibles soluciones a los problemas económicos mencionados en la introducción. La aplicación de estas tecnologías a la formación se hace realidad por medio de un concepto ya conocido por todos: *multimedia*.

De esta palabra han surgido muchas definiciones y desde muchos puntos de vista diferentes.



Etimológicamente podemos decir que multimedia responde a la agrupación de más de una *media* en un mismo entorno.

Desde un punto de vista pedagógico entendemos por multimedia un nuevo modo de comunicación hombre-máquina y hombre-hombre más cercano a la multisensorialidad de la cognición humana, con capacidades interactivas.

Por fin, y desde un punto de vista más tangible, podríamos definir multimedia como la aplicación conjunta y en un solo mensaje de texto, gráficos, sonido e imágenes bien estáticas o dinámicas.

En la actualidad, la palabra multimedia está tomando un sentido mucho más amplio del que *a priori* un usuario de ordenadores puede tener. El vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información en aspectos como las comunicaciones por cable, comunicaciones vía satélite, redes de banda ancha (*autopistas de la información*), etc., hace que la multimedia incluya un abanico más amplio de medios.

La rápida aparición de esta palabra en el mundo de la formación nos obliga a adaptarnos a estas nuevas circunstancias tecnológicas. En Europa se ha dedicado un gran esfuerzo al desarrollo de diversos tipos de formación básica en informática. Sin embargo, no se dispone de bastante personal cualificado, ni se ha prestado hasta ahora la suficiente atención a la aplicación de las nuevas tecnologías en los sistemas de formación. En concreto, se han establecido unas orientaciones o recomendaciones por medio del Libro Blanco de la CE, dirigidas a un mayor aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la formación a distancia:

- Debe realizarse un análisis pormenorizado sobre el interés, las condiciones y los medios necesarios para que el mayor número posible de personas posea los conocimientos básicos que permitan utilizar el potencial de las nuevas tecnologías.
- Respecto a la formación orientada al usuario, es recomendable generalizar la utilización de las nuevas tecnologías en la formación, en especial mediante el desarrollo de los programas informáticos apropiados y la formación de formadores. En concreto, en dicho documento se llega a comentar que la apertura de un mundo multimedia (sonido-texto-imagen) constituye una mutación comparable a la primera revolución industrial, lo cual nos hace pensar en la importancia y consideración que se le está dando a este tipo de nuevas tecnologías.

Aplicando este tipo de tecnologías, los usos que se le pueden dar a la multimedia en el campo de formación en las PYMES los podemos resumir en tres:

- Formación a distancia: el material multimedia se debe acompañar de un texto o material de apoyo para que el alumno/empleado pueda seguir el curso sin problemas. Este tipo de formación, dentro de lo flexible que es para el alumno, no deja de ser rígida en términos de que el alumno se ha de adaptar al contenido del paquete de formación.
- Formación presencial: permite una relación biunívoca alumno/profesor que hace que este tipo de cursos sean, en general, los más flexibles, aunque volvemos a encontrarnos con los problemas económicos que se le plantean a las pequeñas empresas.

- Formación semipresencial: esta metodología reúne las ventajas de las dos anteriores. Permite una flexibilidad relativa en la formación presencial, abaratando los costes de la misma en la formación a distancia.

METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL MULTIMEDIA

A simple vista, la elaboración de cualquier material multimedia puede parecer simple. Bastaría un buen informático para empezar a diseñar y realizar un curso muy vistoso de formación.

En realidad, los factores que influyen en la elaboración de material multimedia aplicable a la formación, no sólo de PYMES, resulta bastante complejo, además de requerir una elaboración minuciosa y susceptible de ser modificada en su producción, sin olvidar nunca el objetivo de este material: la formación.

En esta elaboración se han de distinguir siempre tres campos bien diferenciados:

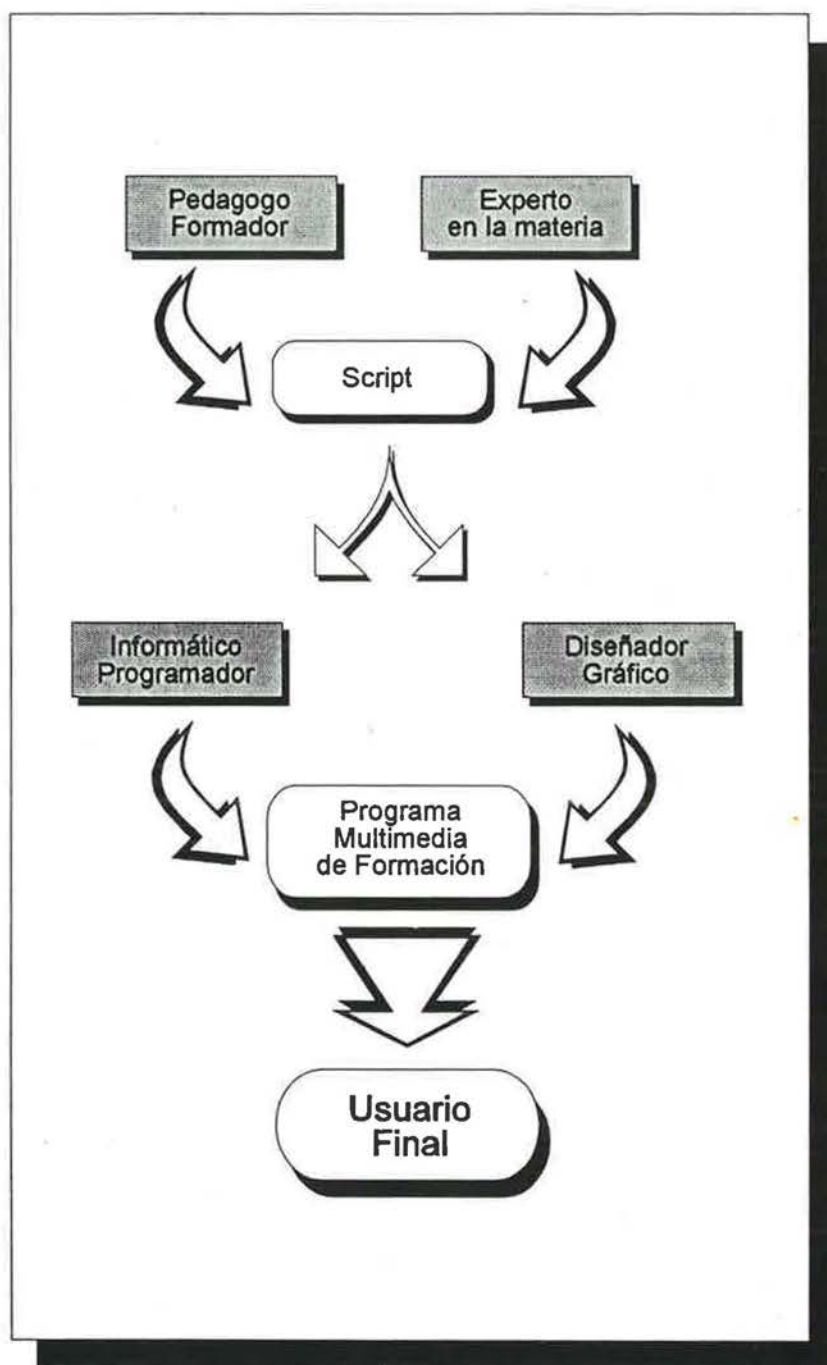
- Técnico.
- Informático.
- Gráfico.

En primer lugar, tenemos el campo que podríamos denominar técnico. Por medio de él se desarrollan los *script* del curso. Éstos consisten en la adaptación de un material escrito, generalmente orientado a la formación presencial, a un material multimedia en soporte informático orientado a la formación a distancia o semipresencial. Para ello se han de tener en cuenta muchos factores vinculados a la formación a distancia: elaboración de objetivos generales, específicos, operativos, selección de verbos de acción, etc., que normalmente no se tienen en cuenta a la hora de elaborar un curso, bien sea a distancia o presencial. En este trabajo técnico se incorporan los pedagogos, formadores, expertos en el tema sobre el que se va a formar y que tengan una dilatada experiencia en formación. La misión de éstos es la elaboración y planificación del curso, es decir, la ordenación secuencial de todos los elementos intervinientes en la situación formativa con perspectiva de futuro, teniendo en consideración tres etapas fundamentales: la reflexión sobre los pasos a dar, la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como un conjunto integrado.

En un segundo plano nos encontramos con los informáticos. Éstos se encargan de la programación y estructuración lógica del *software* que se ha de realizar. Incorporan a soporte informático el material que han realizado los formadores. Una misión muy importante de éstos es la realización del sistema de *navegación* en la información que contiene el curso.

En tercer lugar están los diseñadores gráficos, que han de ser expertos en la realización/digitalización de imágenes, realización de vídeos, sonido, etc. Aquí se incluye el soporte o estructura del programa que sea adecuado al curso que se quiere realizar. Una de las misiones más importantes de éstos es el diseño del *interface* gráfico para que el usuario interactúe de una manera *amigable* con el curso.

Con estos tres planos de actuación, entre los cuales ha de haber una comunicación recíproca y constante, el esquema de funcionamiento para la elaboración de material didáctico multimedia lo podemos ver en el cuadro siguiente.



Cuadro 1.

En este esquema nunca debemos olvidar los dos factores más importantes de esta adaptación o elaboración, que son los objetivos generales –la formación– y el destinatario final –el usuario/PYME–. Es obvio que en el cuadro se ha de incluir, como en todo proyecto de elaboración, un *feedback* o retroalimentación constante con el usuario para evaluar los resultados del mismo.

SISTEMAS DE NAVEGACIÓN E INTERFACES GRÁFICOS

El término **navegación** se entiende como el conjunto de acciones que el usuario de un curso multimedia puede realizar a través de los contenidos del curso; es decir, las posibilidades que éste tiene a la hora de moverse o navegar en la información que nos ofrece el curso. El modo de presentar la información en la pantalla y las funciones puestas a disposición del usuario para favorecer las distintas modalidades de trabajar en la red de la información de manera activa es lo que se denomina **interfaz gráfico**. Estos dos términos definidos tienen una relación muy estrecha entre ellos, ya que el diseño de uno predefine el diseño del otro.

Las diferentes maneras de navegar en la información y movernos dentro de ella de una manera fácil y clara, las podemos diferenciar de la siguiente manera:

- **Secuencial:** Desde el principio, el alumno se introduce en el sistema como si de un libro de texto se tratase, con capítulos y páginas. La información se organiza en capítulos accesibles por botones con los nombres de los capítulos, de tal forma que el lector pueda escoger entre leer el capítulo de manera secuencial o ir a alguna página en particular.
- **Asociativa:** Para el lector que siga un camino secuencial a través de la información, se pueden identificar ciertos cruces; puntos donde el lector puede solicitar información adicional o seguir sus asociaciones y saltar a otra parte del sistema multimedia.
- **Temática:** A través de una dirección central, el lector se puede introducir en una lista de determinados temas concretos de dicho curso. En cualquier momento y a través de esa dirección central, el lector puede tener acceso a una corta descripción del tema en una ventana.
- **Acceso indexado:** La dirección principal puede incluir en algunos casos una lista alfabética de palabras y conceptos incluidos en el sistema. Si el lector necesita leer, por ejemplo, algún aspecto concreto importante que no conoce, éste puede ser accesible por el camino secuencial a través del tema o capítulo en el que esté incluido, o bien directamente a través del índice alfabético.

Para la elaboración de modelos de navegación e interfaces gráficos de sistemas multimedia se han de desarrollar una serie de capacidades orientadas a *situar* al alumno; el alumno ha de saber en todo momento en qué parte del curso se encuentra.

Estas capacidades se podrían resumir en las cinco siguientes:

- Presentar visualmente conceptos abstractos (mapa general) a partir de los cuales se puede profundizar en aspectos concretos (territorios).
- Relacionar contenidos de forma que el usuario pueda escoger distintos recorridos para navegar por la información.
- Generar presentaciones dinámicas de forma visual y acústica más acorde con ciertos temas.
- Favorecer el aprendizaje activo y a través de la acción y manipulación de la información.
- Crear situaciones de interacción con el usuario tanto en la selección de las distintas opciones como sobre todo en la resolución de cuestiones y preguntas.

Entre las tareas que los elementos de una interfaz gráfico han de realizar frente al alumno podemos destacar:

- **Información**, que incluye tareas como navegación y recorrido en la información.
- **Aprendizaje**, con tareas de seguimiento, tutoría y ayuda.
- **Trabajo**, con tareas de recuerdo, programación, planificación y consejo.
- **Diversión**, con tareas como jugar y ejecutar. Éstas se pueden llevar a cabo mediante los juegos de simulación de situaciones concretas.

La realización del sistema de navegación y de la interfaz gráfico es, junto con los contenidos, una de las misiones más importantes a la hora de realizar un programa formativo multimedia. Para ello nunca hay que olvidar a quién va dirigido el programa. Si se plantea una interfaz muy completa por medio de botones, menús, submenús, etc., corremos el riesgo de tener una interfaz compleja, que, más que ayudar a navegar, puede hacer que la persona se pierda en la información sin saber en qué parte del curso está.

En el caso de las PYMES resulta muy importante realizar una buena interfaz, ya que, en general, si se realiza un curso sobre un tema determinado a personas que no tengan unos mínimos conocimientos de informática, podemos producir un rechazo de las personas hacia el programa formativo multimedia.

CONCLUSIONES

Para el relanzamiento del crecimiento y la restauración de la complejidad de las pequeñas empresas, la formación, al tiempo que mantiene su misión fundamental de promover el desarrollo personal de los trabajadores, tendrá sin duda que adaptarse a los cambios que en materia de información están apareciendo en Europa. Ante los problemas económicos y sociales a los que se enfrentan actualmente las PYMES, nuestra sociedad plantea a los sistemas de formación exigencias acuciantes en lo que se refiere a adaptación y cambio al momento tecnológico actual.

Las nuevas tecnologías multimedia representan, de algún modo, el objetivo final de adaptación y cambio de los sistemas de formación de las PYMES, las cuales han de comenzar a tener en cuenta y a incluir en sus pro-

gramas de formación estas tecnologías para no descolgarse de los nuevos avances en materia de formación y estancarse en el pasado.

Juan Manuel VIESCA MARQUÉS
SAF-Sistemas Avanzados de Formación

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, A., y González, A. P.: "La programación del aprendizaje". *Materiales AFFA*, n.º 15. Fondo Formación.

Fidalgo, A.: "Multimedia para la formación y la productividad. Objetos versus objetivos". I.º Congreso Mundial Multimedia. Sitges. Barcelona, 27-29 octubre 1993.

– "Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI". *Libro Blanco. Comisión de las Comunidades Europeas*. Bruselas, 5 diciembre 1993.

– "Informe multimedia". *PC Magazine*. Mayo 1992.

Cacheiro, M. L.: "Navegación e interfaces interactivos en diseños multimedia". I.º Congreso sobre Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Formación. Madrid, 16-19 de mayo de 1994.

Eriksen, S., y Fjerdingsstad, H.: "Distance learning with multimedia CD Rom". *Teknologisk Institutt*. Noruega, mayo 1994.

Stahl, T.; Nyhan, B., y D'Aloja, P.: "The learning organization". *EURO-TECNET*. Comisión de las Comunidades Europeas, 1993.

Ferreres, V.: "Elección y empleo de medios y recursos didácticos". *Materiales AFFA*, n.º 18. Fondo Formación.

Índice electrónico para *RED*

El equipo de Nuevas Tecnologías del CIDEAD, en colaboración con el gabinete de Documentación, está desarrollando un índice informatizado de esta publicación que estará disponible en el próximo número de *RED*.

El creciente número de artículos, autores, términos que van apareciendo en la revista, muestra la conveniencia de disponer de un ágil sistema de localización, selección e impresión de los datos correspondientes a un informe, artículo, entrevista, etc.

En el diseño se ha buscado, ante todo, la sencillez de uso y funcionalidad; el usuario puede localizar la información que desee desde el primer momento, sin ningún aprendizaje previo.

No obstante lo anterior, el programa dispone de potentes herramientas de búsqueda y selección y una agradable presentación a color en resolución VGA.

Este programa no necesita ningún proceso de instalación, basta con introducir el disquete en cualquier ordenador PC compatible que tenga ratón y resolución VGA, y teclear RED para ejecutarlo. Hecho esto, se puede retirar el disquete, ya que toda la información que contiene se ha cargado en la memoria del ordenador, por lo que el acceso a cualquier información es prácticamente inmediato. A partir de este momento, no se tendrá que utilizar más el teclado, todas las selecciones se realizan con el ratón y unos intuitivos menús gráficos y/o selección directa de la información en modo hipertexto.

La principal razón de la sencillez de uso es que se utiliza igual que un fichero normal, como los que hay en cualquier biblioteca. La primera pantalla muestra la imagen de un archivador con los ficheros de todas las secciones de la revista, ordenados por números, por autores, por títulos y por términos. Al marcar con el ratón sobre un fichero, éste se abre y aparece en primer plano, mostrando las fichas ordenadas por 1, 2, 3... o A, B, C..., según se hayan seleccionado números o autores, títulos o términos. En esta situación, marcando sobre el número o la letra buscados, aparece una ficha con el índice correspondiente, y al marcar sobre el autor, artículo, etc., aparecerá en la pantalla la ficha buscada con las opciones de ir a la siguiente, a la anterior o imprimir su contenido. También están disponibles, en todo momento, las opciones de efectuar una nueva selección o cerrar el fichero.

○ **Curso STIMULATE (otoño 94). Formación de personal en el uso de los medios para el aprendizaje y la enseñanza**

Los últimos desarrollos en el campo de las tecnologías informáticas ofrecen nuevas oportunidades para la educación abierta y a distancia.

En la actualidad se está realizando una serie de esfuerzos de colaboración entre instituciones europeas de enseñanza abierta y a distancia con el fin de aumentar la productividad.

El curso STIMULATE, de la iniciativa EUROFORM, se enmarca dentro del plan para proveer con actividades de formación al personal de educación abierta y a distancia.

El curso tiene como objetivo transmitir los conocimientos y habilidades necesarias para dominar los retos asociados con el uso de la tecnología informática en educación abierta y a distancia.

El curso va dirigido a directores, personal, tutores y otros profesionales implicados en este tipo de enseñanza.

Fechas: I) Fase de autoestudio: septiembre de 1994; II) Seminario presencial: noviembre de 1994.

Organiza: El Deutsches Institut Für Fernstudien (DIFF) en colaboración con el StOHO (Studiescentrum Open Hoger Onderwijs), el CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia), el CUD (Consorzio per L'Università à Distanza) y expertos internacionales en el campo de la educación a distancia. Su función principal es desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia y evaluar su eficacia en estudios empíricos.

Para más información, contactar: Doctor Joachim Wedekind. Deutsches Institut Für Fernstudien Forschung an der Universität Tübingen. Konrad Adenauer Strasse 40. Postfach 1569. 72005 Tübingen Germany. Telephone (+49 7071) 979 235. Fax (+49 7071) 979 100.

○ **Nepal. Club UNESCO Tulasi Meher**

El Club UNESCO Tulasi Meher y la Asociación ABC de Nepal presentaron sus actividades en el curso de un Seminario de evaluación y estudio de perspectivas de los Centros Comunitarios de Nepal (Katmandú, 11-12 de marzo de 1994).

Las actividades del club, tales como, entre otras, los cursos de alfabetización de adultos y programas de educación a distancia, incluyen labores en cárceles del país, en Centros de Formación Comunitaria (Learning Centres), en salud, en medio ambiente, en planificación familiar y en lucha contra la toxicomanía y el SIDA.

ABC Nepal (Agro-forestry, Basic-health and Cooperatives) persigue, sobre todo, la mejora de la situación de las mujeres.

○ **Seminario: bibliotecas y adultos**

Durante el día 13 de septiembre, como parte del Proyecto PLAIL (bibliotecas públicas y estudiantes adultos independientes), se desarrolló en Gijón (España) un seminario cuyo tema central giró en torno a la formación de los bibliotecarios en relación con la educación no formal de adultos.

El objetivo era definir las capacidades y habilidades que los bibliotecarios deben poseer para responder a las necesidades de los estudiantes adultos independientes de modo económicamente efectivo, mediante la utilización de la tecnología de la información.

Participaron en él como ponentes: Jorge Fernández León, director de la FMCE y UP (Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular) de Gijón, y Hedd ap Emlym, ayudante del director del Proyecto. El resto de los participantes representaban distintas instituciones, como: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Carlos III de Madrid, UNED de Gijón, Centros de Autoformación de la Generalitat de Cataluña, Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Documentalistas, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Centro de Educación de Adultos de Gijón, bibliotecarios de distintas ciudades y el CIDEAD.

Método de trabajo: El seminario se organizó en dos sesiones plenarias por la mañana y una sesión plenaria por la tarde. Seguidamente se constituyeron tres grupos de trabajo. En la última sesión, un portavoz de cada uno de los grupos expuso las respectivas conclusiones.

En la primera sesión, Hedd ap Emlym expuso el documento, que previamente había enviado a los participantes, en el que se señalaban las necesidades de los estudiantes adultos independientes.

La segunda sesión corrió a cargo de Jorge Fernández León y trató sobre el documento referido al uso de las tecnologías de la información en la formación de los bibliotecarios, con el fin de ayudar a los estudiantes adultos independientes.

En la tercera sesión se expuso el resumen de las propuestas del WORK PACKAGE 3 (los paquetes de trabajo 1 y 2 se presentaron en seminarios celebrados anteriormente), para pasar a ser discutidas posteriormente por los grupos de trabajo.

En la última sesión, un portavoz de cada uno de los grupos de trabajo hizo una síntesis de sus conclusiones. De ellas se puede destacar que el punto más polémico, quizá debido a la heterogeneidad de los participantes, fue si es función del bibliotecario establecer servicios tutoriales y, si aún aceptado que así fuese, qué niveles de competencia se requerirían entre el cuerpo de bibliotecarios. Se apuntó por parte de algún portavoz que dichos niveles se podrían adquirir con cursos de formación y la ampliación de los estudios de Biblioteconomía, incluyendo en ellos una formación pedagógica y psicológica.

Hubo acuerdo de que, en el caso que este proyecto fuese aplicable, tendrían que mejorar las infraestructuras de las actuales bibliotecas e incrementar los recursos humanos.

La respuesta más relevante a todas las intervenciones fue la de Hedd ap Emlym anunciando que la Universidad Abierta de Lisboa está preparando un paquete para la formación de los bibliotecarios, y una vez aplicado se evaluarán los resultados y se comprobará su éxito.

○ Año Internacional de la Familia

Recientemente, se han celebrado en varias ciudades españolas diversas jornadas y seminarios sobre la familia.

Organizado por la Dirección General de Protección Jurídica del Menor y el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales español, se han celebrado en Madrid, los días 3 y 4 de octubre de 1994, las Jornadas sobre el reparto de responsabilidades familiares y conciliación de la vida familiar y laboral.

Organizado por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) del Ministerio de Asuntos Sociales español, se celebraron en Madrid, los días 17, 18 y 19 de octubre de 1994, las jornadas sobre Los Servicios Sociales en la Atención a la Familia.

Organizadas por el Centro UNESCO de San Sebastián, tuvieron lugar en San Sebastián (1-4 de septiembre de 1994) y en La Coruña (24 de septiembre de 1994) sesiones dedicadas al tema Familia, Sociedad y Animadores UNESCO, dentro del programa de los II y III Seminarios de Animadores UNESCO-fases presenciales del *Curso a Distancia para la Formación de Animadores UNESCO* (CDFAUN).

○ Congreso ED-MEDIA 95

La conferencia sobre *Educational Multimedia and Hypermedia* es una conferencia internacional, patrocinada por la Advancement of Computers in Education (AACE), bajo los auspicios de IFIP WG 3.6. Esta conferencia anual sirve como multidisciplinar foro para difundir información acerca de investigaciones, desarrollos y aplicaciones en todos los tópicos relacionados con los multimedia e hipermedia, educación a distancia e inteligencia artificial, y cómo se aplican o se pueden aplicar para todas las disciplinas y niveles educativos. Tendrá lugar en Graz (Austria) los días 18-21 de junio de 1995.

Tópicos: Authoring; Navigation; Language Learning; Learning by Doing; Media in Education; Pedagogical Issues; Hypermedia Systems; Small Dedicated Applications; Improving Classroom Teaching; Interactive Learning Environments; Computer Supported Cooperative Work; Novel Applications/Approaches & Ideas.

Dirección: Herman Maurer. Graz University of Technology. Graz (Austria).

○ Tecnología de la información en la Educación

La conferencia versará sobre los usos de la Tecnología de la Información en la Educación y la Enseñanza de la Informática. Tendrá lugar en Birmingham durante la semana del 23 al 28 de julio de 1995, veinticinco años después de la primera conferencia mundial celebrada en Amsterdam. Será una oportunidad para profesores e instructores, expertos informáticos, administradores públicos, diseñadores de currículum y vendedores para revisión de progresos, registrar mecanismos y predecir tendencias.

Es una conferencia para todo aquel que esté involucrado en la educación e instrucción, y será de interés tanto para personas experimentadas como para principiantes que deseen renovar sus conocimientos y técnicas. Estos últimos serán guiados a través del programa y serán puestos en contacto con los expertos, los últimos podrán unirse con otros expertos en grupos profesionales, discusiones y reuniones informales. Los delegados se reunirán también en Paper Sessions, que forman la piedra angular de la conferencia. Los propósitos generales son la adopción de una buena práctica, promover la información, aprender de la experiencia, tener en cuenta los éxitos y estimular el interés.

Es, por tanto, una conferencia para:

- PRINCIPIANTES: Se ofrecerá para principiantes y aquellos que intentan adoptar a su experiencia guía introductora a través del desarrollo de la conferencia. Sus guías serán expertos IFIP, que se reunirán con ellos al comienzo de la conferencia, presentándolos a otros participantes, explicando los temas de la conferencia y acompañándolos a través de un estudio de las primeras sesiones del programa. El seguimiento empieza en el principio de la conferencia, cuando los delegados pueden comenzar una sesión de desayuno en la que se decidirá la agenda de la mañana. Esta oportunidad se ofrecerá también en la presentación de las comunicaciones y se terminará en una comida en común, donde se revisarán las experiencias. Si es nece-

sario, los guías ayudarán a los delegados a lo largo de la semana.

- EXPERTOS: Para personas experimentadas en el tema, el comité de Programación ha creado medios para participar en grupos profesionales en los que trabajar juntos a lo largo de la semana. Un moderador de IFIP y un secretario será asignado a cada grupo, y los resultados principales serán recogidos en la memoria posterior a la conferencia. Estos grupos trabajarán bajo los auspicios de los grupos de trabajo IFIP sobre Educación e incluirán actos sociales para los participantes.
- TODOS: Todos los delegados serán invitados a participar en grupos de discusión que guiarán sobre temas sacados de los temas de la conferencia. Los delegados podrán incluso reunirse con algún experto famoso de IFIP.

Fuente: *Enseñanza y Tecnología*, n.º 3, 1994.

○ Congreso internacional sobre el problema de los valores en educación a distancia

Los días 7, 8 y 9 de septiembre de 1994 tuvo lugar en la sede de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica el I.º Congreso internacional sobre el problema de los valores en la educación a distancia.

El objetivo del congreso era analizar las posibilidades de transmitir valores a través de la educación a distancia.

La idea está motivada por el deterioro que, a escala internacional, se está produciendo en nuestra sociedad por la falta o declive de los valores tradicionales de la ética y la moral profesional, así como la ausencia de tratamiento de los llamados valores emergentes, como la ecoética, el pluralismo y la tolerancia.

A lo largo del congreso hubo ocasión de conocer, en diversas conferencias magistrales, las opciones de expertos nacionales e internacionales sobre los actuales problemas de la ética, la paz y los valores en general.

En las ponencias paralelas se pudieron conocer las experiencias y tratamientos de educación en valores de diferentes instituciones allí representadas: Universidad Estatal de Educación a Distancia (UNED) de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Santafé de Bogotá, Colombia), Kanki International (Helsinki, Finlandia), Universidad de Colima (México), Universidad Nacional Abierta (Caracas), Nova Southeastern, University Florida (EEUU), Embajada de España en Costa Rica, Ministerio de Educación y Ciencia (España).

La UNED de Costa Rica ha publicado una memoria del congreso con las intervenciones de los participantes.

○ Formación. Especialización en adultos

Implantada desde hace cinco años en los países del sur de Europa (Grecia, Italia, Francia, España y Portugal) y también Marruecos, Archi Med es una red europea de formación de adultos que trabaja esencialmente en proyectos que se engloban en el marco de programas europeos de formación. Actualmente se hallan en curso 10 de esos proyectos repartidos entre los diversos programas Euroform, NOW, FORCE, Horizon, Petra, Lingua y COMETT.

Información: Réseau Européen de Centre de Formation d'Adultes. Villa Bianchi, Avenue Vérani, F-06100 Nice. Tel. 903 328 24. Fax 935 328 96.

○ ISO 9000: Enseñanza asistida por ordenador para empresas

Los paquetes formativos sobre las Normas Europeas de gestión y aseguramiento de la calidad EN 2900 son una de las más recientes innovaciones en el campo del *software* multimedia para formación a distancia. Estos paquetes formativos han sido desarrollados por SAF –Sistemas Avanzados de Formación– para responder a varias necesidades de la industria, de un modo general, de todos los países que vienen progresivamente adoptando la serie **ISO 9000** (en Europea la serie EN 29000) como referencia básica en el desarrollo y certificación de sistemas de la calidad.

Estos paquetes formativos sobre las Normas Europeas de gestión y aseguramiento de la calidad EN 29001 y EN 29002, al utilizar las más modernas técnicas de enseñanza asistida por ordenador (EAO), dentro de una óptica multimedia y pedagógicamente avanzada, permite abarcar un número **excepcionalmente** superior de alumnos de la industria, en particular las PYMES, a **costes** muy inferiores si lo comparamos con la enseñanza tradicional presencial.

El presente programa de formación sobre las normas **ISO 9000** está desarrollado de manera que consigue llegar a todas las empresas, instituciones o individuos con un alcance y una óptica de interacción diferentes y tiene como objetivo principal sensibilizar a las empresas, principalmente las PYMES, sobre el conjunto de acciones y decisiones necesarias en la implantación de sistemas de la calidad, de acuerdo con las normas ISO 9000 (o EN 29000 en Europa).

El curso presenta de una manera atractiva y estimulante las normas EN 29000, utilizando para ello imágenes, animaciones, sonido, la voz personalizada de un tutor, etc. Además, el *software* se acompaña de un manual de apoyo que complementa el curso para que el alumno comprenda de una manera más fácil y rápida el contenido de la norma, la cual es imprescindible conocer para implementar en una empresa un sistema de calidad.

SAF - Sistemas Avanzados de Formación. María de Molina, 62, 8.º A. Tel. (91) 562 41 06/07. 28006 Madrid.

○ Seminario sobre autoaprendizaje de lenguas extranjeras

Durante los días 10, 11 y 12 del pasado mes de marzo, y organizado por el Departamento de Filología Francesa de la UNED, tuvo lugar en Madrid, en la Facultad de Filología de dicha Universidad, el seminario sobre Autoaprendizajes de Lenguas Extranjeras. Modalidades: Educación a Distancia, Centros de Recursos, Aplicaciones en clases numerosas (compensación de niveles).

El seminario, que superó con creces nuestras expectativas en cuanto al número de inscripciones –más de 200–, reunió a prestigiosos especialistas europeos en el tema de los autoaprendizajes.

Las intervenciones se programaron en torno a tres aspectos fundamentales del autoaprendizaje: *el aprendizaje en autonomía, en sí mismo; los materiales y la metodología para el autoaprendizaje; los Centros de Recursos.*

Del *aprendizaje en autonomía* hablaron Henri Holec (CRAPEL, Nancy, y Consejo de Europa): "Apprendre autrement-enseigner autrement"; Jesús Beltrán Llera (Universidad Complutense de Madrid): "Bases para la construcción de un modelo de aprendizaje autónomo a distancia de lenguas extranjeras"; Sam Michel Cembalo (CRAPEL, Nancy): "Apprendre à apprendre", y René Richterich (Universidad de Lausana): "Des besoins langagiers aux désirs langagiers".

Mercedes Boixareu (UNED, Madrid), promotora y coordinadora del seminario, inició, con su conferencia "Materiales para autoaprendizaje: *input* y programación", las sesiones que versaron sobre *Los materiales y la metodología para el autoaprendizaje*, al que se refirieron, asimismo, María Luisa Villanueva (Universitat Jaume I, Castellón): "Autonomización: características de los materiales y del curriculum personalizado"; Mónica Aragonés (UNED, Madrid): "Vocabulario en inglés: técnicas de autoaprendizaje"; Doina Popa-Lisenau (UNED, Madrid): "Autoevaluación vs. evaluación"; Mireia Bosch, Antonio Niembro, Edith Le Bel, Emilia Alonso y Elena Suárez: "Función tutorial y consejera".

En torno a los *Centros de recursos* giraron las intervenciones de Sam Michel Cembalo ("Les centres de ressources: enjeux institutionnels et pédagogiques"), Nicole Bucher ("Centre de ressources de langues"), Michel Jannot ("Principes méthodologiques d'un Centre d'Autoformation").

Gran interés despertaron, entre los asistentes, las reuniones por grupos. En la que trató sobre las "posibilidades de creación de centros de recursos en los centros asociados de la UNED", coordinada por Luis Tejero Escribano (UNED, Madrid), participaron Carmen de Santiago (UNED), María Luisa Villanueva, Miguel Padilla (C. A. de Segovia), Quintín Calle (C. A. de Málaga). Sobre la "Metodología de los materiales para la enseñanza de las lenguas en la UNED", se trató en otra mesa redonda; coordinó José Romera, y participaron Germán Ruipérez, Júlia Butinyà, Emilia Enríquez, Victoria Marrero, Alicia Mariño, Carmen Teresa Pabón de Acuña, María Teresa Navarro y Patricio Urquiza.

Eustaquio Martínez coordinó la reunión sobre "Nuevas tecnologías y programas informáticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras"; participaron Nicole Dulin, Julio Fernández, Covadonga López y Germán Ruipérez.

En este número de RED, presentamos algunas conferencias de este seminario. El departamento de Filología Francesa de la UNED prepara la publicación de las actas del mismo.

Carmen DE SANTIAGO
UNED, Madrid

Conferencias/Cursos/Seminarios Jornadas...

1994

NOVIEMBRE

VI Asamblea de la AIESAD. Encuentro Iberoamericano a distancia

Lugar: México.

Tema: Los criterios e indicadores de calidad en los servicios académicos de la educación superior abierta y a distancia en Iberoamérica.

Información: Secretaría Permanente de AIESAD. UNED. Apartado de correos 50.487. Madrid, España.

NOVIEMBRE 7/9

Conferencia anual de la Asociación de Universidades a Distancia de Asia

Tema: Estructura y desarrollo de los sistemas de Educación a Distancia.

Información: Prof. B. N. Koul. Convenor AAOU Conference, executive director Stride Ignou, Maidan Garhi. New Delhi 110068 India.

NOVIEMBRE 9/11

Educación a distancia 94: Conferencia internacional y exposición sobre educación a distancia

Tema: Las nuevas tecnologías y sus aplicaciones en la educación a distancia.

Información: Kim Doherty, Open Learning'94, Continuing Education, University of Queensland, QLD 4072, Australia.

Teléf.: (+61 7) 365 69 02.

Fax: (+61 7) 365 70 99.

NOVIEMBRE 9/12

Jornadas generales sobre investigación-acción en la educación de adultos

Información: Council for Adult and Experimental Learning, 233 W Jackson Boulevard, Suite 510, Chicago, Illinois 60606, USA.

Teléf.: (+1 312) 922 59 09.

NOVIEMBRE 28/DICIEMBRE 2

Sistemas de apoyo al aprendizaje

Este módulo hace una presentación y aplicación de diversas metodologías empleadas en el esfuerzo de apoyar académicamente a los estudiantes a distancia.

Ofrecido conjuntamente por el CREAD y la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

Información: Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.

1995

SEPTIEMBRE 1/MAYO 31

XXX Programa anual de Formación en Planificación y Administración de la Educación

El programa anual de formación del Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación se destina a responsables de la planificación y administración de la educación, así como a quienes tienen responsabilidades de formación en estos campos.

Las solicitudes de admisión se pueden obtener en todos los Estados miembros por medio de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO.

Información: Unidad de Formación IIPE, 7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 París, Francia.

JUNIO 18/21

Conferencia internacional sobre multimedia e hipermedia en educación

Lugar: Graz, Austria.

Información: ED-MEDIA 95/AACE, Box 2966, Charlottesville, VA 22902, USA.

Teléf.: (+1 804) 973 39 87.

Fax: (+1 804) 978 74 49.

JUNIO 23/25

PRE-ICDE Conferencia taller

Lugar: Birmingham, UK.

Tema: Investigación y desarrollo de la educación a distancia.

Información: Dr. Fred Luckwood, Institute of Educational Technology, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, UK.

Teléf.: (+444 908) 63 35 75.

Fax: (+44 908) 65 37 44.

JUNIO 26/30

XII Conferencia internacional de Educación a Distancia del Consejo Internacional para la Educación a Distancia (ICDE). Un mundo, muchas voces: la calidad del aprendizaje abierto y a distancia

Lugar: Birmingham, Reino Unido.

Esta conferencia está patrocinada por The Open University y la Red Europea de Educación a Distancia.

Información: ICDE Conference Office, The Open University, West Midlands Region, 66-68 High Street, Harborne, Birmingham B 17 9NB, United Kingdom.

Teléf.: (+44 21) 426 16 61.

Fax: (+44 21) 427 94 84.

JUNIO/JULIO

Conferencia internacional sobre la interacción persona-ordenador

Lugar: Lillehammer, Noruega.

Objetivo: Esta conferencia pretende fomentar el desarrollo de la interacción persona-ordenador, potenciando la investigación empírica y promoviendo el uso y los métodos de las ciencias humanas para el diseño y evaluación de los sistemas de ordenador.

Información: INTERACT'95, C/O Norwegian Computer Society, P.O. Box 6714-Rodelokka, N-0503 Oslo.

JULIO 3/5

Sexta Conferencia internacional sobre educación a distancia

Lugar: Cambridge, UK.

Tema: Primacía de los alumnos en una aproximación a los centros de educación a distancia.

Información: Roger Mills/Alan Tait, 12 Hills Road Cambridge, CB21PF UK.

JULIO 23/28

Conferencia internacional sobre los ordenadores en la educación

Lugar: Birmingham, United Kingdom.

Información: WCCE 95 Margaret Street, Birmingham, B3 3BW, UK.

CONVOCATORIAS

Premios FUHEM 1993/94

- Premio "Joaquín Costa" de Periodismo.
- Premio de Ensayo Breve sobre Educación.

Premios de Investigación Juvenil:

- Premio por la paz.
- Premio de medio ambiente.
- Premio de economía y sociedad.

Para más información: FUHEM. Teléfono: (91) 431 02 80. Madrid (España).

LIBRO DEL MES

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL CURSO *THAT'S ENGLISH!*

Ministerio de Educación y Ciencia/CIDEAD, Madrid 1994.

Los materiales didácticos para cada uno de los nueve módulos de que se compone el curso *That's English!* son los siguientes:



- 1 libro de texto;
- 1 cinta de audio;
- 24 emisiones de televisión.

Libros de texto: la estructura general de cada libro de texto, elaborado por la BBC, aparte de ligeras variaciones entre ellos, es la siguiente:

- Orientaciones para el estudio;
- 7 unidades didácticas;
- 1 unidad de consolidación.
- Varios apéndices, entre los que destacan el solucionario de actividades y cuestionario de autoevaluación y la sección de referencia gramatical.

Cintas de audio: también elaboradas por la BBC, son de 60 minutos de duración para cada uno de los módulos del 1 al 3, y de 90 minutos de duración para cada uno de los restantes módulos.

La cinta de audio está totalmente integrada en el libro de texto, de tal modo que, para realizar muchas de las actividades, es imprescindible utilizar dicha cinta.

Este material contiene ejercicios de pronunciación, de comprensión y prácticas orales, etc. Estos ejercicios permiten al alumno una autoevaluación inmediata en la propia cinta o en el guión de ésta que aparece al final del libro de texto.

Programas de televisión: su contenido también está integrado en el del libro de texto, de forma que al alumno que no pueda verlos, bien en directo, bien grabándolos en vídeo, le será muy difícil realizar las actividades planteadas en el material escrito.

Cada módulo se compone de las siguientes emisiones:

- 1 programa informativo de inicio de módulo, confeccionado por TVE.
- 3 programas por cada unidad didáctica: los dos primeros elaborados por la BBC, en los que se presentan y practican los contenidos de la unidad correspondiente, y el tercero, de repaso y consolidación, elaborado por TVE.
- 1 programa de consolidación del módulo (BBC).
- 1 programa de fin de módulo (TVE).

En el siguiente gráfico se presentan los programas de televisión relativos a un módulo y su correspondencia con las unidades didácticas del material escrito.

Módulo X									
TV Inicio	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	UD 7	UD 8	TV Fin
	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV 1	TV Con- soli- dación	
	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2	TV 2		
	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3	TV 3		
UD: Unidad didáctica TV: Programa de televisión									

Los objetivos de los programas de televisión son los siguientes:

Preprograma inicio de módulo:

- informar sobre el calendario de los programas de televisión y de otros aspectos relacionados con el curso;
- proponer los objetivos del módulo;
- orientar sobre el uso de los materiales y sobre las técnicas de estudio a seguir;
- motivar al alumno.

Programas 1 y 2:

- presentar de forma visual y atractiva, dentro de un contexto, el uso de la lengua inglesa;
- presentar diversas variedades de acentos;
- practicar y reforzar los contenidos esenciales de la unidad.

Programa 3:

- presentar aspectos relevantes de la sociedad y cultura de algunos países de habla inglesa;
- repasar y consolidar los aspectos más importantes de la unidad.

Programa de consolidación:

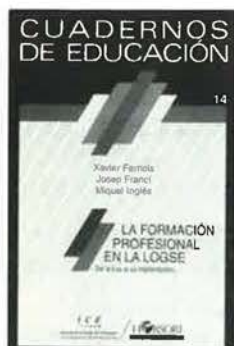
- repasar y consolidar los aspectos más importantes del módulo.

Programa fin de módulo:

- preparar al alumno para la prueba final presencial;
- dar información sobre fechas de examen;
- hacer un repaso general del módulo.

Además de los materiales antes expuestos, existe una **Guía del alumno** para los módulos 1, 4 y 7 (una guía por curso), que contiene información general práctica sobre el curso, además de una descripción de los materiales y orientaciones sobre su uso. Incorpora también técnicas de estudio específicas para el aprendizaje de idiomas.

LIBROS RECIBIDOS



LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOGSE. DE LA LEY A SU IMPLANTACIÓN

Xavier Farriols, Josep Francí y Miquel Inglés

ICE Universitat de Barcelona, HORSORI Editorial, Barcelona, 1994

Este trabajo realiza un minucioso recorrido por la historia de la formación profesional en España, traza las líneas que han marcado su evolución reciente en Europa, define algunos criterios que deben regir la relación escuela-empresa y analiza el proceso de gestión del nuevo sistema de formación profesional inicial, de los diferentes componentes que lo integran y de las características de su desarrollo normativo posterior a la LOGSE. Su objetivo principal es aportar elementos de reflexión, contraste y crítica sobre un proceso de reforma del que la formación profesional inicial debe salir reforzada.

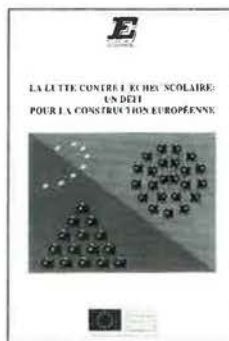
LA LUTTE CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE: UN DÉFIT POR LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE

Office des publications officielles des Communautés européennes

CECA-CEE-CEEA, Luxemburgo, 1994

En una resolución sobre la lucha contra el fracaso escolar, los ministros de educación de la Comunidad Europea programaron, en 1992, la organización de una reunión de altos funcionarios de educación sobre este tema. Como preparación a esta reunión, EURYDICE redactó un documento de trabajo sobre las respuestas presentadas por los Estados miembros para luchar contra el fracaso escolar.

Este documento presenta el contexto global en el que se inscribe el fracaso escolar en los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea. Ofrece también una visión de las corrientes teóricas y de los trabajos científicos que intentan explicar las causas de este fenómeno y los remedios y las estrategias para luchar contra él.



DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN BÁSICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS (segundo borrador)

Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno de Canarias

Las Palmas de Gran Canaria, 1994

El diseño curricular para la formación básica de la educación de adultos trata de ocupar el espacio específico entre la necesidad de definir un diseño curricular específico para la formación básica de adultos, y la necesidad de lograr que este diseño equivalga a los definidos para las enseñanzas correspondientes a la etapa Primaria y Secundaria.

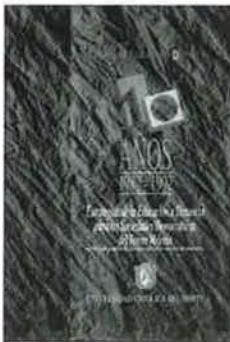
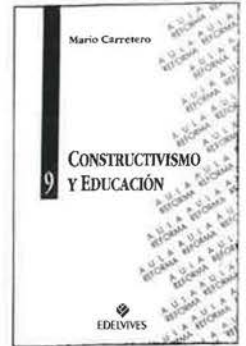
Este segundo borrador incorpora algunas modificaciones respecto al anterior, sobre todo la del sistema de acreditación formativa.

CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN**Mario Carretero***Editorial Luis Vives, Zaragoza, 1993*

Este libro pretende dar a conocer entre los profesores de distintos niveles de la enseñanza algunos de los aspectos fundamentales en los que se basa la Reforma educativa, sobre todo en lo que se refiere a sus vertientes psicológicas e instruccionales.

Estructurado en cuatro capítulos, en el primero se expone en qué consiste el constructivismo; en el segundo, el lector hallará una visión general del desarrollo cognitivo; el capítulo siguiente aborda la cuestión esencial de los mecanismos de aprendizaje, y en el cuarto y último se presentan algunos ejemplos concretos de la relación de todo lo anterior con la enseñanza de determinados contenidos curriculares.

Al final de cada capítulo aparece un interesante apartado de referencias bibliográficas.



**PROGRAMAS EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
PARA LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS
DEL TERCER MILENIO**

Universidad Católica del Norte*Antofagasta-Chile, 1993*

Esta publicación recoge las ponencias presentadas en el Tercer Seminario Internacional de Educación a Distancia realizado en Antofagasta en el verano de 1992.

Dado que la retroalimentación en los procesos de educación a distancia requiere del diálogo continuo y permanente de los especialistas, representantes de diversas instituciones que desarrollan carreras, programas de formación, capacitación, reciclaje, perfeccionamiento y extensión, empleando esta modalidad educativa, se han reunido con la misión fundamental de sistematizar aspectos teóricos del planeamiento y evaluación de la educación a distancia, promover investigaciones e intercambiar experiencias, todo ello a nivel nacional e internacional, con especial proyección en la macrozona andina.

Adult literacy perspectives. Ed. Culture Concepts, Toronto (Canadá), 1991. ISBN: 0-921472-04-8.

BIOSCA, GENOVEVA: *Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo: textos para la enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. GRAO, Madrid, 1993. ISBN: 84-7827-083-3.

SÁNCHEZ INIESTA, TOMÁS: *El enfoque globalizador*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN: 84-369-2495-9.

El interculturalismo en el currículum: el racismo. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993. ISBN: 84-85008-88-X.

LATORRE, A.: *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Ed. GRAO, Barcelona, 1992. ISBN: 84-85719-62-5.

GARCÍA LÓPEZ, JUAN: *El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Ed. Popular, Madrid, 1994. ISBN: 84-7884-125-3.

El sistema educativo español. Ed. CIDE, Madrid, 1994.

Estadística de la enseñanza en España 1993-1994: niveles de enseñanza infantil, preescolar, primaria, EGB, enseñanzas medias, secundaria. Datos avance y evolución del alumnado. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

Estadística de la enseñanza en España 1991/1992: Niveles de preescolar, infantil, general básica y enseñanzas medias. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

Informe anual sobre formación y mercado de trabajo en la Comunidad de Madrid 1993. Ed. Comunidad de Madrid, 1994. ISBN: 84-89053-00-6.

VERTECCHI, BENEDETTO: *Insegnare a distanza*. Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1998. ISBN: 88-221-0581-8.

La educación especial en el marco de la LOGSE: situación actual y perspectivas de futuro. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

FULLAT, OCTAVI: *Política de la educación: politeya-paideia*. Ed. CEAC, Barcelona, 1994. ISBN: 84-329-9236-4.

GARCÍA GARRIDO, JOSÉ LUIS: *Sistemas educativos de hoy: Alemania, Inglaterra, Francia, USA, Japón, España*. Ed. Dykinson, Madrid, 1993. ISBN: 84-88030-60-6.

The craft of teaching adults. Ed. Culture Concepts, Toronto (Canadá), 1993. ISBN: 0-921472-16-1.

The main systems of financial assistance for students in higher education in the European Community. Ed. EURYDICE European Unit, Bruselas, 1993. ISBN: 2-87116-198-4.

TONUCCI, FRANCESCO: *¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después*. Ed. GRAO, Barcelona, 1993. ISBN 84-7827-034-5.

REVISTAS RECIBIDAS

ACTUALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA, núms. 95, 96, 97, 100, 1994. Centro de Documentación Europea de la Comunidad de Madrid, Bárbara de Braganza, 8, 2.º D. 28004 Madrid.

ACTUALIDAD EUROPEA, núm. 9, 1994. Instituto de Técnicas Educativas de la CECE, Españolito, 19. 28010 Madrid.

ADULT OF ISRAEL, año 1994. Ministry of Education and Culture, Jerusalem.

ALT-NEWS 06, 1994. Universität Erlangen-Nürnberg, Maximiliansplatz, 3 D-91054 Erlange.

BIBLIOGRAFÍAS SOBRE EDUCACIÓN, núm. 10, 1993. Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental de Uruguay. Dirección de Educación. Reconquista, 535, piso 6, CEP 11.000-Montevideo.

BOLETÍN DE SUMARIOS, núms. 135, 136. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, San Agustín, 3. Madrid.

BÚSQUEDA, núm. 1, 1994. Dirección Provincial del MEC, Ávila.

CARTA DE ESPAÑA (REVISTA DE EMIGRACIÓN E INMIGRACIÓN), números 484, 485, 1994. Dirección General de Migraciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Paseo Pintor Rosales, 44. 28008 Madrid.

CARTA INFORMATIVA DEL IPE, núms. 1, 3, 1994. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unidad de Publicaciones IPE, 7-9 rue Eugène Delacroix. 75116 París.

COMUNICAR, núm. 3, 1994. Prensa y Educación. Grupo Pedagógico Andalus. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva.

COMUNIDAD EDUCATIVA, núm. 215, 1994. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Eraso, 3. 28028 Madrid.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 226, 227, 228, 1994. Valencia, 359, 6.º, 1.ª 08009 Barcelona.

DONAIRE, número V, 1994. Consejería de Educación. Embajada de España, 20 Peel Street, London W8 7PD.

EADTU-NEWS, núms. 16, 17, 1994. Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia, Open University, P.O. Box 2960, 6401 DL Heerlen, The Netherlands.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, núms. 46, 47, 48, 49, 1994. Tilde. Baeza, 4, oficina 4. 28002 Madrid.

EL PUENTE, núm. 7, 1994. Dirección Provincial del MEC. Cáceres.

FV (FOTO-VÍDEO ACTUALIDAD), núm. 74, 1994. FV. Apartado 54.244. 28080 Madrid.

HERRAMIENTAS (REVISTA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO), números 32, 33, 1994. Fondo Formación, Glorieta Cuatro Caminos, 6 y 7. 28020 Madrid.

ÍNDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES, vol. XIV, 1993. CSIC, Joaquín Costa, 22. 28002 Madrid.

INJUVE. REVISTA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD, núm. 2, 1994. Instituto de la Juventud, José Ortega y Gasset, 71. 28006 Madrid.

LE MAGAZINE, núm. 1, 1994. Commission Européenne, 1994. Rue Joseph II 37, B-1049 Bruxelles.

MUJERES, núms. 13, 14, 1994. Instituto de la Mujer. Almagro, 36. 28010 Madrid.

PERFILES, núms. 94, 95, 96, 99, 1994. Organización Nacional de Ciegos. Prado, 4. 28014 Madrid.

PUERTA NUEVA. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 21, 1994. Servicio de Publicaciones de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia. Edificio Múltiple, planta 11. Avda. de la Aurora, s/n. 29071 Málaga.

REVISTA DEL CEP CIUDAD LINEAL, VI, 1994. CEP de Ciudad Lineal, Madrid.

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, núm. 20, 1994. Ciudad Escolar, s/n. 44071 Teruel.

UNED (BOLETÍN DE ADQUISICIONES), núm. 46, 1994. Senda del Rey, s/n. 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 inscripción: ANUAL (3 ejemplares)

☐ Individual: 4.000 pesetas

☐ Institucional: 5.000 pesetas

☐ N.º suelto: 2.000 pesetas

(Fecha y firma)

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 inscripción mediante:

A) Cheque nominativo a favor de "MEC - Revista RED", que será remitido, junto con el boletín de suscripción, a la dirección señalada anteriormente. B) Transferencia bancaria a la siguiente cuenta: MEC - Revista RED, Banco Exterior de España, Oficina 0301 - Cuenta 30 - 20204 - D, Gran Vía, 73. 28013 Madrid (ESPAÑA).

Por **dos** suscripciones al año a RED, tendrán derecho a recibir **3** ejemplares de cada edición; es decir, **9** ejemplares anuales por las dos suscripciones

Señores:

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, atiendan los recibos que les presentará la Revista de Educación a Distancia RED como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y firma)



COLABORACIONES

En RED estamos trabajando para divulgar todo lo relacionado con la Educación a distancia.

Con este motivo solicitamos vuestra colaboración. Esta petición la hacemos extensiva a todos los centros y profesores, tanto nacionales como extranjeros, que impartan esta modalidad educativa, cualesquiera que sean los niveles y grados a que se aplique.

Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

- * En todos los trabajos constará el nombre, apellidos y D.N.I. del autor/a o autores/as.
- * La extensión de los artículos variará de acuerdo con la sección en que se inserten. El número máximo de páginas de los originales será el que sigue:
 - Estudios: 16.
 - Experiencias: 8.
 - Nuevas tecnologías: 8.
 - Notas: 2.
 - Información: 2.
 - Documentación: variable.
- * El texto deberá mecanografiarse en formato DIN-A4, a 30 líneas con 70 matrices y a doble espacio.
- * Los autores aportarán las ilustraciones (dibujos, gráficos, fotografías...) que estimen oportunas.
- * En el caso de Experiencias, se sugiere el siguiente esquema, susceptible de las modificaciones que los autores crean convenientes:
 - Introducción o justificación de la experiencia.
 - Fundamentos teóricos y prácticos.
 - Análisis de la situación (características de los alumnos, hipótesis de trabajo, objetivos...).
 - Materiales producidos.
- * Los textos deben ser originales e inéditos.

Las colaboraciones se enviarán a:

RED
Departamento de Documentación y Biblioteca
Pabellón 6
Argüeso, 43
28012 Madrid



**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN Y CIENCIA**

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