

R-1508 T

Junio / Septiembre 1997

Nº 20

RED

Revista de Educación y Formación Profesional a Distancia

# RED

## CONSEJO DE DIRECCIÓN

DARÍO CRESPO GAZAPO  
ISABEL LÓPEZ-ARANGUREN QUIÑONES

## CONSEJO DE REDACCIÓN

DARÍO CRESPO GAZAPO  
JUANA M.<sup>a</sup> FERNÁNDEZ-VILLAMIL JIMÉNEZ  
M.<sup>a</sup> LUISA GONZÁLEZ MORALES  
ISABEL LÓPEZ-ARANGUREN QUIÑONES  
M.<sup>a</sup> JESÚS MARTÍNEZ MIGUEL  
LUIS ANTONIO SALCEDO SIGÜENZA  
MARINA SASTRE HERNANGÓMEZ  
M.<sup>a</sup> PILAR URZAINQUI DOMÍNGUEZ

## EQUIPO DE REDACCIÓN

FELÍCITAS RESA PERIBÁÑEZ  
M.<sup>a</sup> PILAR URZAINQUI DOMÍNGUEZ

COORDINACIÓN: M.<sup>a</sup> PILAR URZAINQUI DOMÍNGUEZ  
CUBIERTA Y DISEÑO: JOSÉ RAMÓN LLONIS MORLA

## EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN

**CENTRO PARA LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO  
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**  
ARGUMOSA, 43 - PABELLÓN 6 - 28012 MADRID  
TELÉF. 429 85 51 EXT 5644 - FAX 429 97 71  
cidead@educ.mec.es

## FOTOMECÁNICA E IMPRESIÓN:

**grafoffset sl**

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

## 4 ■ **Presentación**

### O P I N I Ó N

## 5 ■ **Entrevista:** Luis Rodríguez-Roselló, Jefe de División de la Comisión Europea *Servicios Telemáticos aplicados a la Educación y la Formación y a las Redes de Investigación*

## 14 ■ **Línea abierta**

### T E M A S

## 15 ■ La convergencia de la educación a distancia y la presencial: nuevos modelos de flexibilidad, por **Ivan D'haese**

### E X P E R I E N C I A S

## 21 ■ Continuidad y abandono en *That's English!*, por el **Equipo de Investigación Didáctica del CIDEAD**

## 33 ■ Aprendizaje a distancia en transición. El impacto de la tecnología: perspectiva neozelandesa, por **Margaret Gamlin**

### I N F O R M A C I Ó N

## 41 ■ **Proyectos**

## 44 ■ **Actividades**

## 51 ■ **Agenda**

## 55 ■ **Libros y revistas**

# Presentación

*La Comisión Europea, consciente del reto de adaptar nuestros sistemas educativos a la sociedad de la información, lleva a cabo numerosas acciones, tendentes varias de ellas a impulsar el desarrollo y uso del software educativo en Europa. Un alto cargo de la DG XIII, responsable del IV Programa Marco "Telemática para la enseñanza flexible y a distancia", nos habla de estas acciones y resalta el potencial pedagógico del multimedia interactivo y su carácter de poderoso instrumento para atender a las crecientes necesidades individuales de formación a medida. En páginas posteriores se dan a conocer dos proyectos europeos en marcha que constituyen buenos ejemplos de aplicación de los recursos telemáticos a la educación y la formación.*

*Precisamente la irrupción de estas tecnologías hace que cada vez se difuminen más los límites entre la educación a distancia y la presencial. Un estudio teórico trata de la convergencia de ambas modalidades y de sus posibilidades de cooperación.*

*¿Por qué los alumnos de That's English! abandonan tanto el programa? ¿Qué se puede hacer para remediarlo? El CIDEAD se ha planteado estas preguntas y, a través de su Equipo de Investigación Didáctica, ha analizado las causas de este fenómeno y ha propuesto soluciones para paliarlo.*

*Es, por último, afán de RED dar a conocer los sistemas, experiencias e instituciones de educación a distancia de las diferentes partes del mundo. Esta vez la información viene de muy lejos, justo de nuestros antípodas...*



## Entrevista:

**Luis Rodríguez-Roselló**, Jefe de División de la Comisión Europea *Servicios Telemáticos aplicados a la Educación y la Formación y a las Redes de Investigación*

*"Es de esperar que las instituciones educativas a distancia impulsen el uso creciente de tecnología y se entre por fin en una nueva generación de enseñanza a distancia..."*



Luis Rodríguez-Roselló es Ingeniero de Telecomunicación por la Universidad Politécnica de Madrid. Después de varios años de actividad profesional como ingeniero en el sector privado, así como profesor titular de la Escuela Universitaria de Telecomunicaciones de Ordenadores y Sistemas de Control, fue nombrado Director del Departamento de Investigación y Desarrollo del ITE (Instituto de Tecnologías para la Educación), del Ministerio de Educación y, posteriormente, Consejero Principal del Programa de Nuevas Tecnologías. Desempeñó después el cargo de Director del Departamento de Relaciones con la Comunidad Europea en el CDTI (Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial), del Ministerio de Industria. En 1989 se incorporó a la Comisión Europea como Jefe de División en la DG-XIII. En la actualidad, coordina además la Task Force de la Comisión Europea sobre *Software* Educativo y Multimedia.

**Queremos empezar haciéndole algunas preguntas sobre la irrupción de las nuevas tecnologías en el mundo de la educación. ¿Cuáles son los principales retos que este hecho plantea a los sistemas educativos?**

Las instituciones educativas tienen que desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de las nuevas destrezas que se requieren en la nueva Sociedad de la Información. Los retos principales a los que se tiene que enfrentar el sistema educativo son, por un lado, la apertura de las escuelas al exterior utilizando nuevas formas de

comunicación y de acceso a la información, mediante su conexión a redes. Por otra parte, es imprescindible una innovación de los currícula que tenga en cuenta las nuevas formas de aprendizaje posibilitadas por la nuevas tecnologías multimedia.

La respuesta a estos nuevos retos tiene que tener en cuenta las necesidades de los individuos tanto en sus niveles iniciales de educación, como en las limitaciones de tiempo, espacio y nivel económico. Luchar contra el fracaso escolar, hacer que la formación sea un instrumento efectivo para luchar contra el paro, proporcionar una for-

mación continua para todos, incluyendo personas con necesidades especiales, puede conseguirse mediante servicios a medida. No obstante, estos objetivos solamente pueden realizarse mediante una profunda reorganización de los sistemas y métodos educativos. Instrumentos y servicios educativos basados en el multimedia son uno de los medios con los que la sociedad puede responder a estas necesidades crecientes de aprendizaje tanto en cantidad (para todos y de forma continua) como en calidad (a medida, interactivos y de fácil acceso).

**¿Cuál es la principal ventaja de los sistemas multimedia y su mayor inconveniente desde el punto de vista educativo?**

Los productos educativos multimedia son instrumentos muy poderosos para una enseñanza basada en el descubrimiento, la interacción y la experimentación. Su aportación principal reside en su contribución a la realización de una pedagogía activa.

Este potencial pedagógico del multimedia educativo ha sido confirmado por numerosos estudios llevados a cabo en Europa y en Estados Unidos. Por ejemplo, en el Reino Unido, el *National Council for Education Technology* ha realizado un inventario de todos los estudios que proporciona un claro panorama de estas posibilidades: la motivación de estudiantes que fracasan con métodos tradicionales, la reducción de tasa de fracaso escolar, el estímulo de la cognición, el gusto por la lectura y la escritura, la adaptación a las capacidades individuales, son algunos de sus efectos positivos. Pero hay, sobre todo, un beneficio muy importante: la apertura de nuevos horizontes que produce el acceso generalizado a gran cantidad de recursos nuevos y la adaptación de los currícula a los nuevos requisitos de la sociedad de la información: los alumnos desarrollan nuevas capacidades de tratamiento de la información y las integran en su trabajo cotidiano.



Los inconvenientes principales son mas bien los peligros derivados de una mala utilización: aislamiento debido al menor contacto entre alumnos y profesores o entre alumnos, despersonalización de la educación, transmisión de valores inapropiados o inadapados a los contextos culturales específicos (predominio del mercado norteamericano), predominio de la tecnología sobre los valores y objetivos educativos, predominio excesivo de la lógica del mercado en la educación, entre otros.

Para desarrollar sus posibilidades adecuadamente, las tecnologías tienen que integrarse de manera equilibrada en el enfoque pedagógico de profesores y formadores junto con el resto de los recursos educativos disponibles, pudiendo así estimular las diferentes modalidades del proceso de aprendizaje, sea en la clase o a distancia: diálogos entre el profesor y alumnos, evaluación de la comprensión de los alumnos sobre una disciplina concreta, etc.

**¿Qué estrategias, en su opinión, se deben seguir cuando se quieren aplicar estos nuevos recursos a la educación?**

Desde un punto de vista estratégico, creo que debe procederse gradualmente a la generalización del uso de estos recursos. No obstante, el paso de la experimentación a la generalización del multimedia educativo va a enfrentar a los usuarios —instituciones de educación y formación, empresas, etc.— con el delicado problema de la enorme inversión que tiene que dedicarse a la compra de equipo, *software*, formación de profesorado y los costes de mantenimiento y de las telecomunicaciones. El multimedia educativo debe por tanto demostrar su capacidad de introducir mejoras sustanciales en el proceso de aprendizaje a un precio asequible. Pero, por supuesto, en este proceso es de primordial importancia que las necesidades pedagógicas sean prioritarias respecto a la lógica del mercado y de las restricciones que impone la tecnología. Esto solamente podrá conseguirse si todos



los actores implicados, sean del sector público o privado, empresas o instituciones educativas, editores de contenidos u operadores de telecomunicación, trabajan conjuntamente.

**La sociedad de nuestro tiempo requiere cada vez más servicios pedagógicos a medida. ¿Qué papel pueden jugar los sistemas multimedia para responder a las necesidades individuales?**

El *software* multimedia educativo se encuentra en el núcleo de un debate sobre el cambio de los sistemas de educación y formación. Los métodos de enseñanza, que se basaban en el siglo pasado en una formación de masas, han evolucionado hasta satisfacer las necesidades individuales de formación. Los sistemas multimedia, cuya ventaja principal es la interactividad, se adaptan muy bien a este nuevo enfoque ya que favorece el uso de la información en un contexto apropiado y de forma personalizada y la creación de un entorno virtual, en el que los alumnos pueden valorar instantáneamente el impacto de sus acciones y progresar a su propio ritmo dependiendo de sus necesidades. Además, las comunicaciones interpersonales, posibilitadas por el acceso a redes, proporcionan un acceso independiente del tiempo y el lugar, además de introducir un componente colectivo indispensable para el desarrollo del proceso de aprendizaje y su socialización.

**¿Cómo puede integrar el profesor estas herramientas en su trabajo diario? ¿Cree usted que tiene conciencia el profesorado de su potencialidad pedagógica o percibe más bien desencanto y escepticismo?**

La introducción en la práctica diaria de las instituciones educativas y de formación

requiere enfoques nuevos en la organización de las situaciones de aprendizaje y sus distintos componentes: enseñanza presencial o a distancia, individual o en grupo, etc. Cualquier movimiento de renovación tiene que ser aceptado por los profesores y formadores, y por la institución educativa en general, por lo que todos los actores deben ser parte activa en la definición de los nuevos métodos de enseñanza. Cada vez más los nuevos instrumentos tecnológicos permiten una mayor flexibilidad y se adaptan mejor a una mayor variedad de métodos de aprendizaje y necesidades individuales, tanto de profesores y formadores como de alumnos.

*"Los métodos de enseñanza han evolucionado hasta satisfacer las necesidades individuales de formación. Los sistemas multimedia se adaptan muy bien a este nuevo enfoque"*

Es cierto que, tras una época eufórica de pioneros, ha habido un cierto desencanto en Europa debido tal vez a un excesivo predominio de lo tecnológico. En la actualidad, existe una conciencia creciente. La mayor madurez de las tecnologías y, sobre todo, la aparición de Internet han reavivado el interés. Hay cada día más profesores que conocen y utilizan estos medios. Sin duda, hay escépticos también, pero casi nadie o muy pocos dudan sobre su necesidad y sus potencialidades, y la presión social

por una modernización de los sistemas educativos es muy fuerte.

**¿Cómo puede llevarse a cabo el papel del profesor en un sistema distribuido de aprendizaje? ¿Cómo debe realizarse la tutoría a distancia?**

Se debe producir un cambio del papel del profesor, que pasa a ser aún más que antes un facilitador de recursos, un animador. En el caso de utilización de sistemas llamados síncronos, tales como la videoconferencia y la conferencia asistida por ordenador, es fundamental desarrollar destrezas específicas de animación que ayuden a



mantener el interés y a hacer participar a los alumnos remotos.

En el caso de uso de medios asíncronos, como el correo electrónico, se requiere una atención más personalizada, y como normalmente un profesor debe atender a un gran número de alumnos, se puede recurrir a poner en servidores específicos las preguntas más frecuentes, respondiendo así en un dominio público a las preguntas de los alumnos que pueden tener un interés general para el colectivo.

### **¿Qué potencialidades encierra el uso del multimedia educativo en la Formación Profesional y en las empresas?**

En este sector clave es más difícil la extensión del uso del *software* educativo de una manera generalizada, debido a la gran heterogeneidad de las necesidades de formación, que difícilmente pueden ser satisfechas por productos estándar, salvo en los casos de conocimientos de tipo general, como la gestión, las técnicas de mercado o los idiomas.

Por esta razón las grandes empresas recurren al uso de productos a medida. Entre los más evolucionados desde un punto de vista tecnológico se encuentran los simuladores o los sistemas de realidad virtual. Este tipo de instrumentos se utilizan de manera bastante generalizada para la formación en sistemas que implican actividades con un alto riesgo, como mantenimiento de centrales nucleares, pilotaje de aviones, cirugía, etc.

Las "pymes", que emplean a las dos terceras partes de la población laboral europea, representan un mercado potencial importante para los productos de formación. No obstante, las "pymes", por razones financieras y organizativas, dedican menos recursos a la formación y, en particular, la utiliza-

ción del multimedia es relativamente menor. En la actualidad, empiezan a aparecer sistemas de formación basados en centros de recursos que incluyen el multimedia por sectores de actividad, en muchos casos promovidos por las administraciones locales o por agrupaciones sectoriales o locales de "pymes". El problema sigue siendo la falta de *software* especializado de calidad que satisfaga la gran diversidad de necesidades, como apuntaba anteriormente.

En general, diría que muchas empresas han conseguido una mejora de sus procesos de formación, como la formación *just-in-time*, la adaptación a las diversas necesidades de los empleados, que permite un acceso incluso fuera de los horarios estrictos de formación presencial tradicional y que han producido además una disminución de sus gastos de formación.

### **¿Cómo se puede lograr que todas las personas con necesidades especiales tengan acceso a la formación?**

Existe una preocupación de que la sociedad de la información cree una nueva división social, con el consiguiente riesgo de marginación de capas más amplias de población. Esto es especialmente preocupante en el caso de la educación. Las tecnologías tienen la potencialidad de facilitar el acceso al aprendizaje a todos y durante toda la vida. Hay que favorecer usos que aseguren que sectores de población que tenían posibilidades escasas de formación, tales como personas en zonas rurales, trabajadores móviles, entre otros, vean incrementadas sus oportunidades de formación de calidad. Lo mismo para aquellos que requieren más flexibilidad, tales como trabajadores que no pueden abandonar su puesto de trabajo durante un período largo para asistir a cursos tradicionales, para teletrabajadores o amas de casa.

*"En la Formación Profesional es más difícil la extensión del uso del software educativo de una manera generalizada, debido a la gran heterogeneidad de las necesidades de formación"*



En cuanto a la adaptación a necesidades especiales, para los superdotados evidentemente facilita una mayor progresión a un ritmo adaptado a sus capacidades. En el caso de discapacitados, depende mucho del tipo de discapacidad, pero, en general, puede decirse que se puede facilitar la comunicación y el acceso al aprendizaje mediante ayudas tecnológicas. Los sistemas de aprendizaje en línea abren posibilidades de acceso remoto a alumnos en hospitales o con problemas de movilidad. Evidentemente, los problemas no son ya tecnológicos sino sociales, económicos y organizativos.

**El software educativo empezó a tener difusión en Europa a comienzos de los años 80. Describanos, a grandes rasgos, la situación en estos momentos.**

A finales de los años 80 el número de ordenadores y facilidades de comunicación en las escuelas era todavía muy pequeño y la mayor utilización del software se restringía a clases de informática (lenguajes de programación, herramientas de usuario como tratamientos de texto, bases de datos y hojas de cálculo).

En la actualidad, el uso de equipos y de software en las escuelas es muy heterogéneo. Depende grandemente de la calidad y la variedad del software educativo disponible para las diferentes materias (hay más productos para matemáticas, ciencias físicas y lenguas vivas que para el resto de las materias, aunque la calidad pedagógica es desigual). También es cierto que, debido a la escasez de software auténticamente educativo, en algunos casos se han equipado las escuelas con productos multimedia cuyo diseño ha sido concebido para el uso personal y para el mercado familiar, ya que éste es el único que ofrece la posibilidad de obtener un

beneficio a las empresas productoras. Se trata en general de productos del tipo *edutainment* (anglicismo para definir actividades de educación y entretenimiento) y son vistas con escepticismo por los profesores, ya que no están lo suficientemente adaptados a sus métodos de formación, ni a las necesidades de sus alumnos. El uso de Internet crece rápidamente, como lo muestra la enorme cantidad de servidores educativos en la red, si bien la utilización para fines pedagógicos en instituciones educativas es todavía limitado.

**¿Qué países europeos tienen el mayor nivel de equipamiento informático en sus escuelas? ¿Qué puede decirnos de la situación española en este tipo de dotación?**

La situación europea es muy variada, y desgraciadamente el equipamiento en general, y la conexión a Internet en particular, es muy baja con respecto a los EEUU. Hay algunas excepciones, como los países escandinavos y especialmente Finlandia, donde el acceso a Internet de los centros es muy superior al de los EEUU. En el Reino Unido las tasas de equipamiento son similares. Sin embargo, países como Alemania comienzan ahora

esfuerzos importantes de equipamiento de escuelas y formación de profesorado (Programa *Schulen ans Netz*). Otros, como Francia, Italia y España tienen tasas bastante bajas con respecto a sus posibilidades, aunque recientes declaraciones políticas y estudios de planes de equipamiento presagian un cambio de tendencia.

**Nos gustaría que nos hiciera un breve análisis del mercado de software educativo en estos momentos: qué tipos de productos predominan, a qué usuarios van destinados, cuáles son los proveedores...**

*"Debido a la escasez de software auténticamente educativo, en algunos casos se han equipado las escuelas con productos multimedia cuyo diseño ha sido concebido para el uso personal y para el mercado familiar"*



En el mercado escolar la demanda a nivel europeo está muy fragmentada. Los contenidos de enseñanza, los métodos de formación, etc., varían de un país a otro, e incluso entre regiones de un mismo país. Como resultado, sólo una pequeña parte de las necesidades educativas de la Unión Europea se ha cubierto con la producción y el suministro sobre bases comerciales de productos estándar.

Existen pocas grandes empresas o instituciones con la capacidad de ofrecer productos multimedia para el conjunto de países europeos. La mayoría pertenece a los sectores de la edición electrónica, informática, audiovisual y telecomunicaciones. Las industrias principales del sector informático limitan su actividad, en general, al sector profesional y a la producción de materiales a medida para su propio uso interno o para clientes concretos.

Lo cierto es que la mayoría del *software* educativo europeo lo produce una multitud de empresas muy pequeñas. Muchas son editoras especializadas en nichos de merca-

dos locales, otras se dedican a la adaptación a las culturas locales de materiales importados. La producción de multimedia requiere unos conocimientos multidisciplinarios y una elevada inversión, lo que resulta inabordable para una mayoría de posibles productores. Además, la gran fragmentación del sector se ve favorecida por una diversidad de legislaciones nacionales sobre derechos de autor, junto con un precio muy elevado de éstos y unos procedimientos excesivamente largos y complejos para su compra.

En contraste con esta situación, los productores de los EEUU se benefician de un gran mercado interior, mucho más homogéneo cultural y legalmente. Para alcanzar una situación competitiva, que frene la invasión de productos norteamericanos, los productores europeos más creativos y dinámicos deben asociarse con empresas editoras o grandes grupos de distribuidores que les permita alcanzar mercados más amplios.

**Es evidente que si se quiere extender el uso de las tecnologías en las escuelas**



**la formación del profesorado resulta fundamental. ¿Qué se debe hacer en este sentido?**

La formación de profesores es clave en cualquier estrategia para la extensión del *software* en las escuelas. La formación inicial, en general, no cubre en profundidad los métodos de utilización multimedia en las prácticas pedagógicas. La formación de profesores en servicio genera un gran número de dificultades de tipo práctico, a las que muchos sistemas educativos se han visto ya confrontados en los planes experimentales desarrollados en el pasado. En todo caso, para la etapa de generalización, la tarea es gigantesca: debemos tener en cuenta que hay 67 millones de alumnos, 4,5 millones de profesores y 350.000 escuelas en Europa. Obviamente, este reto va a requerir estrategias distintas de las desarrolladas en los distintos planes experimentales.

El fomento del uso del multimedia requiere su integración en un entorno favorable a una renovación de los métodos pedagógicos y del medio educativo, por tanto, precisa tanto unos planes de formación de profesores y formadores, como una reorganización de horarios y de los entornos físicos de enseñanza que tenga en cuenta el uso de estos medios (en los laboratorios, aulas normales o aulas especializadas, bibliotecas, etc.). Los planes de formación deberían realizarse con la propia utilización de recursos tecnológicos avanzados. Entre otras medidas, es importante la difusión mediante cursos de formación de los resultados de las experimentaciones realizadas, de las buenas prácticas, el establecimiento de un sistema de revisión de productos que permita valorar su calidad y efectividad educativas...

**¿Qué iniciativas ha llevado a cabo la Comisión Europea para fomentar el uso del *software* educativo, cuáles están en**

**curso y cuáles previstas en el futuro? Sabemos que la respuesta podría ser larga pero le pedimos un recorrido muy breve.**

Sin duda, el papel principal que desempeña la Comisión es el estímulo del desarrollo y uso del *software* educativo en Europa, y en particular la movilización de los agentes europeos, como la generada por los numerosos programas disponibles: programas de investigación (Aplicaciones Telemáticas, Programas de investigación en nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación —ESPRIT, ACTS—, Programa de Investigación Socioeconómica), de los programas de desarrollo de productos multimedia (INFO 2000 y MEDIA-II), Programas de Educación y Formación (SÓCRATES y LEONARDO), acciones de política estructural, que invierten grandes sumas en la promoción de servicios de formación, etc.

Recientemente, se ha puesto en marcha una iniciativa conjunta (Grupo Operativo sobre *Software* Educativo) en la que se coordinan los programas citados, que ha dado lugar a una dinamización importante del sector y de la cooperación europea (cerca de

10.000 organizaciones han participado en más de 800 propuestas en la llamada a proyectos conjunta que se lanzó como consecuencia de esta acción). El lanzamiento de los nuevos proyectos seleccionados está en curso.

En cuanto al futuro próximo resaltaré que la Comisión ha hecho pública su propuesta del V Programa Marco de I+D, en la que uno de los Programas, el denominado "Sociedad de la Información", contempla una investigación sobre nuevos sistemas de educación y formación basados en el uso de nuevas tecnologías. El plan de trabajo está en fase de preparación, pero ya se puede avanzar que sistemas integrados

*"El fomento del uso del multimedia precisa tanto unos planes de formación de profesores y formadores como una reorganización de horarios y de los entornos físicos de enseñanza"*



de aprendizaje basados en las nuevas generaciones de tecnologías de banda ancha, de trabajo cooperativo a distancia, de simulaciones, etc., serán objeto importante de experimentación, tanto en entornos educativos (escuelas del futuro, universidades virtuales) como industriales. Cabe destacar igualmente la tendencia a incrementar actividades en el campo de las tecnologías multimedia en los programas educativos de la UE.

### **¿Qué tendencias a largo plazo se vislumbran en Europa en este sector?**

Nos encontramos en la actualidad en un momento clave para la expansión del software educativo en la sociedad europea. No obstante, persisten incertidumbres respecto a las tecnologías que se impondrán, la capacidad y el ritmo de adaptación de los sistemas de educación y formación a las nuevas necesidades y la manera en que se desarrollarán los diversos sectores.

En cuanto a las tecnologías, el progreso espectacular de las técnicas de digitalización, compresión y transmisión de datos va a implicar, por un lado, una reducción de costes de equipos y servicios de acceso a los materiales de formación multimedia y, por otra parte, un aumento considerable de las posibilidades de proceso y almacenamiento. Sin duda, estas nuevas tecnologías acrecentarán las posibilidades educativas de los sistemas *off-line*. Con respecto a las redes, las capacidades de compresión digital posibilitan la transmisión de multimedia por las líneas telefónicas, a la vez que divide por un factor de 10 —sin duda, por 100 en un futuro muy próximo— el coste de los servicios interactivos a distancia. Nuevas herramientas de navegación en la red, como el *World-Wide-Web* están revolucionando los métodos de creación y acceso a la información, que ahora es como una inmensa tela de araña distribuida por todo el mundo sin limitaciones de localización física. Todo ello

dará, sin duda, un empuje espectacular a la creación y acceso a los servicios de formación *on-line*.

En el desarrollo de servicios de aprendizaje es de esperar que las instituciones educativas a distancia impulsen el uso creciente de tecnología y se entre por fin en una nueva generación de enseñanza a distancia, en la que la capacidad de interacción sea comparable o superior a la enseñanza presencial, que las universidades tradicionales aumenten su uso de tecnologías para dar servicios *on-line*, con lo cual las universidades virtuales serán una realidad. En el ámbito industrial, los desarrollos basados en realidad virtual, los sistemas de formación *just-in-time*, etc., serán moneda corriente y parte de las redes corporativas de las empresas.

*"Nos encontramos en la actualidad en un momento clave para la expansión del software educativo en la sociedad europea"*

**Uno de los proyectos actualmente en marcha, dentro del IV Programa Marco de Aplicaciones Telemáticas es el Proyecto TRENDS, en el que participa el CIDEAD y del que incluimos información en este número. ¿Cuál es la contribución de este proyecto?**

Este proyecto forma parte de un conjunto de actividades del IV Programa, relativas a la formación de profesorado en el uso de nuevas tecnologías, que, como he dicho anteriormente, es un elemento clave y un prerrequisito. La idea de TRENDS de crear un modelo común de formación y de aglutinar iniciativas locales y nacionales en este ámbito para crear economías de escala me parece muy importante. La creación de servidores en línea especializados permitirá usar estas tecnologías para formar al profesorado de una manera innovadora. El efecto multiplicador puede ser muy importante ya que, una vez desarrollado y experimentado este modelo, abrirá nuevos caminos para una extensión a través de redes telemáticas a sectores más amplios del profesorado.

**Finalmente, nos gustaría que nos hiciera un balance de su experiencia pro-**



**fesional en la Comisión Europea: satisfacciones, logros o dificultades en la División de la DG XIII que usted dirige.**

La experiencia está siendo muy enriquecedora. Europa es una realidad cada vez más tangible, más allá de los aspectos puramente de mercado y monetarios que se resaltan más en los medios de comunicación. Las dificultades asociadas a una mayor complejidad quedan altamente compensadas por el compromiso de los investigadores, centros, profesores, etc., de dar una dimensión europea a su trabajo y de colaborar cada vez más con sus colegas de la UE. Se alcanzan resultados impensables a nivel de un solo país. Tal vez se levanten demasiadas expectativas que no se corresponden posteriormente con la realidad presupuestaria, como muestra la participación masiva en propuestas de las que sólo se puede financiar una pequeña parte de los proyectos de calidad, con las consiguientes frustraciones. Otro elemento de frustración es que, a veces, se tiene la impresión de que el mercado en este ámbito va más rápido que la investigación, debido a la complejidad del proceso: elaboraciones de planes de trabajo, consultas, llamadas a proyectos, formación de consorcios, evaluación, selección, negociación de contratos, etc. No obstante, este fenómeno es común incluso en centros de investigación punteros de los EEUU, como he podido constatar en un reciente viaje. En cualquier caso, considero que el valor añadido del trabajo que hacemos es muy importante, y que la elaboración de estrategias, la creación de redes y la movilización de los agentes de los sectores implicados, hace

que seamos un punto de referencia en Europa y para nuestros competidores, que, dicho sea de paso, carecen de planes estratégicos de esta envergadura. Esto también trae consigo una gran responsabilidad.

La autoridad, algunas veces yo diría moral, y no sólo de poder económico, de la Comisión, junto con el compromiso europeo decidido de los actores, hace verdaderos milagros. No quiero ser triunfalista, queda mucho por hacer en el ámbito educativo, pero la tendencia creciente de los Estados miembros de avanzar en la europeización de la educación, en contraste con la política anterior de considerarlo un tema estrictamente nacional, abre muchas esperanzas.

En el plano personal y de desarrollo profesional, la dirección de un equipo multinacional de profesionales de altísima cualificación y compromiso con el trabajo es verdaderamente enriquecedora. Desde los primeros proyectos del programa DELTA a las más ambiciosas acciones y planes de hoy ha llovido mucho (¡y mucho más en Bruselas, se lo aseguro!). La Unidad ha ido creciendo incorporando nuevas responsabilidades, como las Redes de Investigación y Educación, hace unos años, y el Grupo Operativo Multimedia Educativo más recientemente y, por supuesto, nuevo personal. Pero diría que, a pesar de este crecimiento, mantenemos ese espíritu de pioneros inicial.

**Unidad de Documentación y Biblioteca**  
CIDEAD

## Línea abierta

FAX (91) 4299771

RED INVITA A SUS LECTORES A EXPRESAR EN ESTE ESPACIO SUS OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. LOS TEXTOS PARA ESTA SECCIÓN NO DEBEN SUPERAR LA EXTENSIÓN DE UN FOLIO. EN ELLOS DEBERÁ FIGURAR LA FIRMA, DOMICILIO, TELÉFONO Y DNI DEL AUTOR. SE ENVIARÁN POR FAX O POR CORREO (ARGUMOSA, 43. PABELLÓN 6. 28012 MADRID). LA REVISTA RED SE RESERVA EL DERECHO DE RESUMIRLOS Y DE PUBLICARLOS.

### NUEVA TIPOLOGÍA DE ALUMNOS A DISTANCIA: AQUELLOS QUE HAN FRACASADO EN EL SISTEMA PRESENCIAL

*Somos dos profesores de enseñanza a distancia en la extensión del UBEI-IVBAD del I.E.S. "Rekaldeberri" (Bilbao). En nuestra experiencia como tutores, venimos constatando que aumenta el alumnado más joven (18-22 años), procedente del fracaso escolar en la enseñanza presencial, frecuentemente aconsejado por los mismos Centros donde ésta se imparte.*

Conocedores y lectores de la revista RED, les remitimos algunos datos de un estudio que hemos desarrollado en dicho Centro durante el curso 96-97, que evidencian que las características de este grupo de alumnos difieren claramente del resto. He aquí algunas:

- Han accedido a la educación a distancia nada más dejar los estudios anteriores (Bachiller presencial).
- Su principal objetivo es evitar tener que repetir todo un curso en la enseñanza presencial para obtener la titulación de Bachillerato o COU.
- En general, no llevan a cabo ninguna otra actividad académica o laboral.
- El sistema presencial ya no es válido para ellos. Se sienten incómodos tanto en relación a los compañeros que siguen un ritmo normal de estudios, como por la carencia de una atención especial por parte del profesorado.
- Al no estar implicados en el mundo académico ni en el laboral, se encuentran en una situación de disgregación. Carentes de motivación y responsabilidad en un momento de vital importancia para su devenir adulto, intentan al menos finalizar una etapa académica.
- Familiarizados con las estrategias de aprendizaje del sistema presencial y desconocedores del aprendizaje a distancia, topan con la fuerza de voluntad como principal barrera de adaptación a este nuevo sistema. Por el contrario, su relación con los compañeros adultos y el anonimato que preserva su fracaso escolar les sirven de gran ayuda y estímulo.

El grado de absentismo de estos alumnos en las tutorías presenciales y en los exámenes finales demuestra la falta de adecuación entre lo que el sistema ofrece y los alumnos de esta tipología demandan. Por ello, consideramos posible y necesario darles una respuesta más adecuada, para lo cual se precisan:

- a) mayores recursos económicos que se traduzcan en mayores recursos materiales y humanos.
- b) currícula más abiertos y flexibles que permitan sistemas modulares adaptados al estudio autónomo y a distancia y den la posibilidad de optar por distintos itinerarios formativos.
- c) materiales didácticos que faciliten el estudio individualizado, la continua autoevaluación y conecten con los intereses propios del alumnado.
- d) seguimiento del proceso de aprendizaje a través de un exhaustivo conocimiento inicial del alumno, brindándole asesoramiento y orientación, y mediante tutores que dispongan de una continua información académica de sus tutorandos y les tengan al corriente de su evolución.

Nuestro estudio y las anteriores conclusiones se refieren al contexto y características de un Centro concreto. A falta de otras referencias o estudios similares realizados, somos conscientes de su relativo valor.

Pedro García Bonet  
José Luis Vivar Palacios  
Profesores del I.E.S. "Rekaldeberri" (Bilbao)



## LA CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA PRESENCIAL: NUEVOS MODELOS DE FLEXIBILIDAD

**Ivan D'haese**  
*Hogeschool Gent*  
*Bélgica*

*Traducción del inglés: M.ª Isabel Salido Rodríguez*

### **INTRODUCCIÓN**

Se ha insistido mucho y es de dominio público que la mejora de la cualificación laboral constituye un punto clave para mantener la capacidad competitiva en el mercado global.

En consecuencia, el sistema educativo tiene que soportar la presión que supone dar respuesta a las necesidades crecientes en el campo de la formación permanente.

Sin embargo, las instituciones de educación presencial, especialmente, acusaban la falta de experiencia en el trato con los alum-

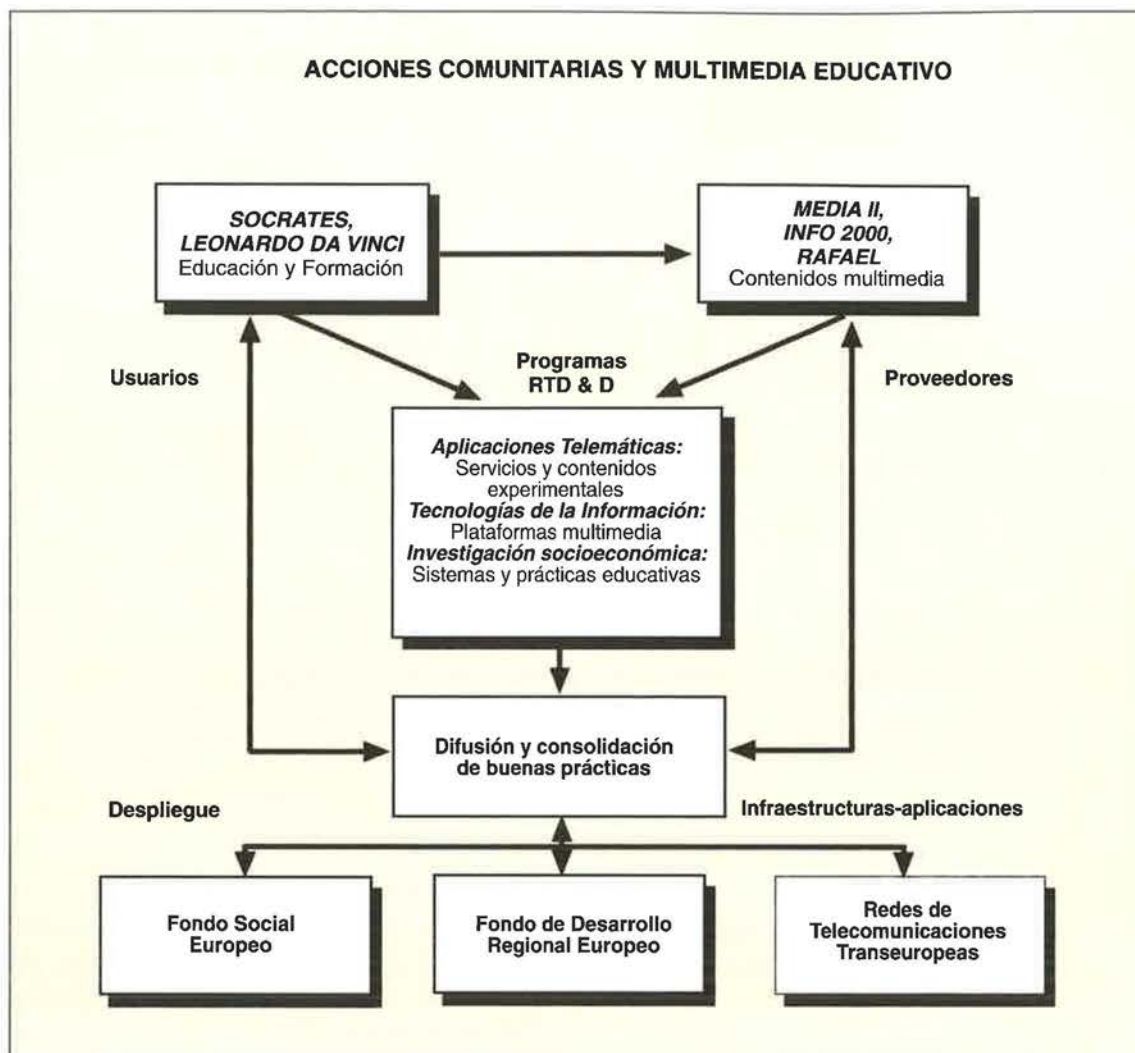
nos adultos y sus características (P. Urzainqui, 1996) y la consecuente necesidad de flexibilidad, para poder responder adecuadamente a esta presión.

De hecho, la flexibilidad es una condición básica del éxito en la atención a los alumnos adultos. Se entiende por flexibilidad la capacidad de proporcionar amplio acceso, una situación de aprendizaje autónomo y una estructura curricular individualizada.

### **FLEXIBILIDAD MEDIANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

En su esfuerzo por responder a la creciente necesidad de una educación y formación permanentes y recurrentes, las instituciones de educación presencial han tratado de incorporar una mayor flexibilidad a sus

## ACCIONES COMUNITARIAS Y MULTIMEDIA EDUCATIVO



programas y currícula tradicionales. Pero han sido las instituciones de educación a distancia, mucho más que ellas, las que han adquirido una gran experiencia en aprendizaje flexible.

El paso de la educación a distancia de primera generación (fundamentalmente, por correspondencia) a la tercera generación (uso de nuevas tecnologías) se produjo gracias al desarrollo y la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación y permitió a las instituciones de educación a distancia centrarse en la flexibilidad. De hecho, estas instituciones han sido durante muchos años las pioneras en poner en práctica la flexibilidad en el apren-

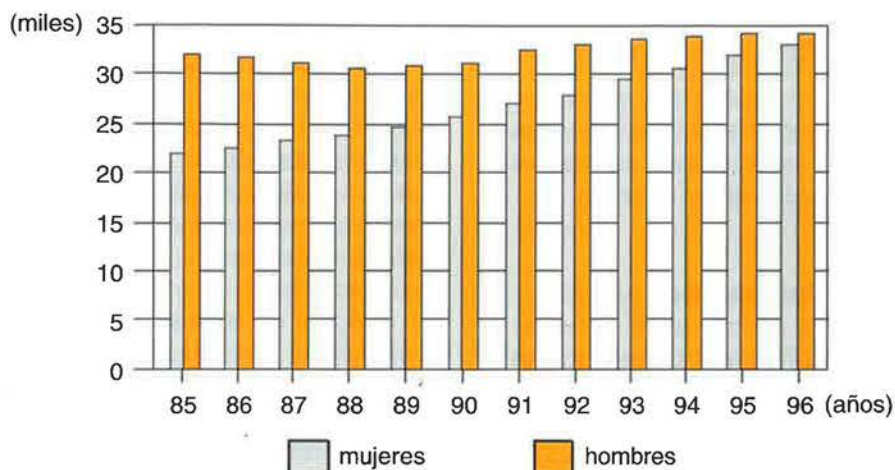
dizaje por medio de las nuevas tecnologías.

Muchos programas de la Comunidad Europea, como el Programa DELTA (Tele-mática para el Aprendizaje Flexible y a Distancia), han desempeñado un importante papel de apoyo a las instituciones para que emprendan proyectos piloto en este campo.

Resulta también muy prometedor, en lo que a flexibilidad se refiere, el potencial del multimedia educativo, tema abordado actualmente en muchos y diferentes programas de la Comunidad, como queda patente en el cuadro.



MATRICULACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE FLANDES (1985-1996)



El multimedia, con capacidad de crear un entorno interactivo, ha demostrado ya su eficacia pedagógica en numerosos experimentos piloto. Abre la posibilidad de generalizar una enseñanza innovadora en favor del mayor número de alumnos.

## COLABORACIÓN

Las instituciones de educación presencial, al carecer de experiencia, no lograban dar una respuesta adecuada a la necesidad de flexibilidad. Pero dada la presión a que las sometieron los poderes públicos con vistas a lograr su contribución a la formación permanente, los adultos, a los que sólo es posible llegar mediante planteamientos flexibles, se convirtieron también en población destinataria.

No es de extrañar, en este marco, que los poderes públicos promovieran la colaboración entre las educaciones presencial y a distancia. Por un lado, esta colaboración permitiría a las instituciones educativas a distancia difundir la flexibilidad en el aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías, campo en el que ganaron experiencia gracias al apoyo de los poderes públicos como la

Comisión Europea. Por otro lado, esta transmisión de experiencia ayudaría a la educación presencial a satisfacer la demanda de programas flexibles para alumnos adultos.

Además, la educación presencial se beneficiaría de este tipo de innovación para resolver adecuadamente el problema de atender a un creciente número de alumnos universitarios en los primeros cursos. De hecho, debido en parte a la presencia cada vez mayor de la mujer en los niveles educativos superiores, el número de alumnos universitarios se ha incrementado de manera notoria en la última década. Un ejemplo de este fenómeno puede verse en el gráfico.

Muchas instituciones se enfrentan con problemas de capacidad, mientras que los estudiantes jóvenes que viven en la sociedad de la información esperan algo más que asistir a aburridas conferencias en auditorios atestados de gente.

Hay que señalar, sin embargo, que la colaboración entre ambas modalidades educativas ya incluye sistemas de apoyo al estudiante dirigidos por una institución convencional asociada, así como la contribución como autores, en la elaboración de materiales de educación a distancia, del personal

de las instituciones convencionales. No se trata, pues, de una relación unidireccional.

## TIPOS DE COLABORACIÓN

Se pueden identificar varios tipos de colaboración entre las dos modalidades educativas.

### Organización de Congresos

En los últimos años son cada vez más numerosos los congresos organizados conjuntamente por instituciones de ambas modalidades. Podemos mencionar, por ejemplo, el Congreso de Bruselas sobre "Respuestas Flexibles en Educación Superior" (13-14 de diciembre de 1993), así como el Congreso "La Educación Escolar en la Sociedad de la Información" en Creta (17-19 de septiembre de 1997).

Resulta llamativo el incremento de participantes procedentes de la educación presencial en congresos que tratan de las nuevas tecnologías en la educación, como los congresos "Online Educa". Por no citar el lema del "Congreso Internacional de Cambridge sobre el Aprendizaje Abierto y a Distancia": *Convergencia de las educaciones convencional y a distancia: Modelos de Flexibilidad para la Enseñanza Individualizada* (Cambridge, 25-27 de septiembre de 1997).

### Integración de los materiales de enseñanza a distancia en la educación presencial

En algunos casos, dicha colaboración se limita a la integración de materiales de educación a distancia en los currícula convencionales.

Es bien sabido que las instituciones de distancia no escatiman esfuerzos en la producción de materiales didácticos de alta calidad que permitan tratamientos flexibles.

Pocos críticos pondrían en duda la excelencia de los materiales elaborados por las instituciones de educación a distancia. El hecho de que estén disponibles para su evaluación por parte de otros colegas, es ya una garantía de calidad.

Pero los costes que generan la elaboración y producción de estos materiales todavía son relativamente elevados e inciden de manera importante en los gastos fijos de estas instituciones.

Integrar los materiales de educación a distancia en la educación presencial proporciona a las instituciones de distancia un medio de control de sus gastos fijos, mientras que esta integración permite a la educación presencial flexibilizar sus propios currícula y, así, llegar a más alumnos adultos y ofrecer un medio de aprendizaje más adecuado al conjunto de su alumnado.

Como consecuencia de todo esto, son cada vez más numerosas las instituciones convencionales que pasan de ser de una sola modalidad a serlo de modalidad dual, proporcionando tanto educación presencial como a distancia.

Éste es especialmente el caso del Reino Unido, debido a que se ha establecido un método de financiación único que cubre todas las instituciones (J. Daniel, 1993).

Recientemente, algunos institutos convencionales han puesto en marcha programas de doble modalidad o han reformado sus programas incluyendo materiales de educación a distancia en sus programas tradicionales, convirtiéndolos así al modelo dual.

### Proyectos en colaboración

Si antes era poco frecuente encontrar instituciones de ambas modalidades colaborando en proyectos conjuntos, ahora ya no lo es. Como ejemplo, nos gustaría referirnos al proyecto TRENDS (*Training Educators through Networks and Distributed Systems*),



en el que participan instituciones educativas presenciales y a distancia de distintos países de Europa, empresas y poderes públicos para desarrollar un sistema de formación del profesorado en horas de trabajo y en el aula, basado en la telemática multimedia, y contribuir de este modo a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria (CIDEAD, 1996). Además de la colaboración entre ambos tipos de instituciones educativas, cabe esperar otros efectos en cadena a partir de la experiencia que los profesores de ambas modalidades alcanzarán gracias a esta formación.

### Asociaciones

El mayor grado de colaboración entre instituciones se alcanza mediante el "consorcio". Esta forma de asociación incluye una estructura para la gestión de los intereses comunes de las instituciones que lo integran, con órganos como un gabinete de análisis de necesidades, producción y difusión comercial de los materiales entre ellas.

Hemos descrito en otro estudio una tipología institucional en la educación abierta y a distancia (I. D'haese, 1996). Vamos a referirnos ahora a los llamados consorcios mixtos en los que participan instituciones de modalidad dual y única.

Una interesante y reciente iniciativa en este campo es el *Consortio para la Innovación en Educación Superior*, integrado por una serie de instituciones de educación superior de los Países Bajos y de la región flamenca en Bélgica, que cuenta con el apoyo de los poderes públicos. Su propósito es encontrar soluciones prácticas a las nuevas demandas provocadas por los cambios que están afectando a la educación superior en su conjunto. Se pone el énfasis en el uso innovador de la tecnología educativa para apoyar el aprendizaje y la enseñanza.

El Consorcio se creó el 1 de enero de 1996 y reúne a trece instituciones, ocho holandesas y cinco flamencas, siendo la Universidad Abierta holandesa (OuNI) la

única de educación a distancia y el socio principal. Llama la atención, sin duda, el hecho de que sea precisamente la OuNI la que ejerza el papel director del consorcio.

Hasta la fecha se han aprobado trece proyectos que cubren una amplia gama de temas, como administración de empresas, administración pública, psicología, economía, ciencias de la educación, geografía y biología.

Existen además proyectos más generales como el de "Apoyo en red para la disertación escrita" y la "Universidad Virtual Holandesa". Llamativo resulta también que este último proyecto sea dirigido por una universidad convencional.

## FORMACIÓN PROFESIONAL

Aunque nos hemos centrado fundamentalmente en la evolución de la educación superior, algo similar está ocurriendo en otros ámbitos educativos, como la formación profesional.

El Servicio de Formación Profesional y Empleo de Flandes, promueve y organiza formación profesional para adultos y de reciclaje para los que buscan empleo. Este tipo de organización se encuentra en toda Europa.

A raíz de la creación de centros de aprendizaje abierto se observa un interesante desplazamiento de la formación presencial a los programas de formación de modalidad dual. Y el resultado vuelve a ser de nuevo la influencia mutua entre las educaciones presencial y a distancia.

## CONCLUSIONES

Como consecuencia de las diversas transformaciones que han experimentado el

mercado laboral y las tecnologías, la educación presencial y la educación a distancia han unido sus fuerzas para hacer frente a los desafíos que plantean una educación y formación innovadoras para la próxima década.

Todo ello supone que se difuminan paulatinamente las diferencias entre estos dos mundos educativos. El multimedia puede ser el catalizador final que acelere ese proceso: la convergencia de las educaciones a distancia y presencial. Con ello se generan nuevos modelos de flexibilidad. ■

## Referencias

CIDEAD (1996): "TRENDS: Un proyecto europeo de formación del profesorado", en *Revista de Educación a Distancia*, n.º 16, Madrid (pgs. 39-40).

DANIEL, J. (1993): "Increasing the Flexibility of Study Programmes, Responding to the Needs of Individual Adult Learners as well as to the New Needs of Society for Higher Education and Training", en C. de Vocht & P. Henderickx (eds.): *Flexible Responses in Higher Education, Conference Proceedings*. Stoho, Brussels (pgs. 55-59).

D'HAESE, I. (1996): "Theoretical Perspectives on Open and Distance Education", en M. de Volder (ed.): *From Penny-Post to Information Super-Highway. Distance Education in Close-Up*. Acco, Leuven/Amersfoort (pgs. 19-29).

EUROPEAN COMMISSION (1996): *Report of the Task Force "Educational Software and Multimedia". Sec (96) 1426*. EC, Brussels.

HENDERICKX, P. (1993) (ed.): *Open Learning in Flanders. Member State Report: Belgium; Flemish Community*. Commission of the European Communities, Brussels.

S.N. (1996): *Online Educa Berlin. Proceedings of the International Conference on Technology Supported Learning*. Berlin, 13-15 Nov. I.W.H. WIE+WO Verlag GmbH, Bonn.

URZAINQUI, P. (1996): "The Student in Open and Distance Education", en M. de Volder (ed.): *From Penny-Post to Information Super-Highway. Distance Education in Close-Up*. Acco, Leuven/Amersfoort (pgs. 33-53).



## CONTINUIDAD Y ABANDONO EN THAT'S ENGLISH!

Equipo de Investigación Didáctica  
CIDEAD

### INTRODUCCIÓN

Los diversos estudios realizados por el CIDEAD y los datos estadísticos o numéricos sobre el funcionamiento y resultados del programa oficial de inglés a distancia *That's English!*, desde su implantación en el curso 1993-94, han evidenciado un alto nivel de abandono del alumnado que ha llevado a este centro a investigar cuáles son las principales causas y qué solución se puede dar.

Para analizar este fenómeno hemos realizado un estudio de la continuidad y el abandono de modo complementario. Continuidad y abandono son actitudes y conductas opuestas, pero precisamente por eso complementarias, ya que constituyen el anverso y el reverso del comportamiento de los alumnos ante el curso.

Hemos tratado, en primer lugar, de profundizar en las causas que impulsan al alumnado de *That's English!* a continuar los estudios del idioma inglés a distancia. Este análisis nos ha permitido elaborar, como punto de partida, el perfil causal del abandono: en principio, las causas del abandono se presentan como el anverso o "negativo" de las causas por las que el alumno continúa.

Tanto en el caso de la continuidad, como en el del abandono, las causas pueden ser intrínsecas o extrínsecas. Son causas intrínsecas las derivadas de la estructura, organización y funcionamiento del curso —en este caso, el programa *That's English!*—; las extrínsecas son las que no dependen del programa, sino del usuario: se trata de causas personales y ambientales —en un sentido amplio, que luego matizaremos— y que, en cuanto tales, no son fácilmente modificables desde el programa.

Conocer las causas intrínsecas, tanto de continuidad como de abandono, es importante para el programa; en el caso de la



continuidad, son aspectos en los que se debe insistir y potenciar; y, en el caso del abandono, constituyen elementos del sistema que se deben corregir o mejorar.

En lo que se refiere a las causas extrínsecas —o personales y ambientales— la valoración y uso de éstas es diferente: conocer las causas extrínsecas por las que un alumno continúa nos sirve, fundamentalmente, para elaborar una serie de hipótesis sobre el abandono; y, en el caso del abandono, para saber cuáles de estas causas son ajenas al sistema y, por tanto, no modificables desde la institución, y cuáles de estas causas, aunque ajenas, puedan estar en función del sistema, y en tal caso sí podrían modificarse, en alguna medida, desde el programa.

Los objetivos que hemos perseguido con este estudio son:

- Potenciar la continuidad en el programa.
- Paliar el abandono, rebajando su tasa.
- Intentar la reinserción en el programa de los alumnos que abandonaron temporalmente.

En este artículo se presenta una síntesis del estudio con el punto de partida, las conclusiones fundamentales y las recomendaciones y propuestas de mejora<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para información más detallada, consúltase "Continuidad y abandono en *That's English!* Informe". CIDEAD, Madrid, 1996.

## LA CONTINUIDAD: HIPÓTESIS DE TRABAJO, PLAN DE ACTUACIÓN E INSTRUMENTOS

Para la continuidad, la hipótesis de que partimos es que *conocidas las causas por las que los alumnos continúan y potenciadas, en lo posible, las circunstancias y condiciones que les animan a ello, podrá incrementarse el nivel de motivación y persistencia de los alumnos en el programa, con la consiguiente disminución del número de abandonos.*

Para la realización de este estudio se elaboró un cuestionario de 22 preguntas que se envió a diversas Escuelas Oficiales de Idiomas, con el fin de que un número predeterminado de alumnos respondiera a dichas cuestiones, pudiendo así manifestar sus criterios personales sobre lo que se les preguntaba.

El grupo universo objeto de nuestro estudio sobre la continuidad fue el de los alumnos de 2.º curso del programa, por ser el más avanzado de los que había implantados en ese momento (junio de 1995), y además eran unos alumnos que habían rebasado el ecuador de los tres primeros cursos que comprende el ciclo elemental de los estudios del idioma inglés en las EE.OO.II. De los 22.388 alumnos que cursaban 2.º curso en el Territorio MEC se eligió como población a los que habían conseguido superar el módulo 5 y se presentaron al módulo 6, último del curso.

El número de alumnos que componía la muestra fue de 396, procedentes de seis EE.OO.II. elegidas entre todas las del ámbito del MEC y previa agrupación en tres categorías, en función del número de alumnos matriculados en 2.º curso de *That's English!*

De cada uno de estos grupos se seleccionaron aleatoriamente dos escuelas, lo que suponen seis en total. Posteriormente, se procedió a calcular la proporcionalidad



## MUESTRA CONTINUIDAD. CURSO 94-95

| GRUPOS                  | EE.OO.II                     | Matrícula<br>2.º curso | %    | Muestra<br>prevista | Muestra<br>real |
|-------------------------|------------------------------|------------------------|------|---------------------|-----------------|
| Hasta<br>300 alumnos    | ALBACETE<br>PONFERRADA       | 243                    | 8,1  | 32                  | 40              |
|                         |                              | 91                     | 3    | 12                  | 30              |
| De 300 a<br>700 alumnos | LOGROÑO<br>PALMA DE MALLORCA | 500                    | 16,6 | 66                  | 45              |
|                         |                              | 487                    | 16,2 | 64                  | 68              |
| Más de 700<br>alumnos   | CARABANCHEL<br>MURCIA        | 911                    | 30,3 | 120                 | 80              |
|                         |                              | 773                    | 25,7 | 102                 | 133             |
|                         | TOTAL                        | 3.005                  | 99,9 | 396                 | 396             |

de la matrícula de cada escuela en la suma total de sus alumnos, 3.005 de 2.º curso, pasando después a determinar el total de la muestra deseada (396 alumnos) y el número proporcional que correspondía a cada una de las escuelas.

Los 396 alumnos de la muestra fueron seleccionados, por tanto, de forma proporcional, aleatoria y estratificada. Estos alumnos representan el 13,21% de la matrícula de las seis escuelas seleccionadas (3.005 alumnos), el 1,77% de los alumnos matriculados en el Territorio MEC (22.388) y el 1,24 % del total nacional (31.848).

Los 396 alumnos que respondieron al cuestionario sobre la continuidad pertenecían a 2.º curso de *That's English!* y cumplieron dicho cuestionario al final de la prueba de evaluación del 6.º módulo en el mes de junio de 1995. Esto quiere decir que, al menos, todos estaban cursando el 2.º año (curso) de la oferta y, por tanto, las opiniones sobre su permanencia en el programa podían ser suficientemente fundamentadas. Además, nos encontramos con que de todos ellos, 274 (69%) procedían de 1.º curso, lo que implica haber cursado dos años de la oferta y por tanto disponer de una mayor experiencia en el programa, lo que les permitía responder con opiniones más cualificadas; el resto (21%) había accedido a 2.º curso por medio de la superación de una prueba de acceso o por convalidación de otros estudios de inglés.

Se mantuvieron aparte los datos de identificación, referidos a nivel de estudio, conocimientos previos de inglés, edad y sexo, y se respetó el anonimato para facilitar la espontaneidad y sinceridad de los alumnos. También se recogió la situación laboral, como dato sociológico que nos ayudara en la interpretación de los datos, y el modo de acceso al curso, pues considerábamos que la procedencia podía ser un factor de interés, al igual que una mínima referencia a su rendimiento académico inmediato, la calificación del módulo 5, como expresión de su nivel de éxito en el curso.

A continuación, se incluyeron dos cuestiones muy directas relativas a la continuidad: una motivacional y otra relativa a los aspectos del curso que más le hubieran animado a seguir. Después se pasaba a preguntar sobre aspectos más personales en relación al estudio (dedicación, lugar...); a las tutorías (asistencia, tiempos de desplazamiento, relaciones con el tutor y los compañeros); a la familia





(apoyo y nivel de inglés); a las capacidades personales (estudio independiente, voluntad, esfuerzo...). Por último, se preguntaba por las causas que, en su opinión, inducían a otros al abandono del curso y se terminaba pidiéndole que manifestara su interés por estudiar 4.º y 5.º cursos de inglés a distancia.

## EL ABANDONO: CONCEPTO, PLAN DE ACTUACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA

Las elevadas tasas de abandono del programa, que nos muestran las estadísticas nacionales del curso 94-95, están cifradas en más de la mitad del alumnado. Su incidencia en 1.º fue del 62% (17.733 alumnos) y en 2.º de un 50% (15.894 alumnos), sobre los matriculados en cada uno de los cursos. Estos 33.627 alumnos que abandonaron suponen una tasa de abandono global del 56% sobre los 60.288 alumnos matriculados en ambos cursos, lo que pone de relieve que no es un problema baladí que podamos obviar.

De modo general, la educación a distancia presenta elevadas tasas de abandono; los datos consultados, tanto del abandono en la UNED española, como en otros centros extranjeros, así lo confirman.

Por supuesto que se trata de datos aproximados, ya que el concepto de abandono no es el mismo en todos los casos; en ocasiones, se refiere al de los alumnos que se matriculan y no se examinan (*non-starters*), en otros al de aquellos que dejan sus estudios una vez comenzados (*drop-out*), y en otros, por último, a una combinación de ambos.

Por otra parte, los estudios más completos sobre abandono a los que hemos tenido acceso son escasos y, además, algo lejanos en el tiempo<sup>2</sup>. Por ejemplo, los datos de la

UNED se refieren a los cursos 1982-83 y 1983-84<sup>3</sup>; en este período, la media de abandono correspondiente a seis facultades, representaba un 45,65%. También de hace aproximadamente una década son los datos que hemos recogido pertenecientes a cinco centros extranjeros, dos americanos y tres europeos<sup>4</sup>. La media de abandono era más elevada: aproximadamente del 55%.

Haciendo una media ponderada de los datos de abandono de la UNED y de estos centros, nos encontramos con una tasa —también aproximada— del 50%<sup>5</sup>. Esto hace que la media de abandono en el programa *That's English!* (56%), resulte algo elevada, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de un programa que se apoya en unos materiales modernos, muy elaborados y valorados positivamente por sus usuarios de modo general. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, a las tasas de abandono habituales en la educación a distancia, hay que añadir el abandono característico de los estudios de idiomas, siempre más elevado.

Se partió de la siguiente hipótesis de trabajo: *el hecho del abandono en el programa That's English! responde a causas identificables (intrínsecas y extrínsecas al programa); si algunas de esas causas pueden modificarse, influirá en que el número de abandonos disminuya sensiblemente y, por tanto, se consiga elevar las tasas de continuidad en el programa.*

Consideramos que un alumno matriculado en *That's English!* abandona, cuando al terminar un curso, en septiembre, no ha hecho uso de todas las oportunidades de evaluación que el sistema le ofrece y que le hubieran sido necesarias para la superación de dicho curso; es decir, cuando a un alumno, que no ha superado el curso, le falta alguna calificación por no haberse presentado a las pruebas de evaluación correspondientes.

<sup>2</sup> En una investigación del Deutsches Institut für Fernstudienforschung de 1989 se concluía que la media de abandonos en 197 centros de educación a distancia del mundo era del 33% (*Boletín cuatrimestral, ECCA*, n.º 11, 1989).

<sup>3</sup> GARCÍA ARETIO, L.: *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. ICE de la UNED. Madrid.

<sup>4</sup> *Ibíd*: Athabasca University (Canadá) 62%; Empire State College (EEUU), 50%; C.T.U. (Francia), 50%; Toulouse-Le Mirail (Francia), 60%; y Open University (Reino Unido), 55%.

<sup>5</sup> M. G. Moore (*Distance Education. A Systems View*. Wadsworth Publishing Company. I.T.P., 1996) habla de una tasa de abandono del 30% al 50% en general, en los cursos a distancia.



El alumno que abandona puede hacerlo en grados diversos, que van desde el que no se presenta a ninguna de las pruebas de evaluación (abandono inicial), hasta el que, habiendo superado el curso completo, no se matricula en el curso siguiente (abandono intercurso), pasando por aquel que abandona después de superar alguno de los dos primeros módulos del curso y no se presenta al siguiente ni en junio ni en septiembre (abandono intracurso). En nuestro estudio consideramos estos abandonos como equivalentes, aunque realmente no lo sean, pues lo que en definitiva nos interesa es conocer por qué un alumno deja de cursar normalmente sus estudios, con independencia del momento en que lo haga, ya que en todo caso el resultado es el mismo: no consigue llegar a la meta propuesta. No obstante, en la medida de lo posible intentamos tenerlo en consideración, si es que detectamos causas diferenciales significativas.

Debemos tener en cuenta como planteamiento de partida el proceso o desarrollo lineal seguido por un alumno que, pretendiendo seguir las enseñanzas del idioma inglés a distancia, consigue su superación en un período de tiempo y con un ritmo de aprendizaje que consideramos razonable; es decir, va superando los módulos (uno por trimestre) siguiendo el desarrollo del programa y siempre que haya aprobado los tres módulos del curso en septiembre, para lo que tiene cuatro momentos u oportunidades.

A partir de aquí consideraremos estas situaciones:

#### **Abandono intracurso:**

a) **Abandono inicial:** Se matriculó en el curso correspondiente, pero no llegó a presentarse a la evaluación del primer módulo.

b) **Abandona habiendo suspendido:** Se presenta a alguno de los módulos del curso pero no lo/s supera.

c) **Abandona habiendo aprobado:** Se presenta a algún/os módulo/s y logra superarlo/s.

#### **Abandono intercurso:**

d) **Abandona habiendo aprobado un curso completo:** Supera el curso pero no se matricula en el curso siguiente.

Para el estudio del abandono el proceso seguido ha sido equivalente al del estudio de la continuidad. Se seleccionó una muestra amplia de 1.008 alumnos que procediese de las mismas seis EE.OO.II. que se utilizaron para el estudio de la continuidad, ya que nos parecía necesario que el estudio tuviera el mismo entorno referencial.

De las 1.008 cartas enviadas solicitando contestación al cuestionario, hemos obtenido 362 respuestas, lo que supone una tasa del 36%, bastante alta e infrecuente en este tipo de consultas. De las respuestas recibidas hemos tenido que desestimar 36 por diversas razones, por lo que hemos dispuesto de 326 cuestionarios plenamente válidos.

La diferencia de alumnos entre los cuestionarios recibidos (326) y la muestra definitiva (311) se debe a que hay 15 cuestionarios de respuestas incompletas que, no obstante, no han sido desechados plenamente.

El nivel de respuesta sorprendentemente alto evidencia el interés del alumnado por manifestarse respecto a su propio abandono, como así se refrenda en múltiples opiniones escritas.

El instrumento utilizado para la valoración del abandono fue un cuestionario de 56 ítems, más los datos de identificación que los alumnos cumplimentaron al rellenar la hoja de matrícula. Estaba estructurado en los siguientes apartados:

- Datos de identificación para la elaboración del perfil del alumnado.
- Datos clasificatorios, recogiendo las diversas situaciones posibles en relación con el momento en que se produjo el abandono real del curso.
- Datos de carácter motivacional en relación con su ingreso y abandono del curso.

## MUESTRA ABANDONO. CURSO 94-95

|                                 | 1.º        | 1.º a 2.º | 2.º        | 2.º a 3.º | 3.º      | Total      |
|---------------------------------|------------|-----------|------------|-----------|----------|------------|
| <b>Intracurso (94-95)</b>       | <b>110</b> | <b>—</b>  | <b>121</b> | <b>—</b>  | <b>—</b> | <b>231</b> |
| <b>Intercurso (94-95/95-96)</b> | <b>—</b>   | <b>44</b> | <b>—</b>   | <b>36</b> | <b>—</b> | <b>80</b>  |
| % de la muestra preseleccionada | 27,3%      | 51%       | 28,9%      | 50%       | —        | —          |
| % Abandono 6 escuelas           | 6,9%       | 25,7%     | 7,2%       | 25%       | —        | —          |
| % Abandono Territorio MEC       | 1,1%       | 3,8%      | 1,1%       | 2,9%      | —        | —          |
| % Abandono Nacional             | 0,7%       | 2,3%      | 0,7%       | 2,1%      | —        | —          |
| <b>TOTAL ALUMNOS</b>            | <b>110</b> | <b>44</b> | <b>121</b> | <b>36</b> | <b>—</b> | <b>311</b> |

- Datos causales pormenorizados del abandono propiamente dicho en relación con causas personales, causas debidas al programa como la información recibida, los materiales, el método empleado, las tutorías y los exámenes.
- Datos sobre las posibilidades de reanudar los estudios de inglés a distancia.
- Observaciones complementarias.

## CONCLUSIONES SOBRE LA CONTINUIDAD

Las conclusiones a las que hemos llegado están agrupadas en dos categorías: las que se refieren a las causas extrínsecas de continuidad —o causas de carácter personal y ambiental— y las que se refieren a las causas intrínsecas, o atribuibles al programa.

### Causas extrínsecas

#### • Causas personales:

- **Conocimientos previos de inglés:** Los alumnos con conocimientos previos escasos de inglés dedican al estudio más tiempo, asisten a las tutorías más frecuentemente y se esfuerzan mucho más que el resto del alumnado; también realizan más frecuentemente las tareas que se proponen. Asimismo se observa que cumplen el horario de estudio previsto con más regularidad que los que poseen conocimientos previos de inglés medianos.

Vemos, por tanto, que con un nivel de inglés escaso se pueden realizar los estudios de inglés a distancia y persistir en ellos, pero sólo si quienes tengan este nivel son capaces de realizar un esfuerzo continuado.

- **Situación laboral:** Otro factor que hay que tener en cuenta es que la mayoría de los alumnos que continúa, realiza un trabajo remunerado, lo que sugiere que una situación laboral estable puede ser un elemento favorecedor de la continuidad, y que es compatible el estudio del inglés a distancia con el desempeño de una actividad laboral.
- **Motivación para la continuidad:** Otro factor importante de continuidad parece ser el predominio de una motivación inicial intrínseca: más de la mitad de los alumnos que continúan persiste en el curso por considerarlo útil para su formación; también es un importante factor de continuidad, aunque para menos alumnos, la consecución de un título oficial en el idioma inglés.
- Respecto a la **capacidad para estudiar de forma independiente**, a la **fuerza de voluntad** y a la **capacidad para cumplir las tareas que se proponen y para compaginar distintas tareas con el esfuerzo exigido por *That's English!***, la gran mayoría de los alumnos que continúan afirma poseerlas en alto grado, lo que refuerza su persistencia en el programa, pese a la posible subjetividad de esta apreciación.



- **Causas ambientales:**

- En relación con el **apoyo de la familia** respecto a los estudios de inglés así como **el conocimiento del idioma** que ésta tiene, concluimos que no son factores de excesiva relevancia para fomentar la continuidad.
- Respecto a **las condiciones que reúne el lugar de estudio**, señalamos que prácticamente todos los que continúan dicen tenerlas excelentes y/o buenas.

### Causas intrínsecas o del programa

- **Valoración de los elementos del curso:** De modo muy destacado los alumnos que continúan valoran los materiales del curso (programas de TV, libros, cintas, guía), como el elemento que más les anima a persistir. Coincide esta valoración con las obtenidas en anteriores estudios de evaluación de *That's English!* A mucha distancia de la valoración de los materiales se sitúa la tutoría presencial y el sistema de evaluación (exámenes y recuperaciones). También destacamos el hecho de que ningún alumno de los que continúan elige la tutoría telefónica.
- **Tutorías:** Asistir regularmente o con frecuencia a las tutorías presenciales parece ser un factor favorecedor de la continuidad para el alumnado en general, y lo es más significativamente para los que iniciaron el programa *That's English!* partiendo de unos conocimientos mínimos de inglés. En el mismo sentido positivo, cabe destacar la influencia de unas buenas relaciones de los alumnos con el tutor, en la asistencia a las tutorías presenciales.

El tiempo de desplazamiento al centro donde se imparte la tutoría, para la mayoría menor de 30 minutos, no influye en la tasa de asistencia y por lo tanto tampoco en la continuidad. Esta conclusión evidencia una correcta previsión de los centros de atención tutorial.

- **Relaciones con los compañeros:** Es un factor importante, quizá poco valorado en la educación a distancia, la influencia de las relaciones con los compañeros en la continuidad. Sin embargo, esta influencia existe y la mayoría la reconoce como un factor que anima a persistir en los estudios de inglés a distancia. Al grupo de alumnos que partía de unos conocimientos previos de inglés escasos, es al que estas relaciones les anima más a continuar.
- **Tiempo de estudio semanal:** Destacamos la coincidencia del tiempo de dedicación a *That's English!* estimado por los planificadores del programa con el que dedica la mayor parte de los alumnos que continúan: menos de ocho horas semanales.
- **Esfuerzo que les exige el curso:** En coherencia con el tiempo que dedican al estudio del idioma inglés los alumnos que continúan, está el esfuerzo que les exige persistir en el curso: un esfuerzo mediano y/o pequeño para los que dedican al estudio menos de cinco horas semanales y uno grande y/o muy grande para la minoría que dedica más de diez horas semanales.

## CONCLUSIONES SOBRE EL ABANDONO

Como en el caso de la continuidad, estas conclusiones se basan en el análisis de los datos generales y de los datos relacionados; también en este caso las agrupamos en dos categorías: las que se refieren a las causas extrínsecas de abandono y las que se refieren a las intrínsecas.

### Causas extrínsecas

- **Causas personales:**
- **Conocimientos previos de inglés:** Predominan los alumnos con unos conocimientos previos de inglés escasos, aunque en el abandono intercurso

este nivel inicial es medio. Puede ser una cierta causa de abandono, pero en relación con otras variables, no es de excesiva relevancia, puesto que también continúan alumnos que partieron de unos conocimientos de inglés escasos.

- **Falta de tiempo:** La falta de tiempo, aunque general, es especialmente llamativa en 2.º curso, donde más de la mitad de los alumnos, tanto en el abandono intracurso como en el intercurso, considera que ésta ha sido la principal causa de abandono. Parece ser, por tanto, *la causa personal más generalizada de abandono, de modo especial en los alumnos de 2.º, lo que es explicable por el mayor nivel de dificultad de este curso respecto al de primero.*
- **Mala organización:** Aunque los porcentajes no son excesivos, bastantes alumnos dicen que no se organizan bien, que les falta voluntad y que les cuesta un gran esfuerzo sacar el curso adelante. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la falta de tiempo y la falta de organización se retroalimentan.
- **No asistencia a las tutorías:** Es otra de las causas personales de abandono para un porcentaje bastante elevado de alumnos. Está en relación con la falta de tiempo, mala organización, etc.

#### • Causas ambientales:

Analizados estos aspectos —apoyo familiar, nivel de inglés en algunos miembros de la familia, lugar adecuado de estudio— no encontramos nada significativo en estas variables que permita atribuirles una acción causal en el abandono.

#### Causas intrínsecas o del programa

- **Materiales:** La valoración de los materiales es positiva por parte de la inmensa mayoría; sólo un porcentaje mínimo dice no entender el libro. Se puede, determinar, a la vista de los datos, que el material impreso no es, en absoluto, causa de abandono. Tampoco hay nin-

gún tipo de observación negativa sobre los programas de televisión, aunque sí la observación de que el nivel de inglés de los alumnos impedía aprovechar del todo estos programas.

- **Información:** Aproximadamente una quinta parte de los alumnos considera que tiene falta de información, e ignoraban que se podían matricular gratuitamente en un curso no superado. Resulta sorprendente que sea mayor el número de alumnos de 2.º que ignoraba esta circunstancia, cuando su experiencia en el programa debería garantizar un mejor conocimiento de los canales de información. *Esta falta de información ha podido actuar como causa de abandono, aunque no consideramos que sea excesiva su incidencia.*
- **Metodología:** Del método, en general, no existen observaciones negativas: ni les resulta poco apropiado para ellos, ni tampoco les parece inadecuado para la educación a distancia. Lo que sí parece apreciarse, según los alumnos, es que existe un aumento excesivo de la dificultad. Una tercera parte de los alumnos de 1.º considera excesivo este aumento, que se refiere al que hay entre un módulo y otro y, prácticamente la mitad de los alumnos de 2.º, considera que el aumento excesivo de la dificultad se produce entre 1.º y 2.º cursos.

Muy unida a este aumento de dificultad, desde el punto de vista metodológico, tenemos la observación de un porcentaje significativo de alumnos acerca de que realizar los ejercicios exigía mucho tiempo. Este porcentaje es mayor en 2.º curso, dada la mayor dificultad de los ejercicios.

Como conclusión, podemos decir que *el aumento excesivo de dificultad ha podido constituir una causa de abandono.*

- **Tutorías:** Aproximadamente, una quinta parte de los alumnos se queja



de que las tutorías se impartían en un centro alejado de su trabajo, hogar, etc., y una cuarta parte dice que hubiera necesitado más horas de tutoría presencial. *Aunque de una cierta significatividad, los porcentajes no permiten atribuir a la lejanía del centro y a la necesidad de más horas de tutoría un excesivo valor causal, aunque ambos factores tengan su incidencia en el abandono.*

Muy pocos alumnos se quejan del trato recibido por parte de los tutores, pero sí son más representativos los porcentajes de los alumnos que dicen no haber encontrado en las tutorías una preparación adecuada. Esta falta de preparación se refiere, sobre todo, a los siguientes puntos:

- Las tutorías no servían para practicar el inglés.
- En las tutorías no se corregían los ejercicios.
- Las tutorías no servían de entrenamiento para realizar redacciones y composiciones de inglés en los exámenes.
- En las tutorías no se preparaba para las pruebas de expresión-comprensión oral.

Estas deficiencias son especialmente señaladas por los alumnos de 2.º, y si atendemos a las causas diferenciales de abandono, vemos que el abandono intercurso está especialmente causado por los problemas con las tutorías.

Podemos concluir, en consecuencia, que *las deficiencias encontradas y/o percibidas por los alumnos en las tutorías, han actuado como causas de abandono.*

- **Exámenes:** También es significativo el porcentaje de alumnos de segundo (prácticamente la mitad) que dice haber tenido dificultades para realizar la prueba de comprensión oral por medio de una casete y también las pruebas de expresión oral.



Para bastantes alumnos, el tener que examinarse de todas las pruebas parciales aunque sólo se suspenda una, es otro motivo de abandono.

También existen dificultades para realizar redacciones y composiciones por no haber recibido una preparación adecuada.

Como conclusión, podemos decir que *las dificultades para realizar los exámenes, sobre todo de comprensión y expresión oral, así como tener que examinarse de todas las pruebas parciales para recuperar lo suspendido, constituyen otras importantes causas de abandono.*

## RECOMENDACIONES FINALES

Todo el análisis que antecede nos ha llevado a formular unas recomendaciones, cuya finalidad es potenciar la continuidad y evitar o paliar el abandono de los alumnos de *That's English!*

Agrupamos estas recomendaciones en las dos categorías básicas que nos han servido de hilo conductor para sistematizar nuestro estudio: recomendaciones en torno a las causas extrínsecas e intrínsecas de continuidad y abandono. A su vez, subdividimos estas categorías en distintos apartados temáticos, de tal modo que las recomendaciones, en cada caso, puedan formularse del modo más breve y preciso.

### Causas extrínsecas

#### • Nivel de inglés y acceso al programa

- Hay que hacer notar, que acceder al programa con un nivel de inglés escaso o nulo, aunque posible, puede ser un factor que dificulte los estudios y por tanto la continuidad, si no se toman determinadas medidas: constancia en el estudio, mayor dedicación horaria, asistencia asidua a las tutorías y utilización de todos los recursos del programa (programas de TV, cintas de audio, tutoría telefónica, etc.).

#### • Falta de tiempo

La falta de tiempo es, sin duda, la causa personal más importante de abandono, y se acusa más entre los alumnos de 2.º curso. Algunas de las recomendaciones que haremos, van orientadas a paliar, en lo posible, esta falta de tiempo.

- Aclarar, en la publicidad del programa, que éste es compatible con la realización de un trabajo, pero que ello exige

una organización importante del tiempo disponible. Hacer ver que con no excesivo esfuerzo —entre cinco y siete horas semanales— se pueden superar los cursos si se tiene suficiente organización.

#### • Falta de organización

- Orientar a los alumnos, por ejemplo en la Guía, sobre el mejor modo de organizar su tiempo de estudio, ya que un horario continuado y metódico contribuye a crear hábitos de estudio y a fortalecer la voluntad.
- Revisar las orientaciones que se dan, tanto a los alumnos de 1.º como a los de 2.º, acerca de la metodología específica de trabajo para el estudio del inglés a distancia.

#### • Motivación

- A través de la propaganda, de la Guía y por medio de los tutores, insistir en la importancia de la motivación intrínseca para el seguimiento del programa del que la mayoría de los alumnos espera conseguir un elevado nivel formativo. Y valorar también, aunque sin hacerlo de modo exclusivo, que este programa significa la posibilidad de adquirir una certificación oficial.

### Causas intrínsecas o del programa

#### • Materiales

- Los materiales, como elementos motivadores, y generalmente muy bien aceptados, deben ser descritos y valorados, sobre todo en la publicidad.
- Se debería estudiar la posibilidad de hacer llegar a los alumnos todos los materiales a principio de cada curso.
- Sería deseable poner a disposición de los alumnos los programas de televisión en vídeo, cuya adquisición podría ser opcional.





- Habría que revisar las orientaciones sobre el modo más correcto de utilizar cada uno de los materiales del programa: libro, TV y cintas de audio.

#### • Tutorías

- Alentar a los alumnos para que asistan a las tutorías y para que utilicen la tutoría telefónica.
- Procurar que las relaciones entre los tutores y alumnos sean siempre fluidas, estableciendo al respecto normas de carácter institucional y un cierto control de su funcionamiento, de modo que éste no dependa, en lo posible, de circunstancias particulares.
- Estudiar la posibilidad de que las tutorías se organicen por niveles de conocimiento de inglés, de tal modo que los tutores no se dirijan sólo a los que más saben o a los que menos saben, según sea el grupo mayoritario. Esto estaría especialmente indicado para los alumnos de 1.º.
- Estudiar la posibilidad de prolongar un poco la duración actual de una hora de tutoría, al menos para los alumnos que tengan menor nivel de inglés. Igualmente, indicado para alumnos de 1.º.
- Insistir en la necesidad de que la tutoría prepare, de modo coherente con su cometido, para las pruebas de comprensión/expresión oral; muy necesario para los alumnos de 2.º, sobre todo.
- Estudiar la posibilidad de que los tutores corrijan los ejercicios que no sean de autoevaluación, al menos a los alumnos con menor nivel de inglés.
- Potenciar la comunicación del Centro con los alumnos. Es importante que a los alumnos que no se presenten a algún examen se les escriba, mediante un modelo normalizado, instándoles a hacerlo, e informándoles de las fechas y posibilidades de recuperación.

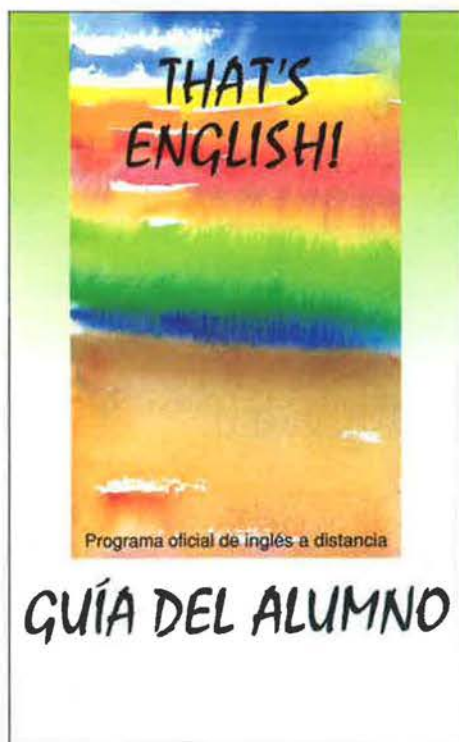


- Insistir a los tutores en la necesidad de una tutoría inicial, en la que se podrían distribuir los materiales, recomendar el material complementario, insistir en la necesidad de asistir a las tutorías, la conveniencia de utilizar la tutoría telefónica, etc.
- Procurar que se respete escrupulosamente el horario y el cumplimiento de las tutorías.
- Estudiar la posibilidad de que los alumnos del programa puedan hacer uso de los materiales e instalaciones de las EE.OO.II.

#### • Dificultad curso-ejercicios

El aumento excesivo de la dificultad, tanto en los contenidos como en los ejercicios, es una variable que retroalimenta la falta de tiempo, de modo especial en 2.º curso.

- Convendría analizar los puntos en los que este aumento de dificultad es más notable, y revisar los ejercicios que se proponen. Tanto en la Guía, como por medio de los tutores, deberán darse pau-



tas a los alumnos para que seleccionen los más imprescindibles, de tal modo que se palíe la sensación de agobio.

- Estudiar la posibilidad —sugerida por distintos alumnos— de que el curso tenga distintas orientaciones: para conseguir la certificación oficial, para los que sólo deseen traducir del inglés, y para los que pretendan estudiarlo solamente para mejorar su formación.

#### • Dificultades de los exámenes

- Revisar la estructura y contenidos de las pruebas de comprensión oral, así como el sistema audio que se emplea, de tal modo que el sonido tenga una calidad suficiente y pueda llegar por igual a todos los alumnos que se examinan.
- Se hace precisa también una cuidadosa revisión de las pruebas de expresión oral, cuya naturaleza debe ser fijada desde el programa. De este modo, no existirían excesivas diferencias

entre unos y otros centros, y se podría evitar el subjetivismo por parte de algunos tutores, tanto en la formulación de las pruebas como en las calificaciones.

- Convendría estudiar la posibilidad de que los alumnos, que suspenden alguna parte de las pruebas, no tengan que examinarse de todo al recuperar, sino sólo de aquella/s parte/s que no hayan superado.
- Estudiar también la posibilidad de una recuperación acumulativa: que los alumnos, al superar un examen, recuperen automáticamente el módulo anterior si lo tenían suspenso. Esto se justifica porque el aprendizaje de una lengua es un proceso continuo y acumulativo.
- Procurar que en los exámenes se respete escrupulosamente el horario previsto para su realización.

#### • Información-organización

- Informar de modo suficiente, y por distintos canales de fácil acceso, de las fechas de exámenes, recuperaciones, etc., así como de la posibilidad de repetir curso sin tener que pagar de nuevo la matrícula.
- Animar a la reincorporación al programa a los alumnos que abandonan después de aprobar el primer módulo, así como a los que finalizan un curso para que se incorporen al siguiente.
- Prever un sistema de becas-ayudas o facilidades de pago para alumnos que no tengan medios económicos.
- Estudiar la posibilidad de subvenciones para los alumnos de Centros Penitenciarios.

#### • Relaciones con los compañeros

- Fomentar actividades que favorezcan las relaciones entre los compañeros, como modo eficaz de ayudarse mutuamente. ■



## APRENDIZAJE A DISTANCIA EN TRANSICIÓN. EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA: PERSPECTIVA NEOZELANDESA<sup>1</sup>

**Margaret Gamlin**

*Schools Open Learning Service  
The New Zealand Correspondence School*

*Traducción del inglés: Isabel López-Aranguren*

### INTRODUCCIÓN

#### **Sobre la transición**

Buena parte de los trabajos actuales sobre educación a distancia gira en torno a la transición desde el sistema impreso y postal de la educación tradicional por correspondencia hacia un sistema interactivo basado en la tecnología. Esta transición tiene numerosas implicaciones no sólo en cuanto a la impartición de la educación a distancia, sino también en cuanto al papel que juegan los proveedores tradicionales, esto es, las instituciones de educación a distancia. En consecuencia, desde el momento en que las instituciones de educación con-

vencional empiezan a ofrecer educación a distancia por medio de la tecnología, ¿decir “¡hola, tecnología!” equivale a “¡adiós, instituciones de educación a distancia!”, como ha sugerido Tony Bates? O, ¿pueden las instituciones de educación a distancia hacer frente al reto y no sólo adaptarse, sino demostrar que son especialistas en su campo?

En Nueva Zelanda y Australia muchas escuelas convencionales están ya impartiendo educación a distancia a través de la tecnología. En Nueva Zelanda la razones para hacerlo provienen no sólo del potencial que ofrece la tecnología para la innovación curricular, sino también como respuesta a un sistema educativo cada vez más competitivo y comercial y a las correspondientes demandas de iniciativas locales por parte de la comunidad. Australia es un caso diferente en cuanto que fue el gobierno quien decidió soslayar las escuelas tradicionales por correspondencia y financiar las convencionales como agentes de la educación a distancia basada en la tecnología.

<sup>1</sup> Resumen de la ponencia presentada en la I Conferencia “Open Classroom”, celebrada en Oslo, del 18 al 20 de septiembre de 1995.

M.<sup>a</sup> Jesús Martínez

### El reto a las instituciones de educación a distancia

Es un hecho innegable que van a surgir nuevos proveedores de educación a distancia como resultado del impacto de la tecnología. La situación crítica en que se halla la educación a distancia está en si estos nuevos proveedores aspiran a ir más allá del modelo de extensión del aula, que posibilita la tecnología y si los proveedores tradicionales son capaces de responder al reto.

Es mi intención presentar los desafíos y oportunidades que la revolución tecnológica plantea a una institución de educación a distancia. Y lo voy a hacer, porque es donde tengo experiencia, en el contexto de la *New Zealand Correspondence School*, que es un modelo de institución basada en el material impreso y el correo, financiada por el gobierno. Supongo que se podrán hacer paralelismos con otros países y culturas.

En primer lugar, expondré los retos que plantean los nuevos competidores, analizaré seguidamente las opciones posibles para

un centro tradicional de educación a distancia como el nuestro para hacer frente a esos desafíos, y presentaré, por último, diversas propuestas de cara al futuro.

Pero antes, expondré brevemente lo que es la *New Zealand Correspondence School*.

### La *New Zealand Correspondence School*

Se trata de una institución pública de educación a distancia, situada en Wellington, que imparte programas de educación primaria y secundaria a niños en edad escolar y a algunos adultos. También tiene enseñanzas infantiles de preescolar.

En su origen, se trataba de impartir enseñanzas a alumnado con imposibilidad de acceder a una escuela. Su propósito era garantizar el acceso a la educación a los niños de áreas rurales, posibilitando el acceso al aprendizaje a una serie de asignaturas y a una buena enseñanza. Con el tiempo, se sumaron otros grupos de alumnos que no eran atendidos por el sistema convencional



debido a problemas de salud, psicológicos o de comportamiento. También se sumaron personas adultas en busca de una segunda oportunidad. Pero el grupo más numeroso hoy día son los alumnos que actualmente asisten a las escuelas de educación secundaria, y se matriculan sin costes en la *New Zealand Correspondence School* cuando sus escuelas no pueden ofrecer un amplio abanico de asignaturas, algún especialista causa baja repentinamente o sufren recortes de profesorado. Esta "duplicación de matrícula" llega hasta un tercio de la matrícula total y constituye una parte importante de la financiación del gobierno.

Pese a esta aparente convergencia de la educación a distancia y la convencional, centrada en el material impreso y el correo, es precisamente aquí donde se presenta el mayor desafío en relación con el uso de la tecnología.

Pero volvamos a los temas principales.

## 1. LOS RETOS DEL NUEVO MERCADO

En Nueva Zelanda se abre una serie de oportunidades a los nuevos competidores en el mercado de la educación a distancia que, de una forma u otra, está influenciada por los nuevos desarrollos de la tecnología educativa. Tres factores fundamentales contribuyen a ello:

- La tendencia hacia un sistema educativo competitivo anima a los proveedores tradicionales a usar la tecnología para un currículo innovador.
- El hecho de que las tecnologías al uso, tal y como se aplican, tienden a reproducir la clase convencional: la extensión del aula con el profesor como controlador de ésta.
- El uso de la tecnología en educación a distancia cuestiona la necesidad de un modelo de producción y distribución masivas, modelo que en el pasado ha

sido una gran barrera para nuevos competidores.

### 1.1. Un entorno competitivo en educación

#### *Cambios socioeconómicos*

Durante cincuenta años y hasta mediados los ochenta, Nueva Zelanda tenía una de las economías más reguladas y cerradas del mundo occidental. Las industrias locales estaban protegidas de la competencia extranjera con el fin de garantizar el pleno empleo. Los jóvenes podían salir de los colegios a los 15 años y, aunque poco cualificados, nunca estarían en paro. Las políticas educativas de diseños curriculares y evaluación se basaban en la certeza de que los alumnos que continuaban estudios irían a estudios superiores.

Sin embargo, ante el grave declive económico, los sucesivos gobiernos de los últimos diez años han reestructurado la economía hasta el punto de que el país tiene ahora una de las economías de mercado más abiertas. Mientras esta política ha reportado beneficios en términos de funcionamiento económico y de crecimiento, estos nuevos criterios económicos y los correspondientes problemas sociales han ejercido una gran presión sobre el sistema educativo.

Los trabajos de baja cualificación se reducían drásticamente mientras aumentaban los de trabajadores cualificados. Los alumnos permanecían más tiempo en las escuelas pero se enfrentaban a estructuras curriculares y evaluativas inapropiadas. En respuesta a la creciente presión social, los gobiernos abordaron el sistema educativo con consecuencias de largo alcance.

#### *Reformas educativas*

Las reformas educativas más significativas fueron:

- El gobierno y la gestión de la educación se descentralizaron dando a la comunidad la "propiedad" de las escuelas loca-

les a través de un Comité de elección local. El papel del Ministerio de Educación se limitó al establecimiento de la política educativa.

- El gobierno adoptó una filosofía educativa integradora. La educación se iba a centrar en el alumno; en los estudiantes y sus necesidades más que en las instituciones y sus requisitos. Los estudiantes tendrían acceso a las oportunidades de aprendizaje que se adaptasen mejor a su desarrollo potencial. En este sentido, había que suprimir las barreras existentes dentro y entre las instituciones con el fin de que el aprendizaje se diera cuando, donde y como mejor le pareciera al individuo.
- Se introdujo un único marco curricular y evaluativo nuevo para propiciar el concepto de aprendizaje centrado en el alumno y sin barreras. Se puede mezclar y conjugar cursos y las cualificaciones son transferibles entre las instituciones, sean de nivel secundario o superior.
- El gobierno defendió activamente el papel de la tecnología educativa para facilitar esta nueva filosofía.

#### *Cultura de mercado en la educación*

La cultura mercantil que sustenta las reformas económicas se introdujo en la educación.

- Las escuelas eran responsables ante su comunidad de ofrecer una educación de calidad, poniendo el énfasis en la elección y la flexibilidad así como en el paso entre educación y empleo.
- Se introdujo el principio de competitividad en la educación.
- El gobierno dejó patente su apoyo y promoción a la financiación global.

Las fuerzas del mercado, por tanto, son un factor significativo para que las escuelas

convencionales entren en el campo de la educación a distancia.

#### **1.2. "Agrupamiento". Aplicación de la tecnología para la extensión del aula**

Este entorno competitivo ha convulsionado profundamente el sistema educativo de Nueva Zelanda. Pero de los retos surgen las oportunidades y ha surgido un sentimiento innovador y de empresa en las escuelas rurales de educación secundaria bajo la fórmula de asociaciones colaboradoras o "agrupamientos".

#### *Modelo de agrupamiento*

Según este modelo,

- un profesor elabora recursos didácticos que incluyen una amplia descripción de contenidos así como ejercicios, con escasa o nula "conversación didáctica".
- Al menos una vez por semana el profesor conecta con los alumnos de otras escuelas para hacer enseñanza *on line*.
- De vez en cuando se envían al profesor las tareas por fax.
- la tecnología usual puede ser el fax, la audioconferencia y la audiografía, pero algunos grupos tienen la intención de llegar hasta el nivel de la videoconferencia.

#### *Beneficios del agrupamiento*

El sistema de agrupamiento ofrece dos ventajas importantes, al menos, a los que participan en él, frente al sistema de la *Correspondence School*.

- La tecnología (audioconferencia, audiografía y videoconferencia) es apropiada para la enseñanza de grupo



en lugares diferentes, es decir, reproducir el aula manteniendo el profesor su papel de control.

- Al ser las escuelas participantes de la misma región, los gastos de conexión son menores por ser locales que los que se tendrían con la *Correspondence School*.

#### *Aumento de proveedores*

Desde que tímidamente se comenzó hace dos años, el número de grupos ha aumentado significativamente y las escuelas que tradicionalmente habrían matriculado a sus alumnos en la *Correspondence School* ahora se conectan al proveedor local de educación a distancia. Con el uso de redes de fibra óptica el sistema de agrupamiento aumentará. Por otra parte, parece que los institutos politécnicos avanzan sus gestiones en esta misma línea. Y con la reducción de costes de los ordenadores también los adultos que estudian en casa podrían ser destinatarios de este sistema.

### **1.3. Tecnología y cambio del modelo industrial**

Una tercera razón por la que la tecnología favorece la aparición de nuevos proveedores es la posibilidad de cambiar el modelo industrial, característico de la escuela por correspondencia tradicional, modelo que hasta ahora ha constituido un serio obstáculo para la competencia.

#### *El modelo industrial*

Debido a que la educación a distancia en su forma tradicional es una modalidad de tipo marginal, ha habido un escaso incentivo para la competencia por los grandes costes económicos iniciales.

La enorme inversión inicial de capital, característica de la enseñanza por corres-

pondencia, se convirtió en monopolística. Es el modelo descrito por Otto Peters que lo consideró en términos de producción en cadena, con una división del trabajo por funciones especializadas (los tutores son diferentes de los que hacen los cursos) y el producto estandarizado (como decía Henry Ford, se podía elegir cualquier color "con tal de que fuera el negro").

#### *Evitar el modelo industrial*

El uso de la tecnología en educación, tal como antes se ha descrito en forma de agrupamiento, significa que se puede sortear el obstáculo del modelo industrial y permitir a la competencia tener oportunidades sobre la forma tradicional de enseñanza por correspondencia en dos sentidos:

1. Por una parte, el uso de la tecnología para prolongar el aula sin necesidad del tratamiento de producción en cadena: el profesor diseña el curso y continúa enseñando y ayudando al alumno. Además, el presupuesto de este tipo de educación a distancia no resulta mucho más caro que el de un aula en una escuela convencional.

2. Por otra, y en el caso de la *Correspondence School*, el fuerte desembolso inicial en impresión y correspondencia, que lo colocó en lugar predominante dentro del sector, se ha convertido ahora en su mayor debilidad.

Se ha expuesto hasta aquí el papel de la tecnología para sacar a la educación a distancia de un mercado altamente especializado e integrarla plenamente en el sistema educativo. En el horizonte expansivo de la educación, hay que ver ahora cómo redefinir el papel de la *Correspondence School* ante los retos actuales.

## **2. OPCIONES POSIBLES**

Para un centro del tipo de la *Correspondence School* las opciones serían:

- Mantenerse como proveedor de materiales impresos y envío por correo.
- Adaptarse al modelo de extensión del aula.
- Ir hacia un modelo multimedia.

## 2.1. Proveedor tradicional de materiales impresos y envío por correo

Ésta sería la opción más fácil y la más conservadora. Seguramente, siempre habrá demanda para este modelo de aprendizaje, aunque será decreciente. En cualquier caso, este modelo deja paso a la extensión del aula mediante la tecnología por dos razones:

- La calidad y eficacia de la relación entre profesor y alumno.
- El grado de apertura.

### *Eficacia de la relación profesor-alumno*

La enseñanza tradicional por correspondencia supone dos formas de interacción:

- La interacción entre el estudiante y los materiales (primera fase de la enseñanza).
- La interacción entre el profesor y el alumno (segunda fase de la enseñanza), cuando el profesor responde al trabajo enviado por el alumno.

Las investigaciones recientes sobre rendimiento del alumnado indican que existe una clara preferencia por la interacción directa-inmediata en la primera fase. La interacción en la segunda fase ocurre fundamentalmente en una dirección, de profesor a alumno, y está devaluada por el lapso de tiempo que va desde que el alumno envía el trabajo hasta que lo recibe de vuelta. Esta preferencia por la interacción inmediata es la que motiva la rápida expansión del agrupamiento y del modelo de extensión del aula.

En efecto, el estudio por correspondencia depende de la capacidad de autoaprendizaje del alumno y/o de la presencia de una tercera persona que actúe como elemento motivador y de supervisión. Cuando fallan los dos el riesgo de abandono es alto, lo cual se ha admitido hasta ahora como algo normal en educación a distancia. El modelo de extensión del aula, sin embargo, no depende tanto de estos factores.

### *El grado de apertura*

Los políticos han infravalorado la posible contribución de la enseñanza por correspondencia a la apertura del aprendizaje.

- La política educativa ha decidido que la *Correspondence School* no juegue ningún papel en el sistema de educación integradora, centrado en romper las barreras institucionales.
- El gobierno parece considerar a la *Correspondence School* "un dinosaurio de imprenta y correo" comparado con el sistema de extensión del aula por medio de la tecnología.

Esta descalificación de la enseñanza por correspondencia ha sido especialmente dolorosa en cuanto que su razón de ser era ofrecer a toda la población el acceso a la educación. Sin embargo, hay que reconocer que la accesibilidad es sólo una parte de la apertura. El aprendizaje por correspondencia es muy abierto en términos de lugar (dónde aprender), y tiempo (cuándo); pero su tratamiento impreso es relativamente cerrado en términos de medios diferenciados de aprendizaje (qué), y la carencia de interactividad directa va contra la variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje disponibles (cómo).

## 2.2. El modelo de extensión del aula

### *El papel central del profesor*

Cabría preguntarse si la extensión del aula como opción puede considerarse como



|                                                    | Cerrado ← → Abierto           |                    |                               |
|----------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| ¿Dónde?<br>(Lugar del aprendizaje)                 | Aula real                     | Extensión del aula | Enseñanza por correspondencia |
| ¿Cuándo?<br>(Tiempo de aprendizaje)                | Aula real                     | Extensión del aula | Enseñanza por correspondencia |
| ¿Qué?<br>(Variedad de medios de aprendizaje)       | Enseñanza por correspondencia | Extensión del aula | Aula real                     |
| ¿Cómo?<br>(Variedad de estrategias de aprendizaje) | Enseñanza por correspondencia | Extensión del aula | Aula real                     |

un modelo de educación a distancia, dado que parece ser un retorno al aula y al papel central del profesor. Todo parece depender de la interactividad directa entre profesor y alumno, y de ahí la importancia del uso de la audioconferencia, la audiografía, el correo electrónico, el fax y eventualmente la videoconferencia. Parece que el diseño y la presentación de los materiales didácticos tienen menos importancia. Cualquier cosa vale, aunque sea antigua, con tal que el profesor y el alumno interactúen.

#### Adaptación a la extensión del aula

La *Correspondence School* lleva tres años usando esta tecnología de forma experimental. La adaptación requiere un enfoque competitivo, no se pueden despreciar las necesidades de los alumnos y son esenciales la flexibilidad y la variedad de recursos de enseñanza. Sin embargo, esta institución mantiene una estructura acorde con un producto estandarizado que el alumno puede tomar o dejar. Aunque las actitudes están cambiando, son precisos algunos cambios estructurales tendentes a:

- Adquirir una capacidad de marketing con el fin de detectar las diferentes necesidades de los alumnos y atenderlas mediante el desarrollo de paquetes de aprendizaje adecuados.
- Desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas para

conseguir la interactividad directa a través de la tecnología y formar al personal para su uso correcto.

- Replantearse los recursos de la institución en virtud de los costes añadidos y consecuentemente hacer reducciones en otros apartados.

La adaptación a este modelo permitirá a la *Correspondence School* mantenerse en el mercado y será el primer paso hacia el camino de la tecnología que a su vez llevará a la infraestructura multimedia del futuro.

### 2.3. Modelo multimedia

#### Una infraestructura integrada

El rasgo principal de este modelo es que mediante una integración de tecnologías dentro de una infraestructura común permitirá al proveedor acceder, crear y ofrecer servicios educativos multimedia en una gran variedad de formatos y modelos. Según T. Bates:

- Permitirá el acceso y almacenaje de una gran variedad de materiales vídeo, audio, gráficos y *software*.
- Los diseñadores de cursos podrán acceder a este material electrónicamente y volver a editar o crear materiales didácticos.

- Estos paquetes de aprendizaje se ofrecerán de diferentes modos y a través de diferentes medios a estudiantes que aprenden de forma independiente.

El profesor ya no ejercerá el papel central y controlador como en la extensión del aula. El diseño de cursos será una función especializada, mientras que en la impartición del curso el profesor será más bien un facilitador. De esta forma, se desarrollará un modelo de educación realmente abierta. Teniendo presente el cuadro anterior, no sólo serán abiertos el dónde y el cuándo, sino también el qué y el cómo. La educación a distancia habrá abandonado la marginalidad para transformar la educación.

### 3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

*La tecnología: medio para el cambio más que generadora*

Los tres modelos presentados no son opciones en el sentido de posibilidad de

elegir, sino más bien una indicación del camino a seguir. Indican el rumbo de la educación a distancia en el futuro tal y como se apunta en la actualidad por la creciente aplicación de la tecnología. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no son las cualidades intrínsecas de la tecnología lo que produce el impulso en esa dirección, sino que, al menos en Nueva Zelanda, es la necesidad de cambiar y reformar el sistema educativo haciéndolo más abierto, más centrado en el alumno, más competitivo, flexible y de calidad. La tecnología constituye uno de los medios para alcanzar estas metas.

Siguiendo con el símil de la cadena de montaje, ya no se trata del modelo de producto estandarizado, de fabricar muchos modelos de coches, sino también motos y aviones... En consecuencia, serán los factores internos, tanto o más que los externos, los que permitirán a un proveedor de educación a distancia adaptarse y jugar un papel en la transformación de la educación como tal. La tecnología es tanto una oportunidad como un reto para mejorar la flexibilidad y reconocer las necesidades del alumnado. ■

### Bibliografía

BATES, A. (1994): "Hello Technology! Goodbye Distance Teaching Institution!", en *Open Praxis*, vol. 2. ICDE, Milton Keynes.

TATE, O. (1994): *The New Zealand Correspondence School: The Invisible School*. Selected Experiences, The Commonwealth of Learning, Vancouver.

PETERS, O. (1973): *Die Didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Beltz.



## Proyectos

### TRENDS: Un proyecto europeo de formación del profesorado

El proyecto TRENDS<sup>1</sup>, incluido en el IV Programa Marco de Aplicaciones Telemáticas, está dirigido a desarrollar y validar un modelo de formación continua del profesorado, basado en el centro y en la aplicación de las tecnologías telemáticas propias de redes avanzadas. Su finalidad es mejorar las habilidades y cualificaciones de los profesores europeos, de cara a las necesidades emergentes que presenta la "Sociedad de la Información".

El Modelo de Formación del profesorado de TRENDS, realizado por el CIDEAD, puede definirse como *"un conjunto de directrices y principios que integra los enfoques institucionales, pedagógicos y tecnológicos, y que permite la implementación de una amplia gama de servicios de formación del profesorado, en diferentes contextos y con una perspectiva de futuro"*.

Desde el punto de vista institucional, el modelo debe satisfacer las necesidades individuales e institucionales, y ambas deben ser coherentes con la política educativa de la Unión Europea. En este sentido, los destinatarios de esta acción formativa (profesores de Secundaria de seis países de la UE) se consideran como miembros del sistema educativo y no como participantes individuales.

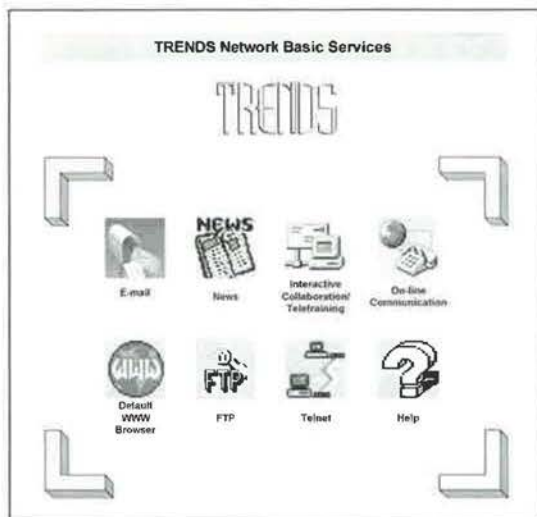
Desde el punto de vista pedagógico, la metodología de educación abierta y a distancia se lleva a cabo en tres contextos de aprendizaje: el aula virtual, el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo. La elección de uno u otro estará en función de las necesidades y de la capacidad de cada participante para conseguir los objetivos y contenidos. En todo momento, se utilizarán las estrategias que fomenten y estimulen el trabajo colaborativo y la aplicación a su tarea docente.

Tecnológicamente, este modelo de formación facilitará a los participantes cuatro servicios específicos: teleformación, búsqueda de información relacionada con sus tareas de enseñanza-aprendizaje, intercambio de información entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y elaboración de documentos con formato adecuado. Las opciones tecnológicas que se elijan dependerán tanto de los servicios y contextos utilizados como de las redes de comunicación que existan en cada país.

Por lo tanto, este modelo de formación cumple dos requisitos fundamentales:



<sup>1</sup> Las características del proyecto, así como las acciones realizadas desde su inicio hasta junio de 1996, figuran en la revista RED, n.º 16, página 39.



- Establece unos componentes y características comunes (entorno institucional, contextos de aprendizaje, opciones tecnológicas y contenidos de formación).
- Es lo suficientemente flexible como para permitir, según determinadas especificaciones, una contextualización a nivel macro (sistema de educación nacional), meso (centros educativos implicados) y micro (profesores participantes).

El proyecto TRENDS se basa en una RDSI con la amplitud de banda apropiada para la correcta entrega de servicios. La implementación de los servicios de formación, realizada por la UPM (Universidad Politécnica de Madrid), se basa en el uso de las herramientas

de *software* ya existentes, integradas en un Interfaz Gráfico de Usuario común para los participantes en el proyecto.

Cada emplazamiento nacional consta de:

- Un Centro de Formación, que distribuirá los servicios de formación de TRENDS a través de un Servidor. En España el Centro de Formación es el CIDEAD y el Servidor está localizado en el PNTIC.
- Los 20 Centros que estarán conectados al Centro de Formación de su país. En cada uno de ellos se instalará el Paquete Cliente que les permitirá acceder a los servicios ofrecidos por la Red de TRENDS.

Los seis Centros de Formación estarán conectados entre sí, de manera que un amplio número de profesores europeos tendrá la posibilidad de acceder a la información disponible en el ciberespacio a través de un interfaz amigable y en un tiempo razonable.

Una vez establecidos el Modelo y los Servicios de Formación, se inicia la fase piloto de formación de los participantes, que se desarrollará en dos etapas: durante cuatro meses (septiembre a diciembre de 1997) se formarán los 20 coordinadores de cada país y, a continuación (enero a junio de 1998), cada coordinador formará a 19 compañeros.

La primera etapa se ha iniciado con la realización de un Taller de concienciación en Creta del 15 al 17 de septiembre, al que han asistido los 120 coordinadores europeos y los responsables del proyecto de cada uno de los seis países participantes.

**Servicio de Innovación Educativa**  
CIDEAD





## EL PROYECTO "PINOCCHIO"

### Un proyecto de educación a distancia en el marco del Programa SÓCRATES

El desarrollo de la educación a distancia se menciona específicamente en el Tratado de Maastricht como un elemento de especial importancia para el desarrollo de una educación de calidad y es, por tanto, una de las prioridades del programa SÓCRATES. En el marco de este programa se desarrolla el **Proyecto PINOCCHIO** cuyo fin es el de permitir a los estudiantes de Secundaria participar activamente en la cooperación europea, creando una red de escuelas para fomentar un programa virtual de movilidad con base en ODL (*Open Distance Learning*). La cooperación dentro de esta red de escuelas, fomentará el intercambio de información, experiencias y materiales, permitiendo la experimentación de nuevas estrategias pedagógicas y desarrollando una dimensión europea en la educación.

En el proyecto **participan** organismos, empresas e instituciones de siete países: Italia, el Reino Unido, Francia, Suecia, Finlandia, Noruega y España. Ha sido promovido por UETP-Toscana, consorcio creado por cinco universidades italianas de la región de Toscana y empresas de la Unión Europea, cuya sede se ubica en Florencia. El socio español es la Oficina Municipal de Promoción de Empleo de Lorca (Murcia). Esta Oficina, perteneciente a la Concejalía de Empleo del Ayuntamiento, coordina a los cinco I.E.S. del municipio.

La **actividad central** será el trabajo conjunto sobre un estudio-investigación referido a la Unión Europea, dividido en varios temas y asignándose dos a cada país colaborador: *El presente y las perspectivas de relación entre Europa y los países no europeos; dimensiones políticas e históricas de Europa; características del empleo a nivel nacional y europeo; las posibilidades de estudio en Europa; reacción local, nacional y europea ante los inmigrantes; la vida cotidiana: similitudes y coincidencias entre países europeos...*

Los profesores aplicarán, a través de las técnicas ODL, la metodología para formar a los alumnos asistentes sobre la tecnología multimedia y telemática (principalmente correo electrónico y videoconferencia). Los profesores y los estudiantes de las escuelas involucradas estarán en contacto constante por medio del correo electrónico. Asimismo, los estudiantes recibirán formación sobre cómo acceder a fuentes de información en la *World Wide Web* y cómo gestionar dicha información y presentarla en lenguaje HTML.

Cada dos meses los Centros educativos producirán una cinta de vídeo que se enviará a las otras escuelas participantes, para presentar los resultados logrados en el trabajo de investigación hasta ese momento. Cada tres meses se desarrollarán seminarios en un Centro educativo diferente y se pretende transmitirlos por videoconferencia a todos los países implicados para ayudar a los estudiantes a experimentar la dimensión europea en la educación y conceder un carácter homogéneo al trabajo efectuado en las diferentes escuelas.

Del proyecto se esperan los siguientes **resultados**: 240 estudiantes y 24 docentes recibirán formación sobre las técnicas multimedia y experimentarán movilidad virtual. Al final, los estudiantes de las escuelas involucradas habrán preparado un manual, un CD-ROM, y páginas *Web* sobre los diversos temas de estudio-investigación de la Unión Europea.

**Juan Bosco Camón**

I.E.S. "Ibáñez Martín". Lorca (Murcia)

**María Rozas Belmonte**

I.E.S. "Ramón Arcas Meca". Lorca (Murcia)

## Actividades

### CONFERENCIA "EUROCHINATEL"



Organizada por AsiaCom, Citcom y DeTeBerkom, con la colaboración de la Dirección General XIII de la Comisión Europea y de la Comisión Estatal de Ciencia y Tecnología de la República Popular China, se celebró en Beijing (China), del 2 al 4 de abril, la primera Conferencia eurochina ("EuroChinatel") sobre la sociedad de la información.

El objetivo de esta Conferencia, que llevaba por título "**Aplicaciones telemática multimedia a la educación y a la salud**", era analizar la revolución tecnológica en estos campos y dar cuenta de su situación actual en Europa y China a través de demostraciones, ponencias y exposiciones. Se trataba asimismo de promover los contactos y la cooperación entre organizaciones europeas y chinas relacionadas con la educación, la formación profesional y la atención sanitaria. Iba, por tanto, dirigida a expertos, investigadores, ejecutivos, usuarios y proveedores de servicios y telecomunicaciones, provenientes de universidades y centros de formación, hospitales y centros de salud, y grandes empresas industriales. La asistencia, limitada a expertos y profesionales, fue de 200 personas.

En la sesión inaugural, la presentación de la Conferencia corrió a cargo de un representante de la República Popular China y representantes de la delegación de la Comisión Europea.

Las sesiones se desarrollaron en torno a los dos grandes ejes temáticos en que estaba estructurada la Conferencia: Educación y formación; Telemática de la salud.

### JORNADA NACIONAL SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL

El Instituto de Técnicas Educativas de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) celebró el pasado 16 de abril una Jornada Nacional sobre Formación Profesional bajo el título "**La Formación Profesional: un reto para la sociedad española**". El encuentro, presidido por **D. Félix Falcón**, Presidente de CECE, contó con la intervención de expertos ponentes y sirvió para impulsar el modelo de F.P. que se está desarrollando actualmente, analizar los Acuerdos de Bases sobre política de Formación Profesional y responder a cuantas dudas plantea su próxima implantación.

En este sentido, **D. José María Torres**, Subdirector General de Gestión de Formación Ocupacional (INEM), analizó la formación ocupacional y la formación profesional de adultos trabajadores que, actualmente, está en el primer plano de atención. Los grandes cambios que existen en este momento, no solamente tecnológicos sino también organizativos o comerciales, exigen tener en todas las empresas mano de obra preparada, única posibilidad que permite la explotación real de los nuevos sistemas y las nuevas tecnologías.



El Secretario General Técnico del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, **D. Julio Sánchez Fierro**, centró su intervención en el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, aprobado el 31 de diciembre de 1996. Se refirió al reciente acuerdo interconfederal sobre estabilidad en el empleo en el que se contemplan los contratos formativos, desaparecen los contratos de aprendizaje y se establece una nueva figura contractual. Destacó, entre otras cosas, la importancia de centrar el tema en el sistema nacional de cualificaciones, en la orientación profesional y en el papel de los centros formativos.

**D. Manuel San Juan**, Vicepresidente de FORCEM, señaló que en los últimos cuatro años se han formado a más de tres millones y medio de trabajadores en nuestro país, se ha llevado la formación a más de 210.000 empresas y se han destinado recursos a la formación por un importe superior a 228.000 millones. Desarrolló el contenido del Acuerdo de Bases sobre la política de formación profesional, y del Acuerdo bipartito (patronal y sindicatos) de formación continua, al que le siguió el Acuerdo tripartito (alcanzado entre los anteriores con el Gobierno). Afirmó que son los acuerdos de los grandes equilibrios, entre trabajadores y empresas, entre asociaciones y sindicatos, equilibrio entre lo público y lo privado y entre distintos territorios a la hora de gestionar y distribuir ayudas.

**María Ángeles Riesco**, Directora de la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, se centró en el gran cambio que supone, a partir del Tratado de Maastricht, que el FSE se ocupe de la adaptación de los trabajadores a las transformaciones industriales y a los cambios de los sistemas de producción. Señaló también que la mayor parte de los recursos del FSE se ha destinado a formación profesional (4/5 partes en el período 1990-92).

El último en intervenir en esta jornada fue **D. Antonio Peleteiro**, Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa. Desarrolló el tema de la Formación Profesional reglada que es, por otra parte, la que ha sufrido y está sufriendo una fuerte metamorfosis.

Hizo referencia al desarrollo de la LOGSE en la que está prevista, aparte de la educación general pero entroncada con ella, una formación profesional de base, que es un aspecto novedoso en esta norma y que tiene un peso importante a lo largo de la secundaria obligatoria y también de los bachilleratos. *Evidentemente —afirmó— tiene distinto peso la formación profesional de base en un nivel u otro, incluso dentro de los bachilleratos, así como en la opcionalidad que se abre para los últimos años de la secundaria, que es donde se contempla la parte importante de la formación profesional. A partir de ahí, está previsto el desarrollo de los ciclos formativos de grado medio, como formación profesional específica y, en base a los bachilleratos, la formación profesional específica de grado superior.*



Otro aspecto importante que destacó fue la garantía social, también contemplada en la LOGSE con cuatro modalidades distintas. Hizo mención al Acuerdo de Bases que ha dado lugar al Segundo Programa Nacional de Formación Profesional en el que uno de los principales

objetivos es la integración de las distintas ofertas. Se refirió, por último, al desarrollo y aplicación de la LOGSE dentro del calendario establecido.

## 7.º ENCUESTO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA



Durante los días 15, 16 y 17 de mayo se celebró en Río de Janeiro el 7.º Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia.

El Encuentro contó con más de 200 participantes, predominando los de nacionalidad brasileña y española, y fue organizado por la Universidad Salgado de Oliveira (UNIVERSO), de Brasil, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), cuya Secretaría Permanente reside en la UNED española.

Los actos del Encuentro fueron presididos por D. Jenaro Costas, Rector de la UNED; D.ª Marlene Salgado de Oliveira, Rectora de UNIVERSO; y por D. Carlos Rodrigo, Director de la Secretaría Permanente de la AIESAD.

Con este 7º Encuentro se ha tratado de profundizar en la problemática específica de la educación superior a distancia en el contexto particular del área iberoamericana. Se establecieron tres mesas de trabajo, en las que se abordaron respectivamente cuestiones relativas a Ciencias Humanas, Ciencias Sociales y Ciencias Jurídicas, y en las que se expusieron y debatieron 55 comunicaciones.

En la sesión plenaria del último día intervinieron los Presidentes de las tres mesas que dieron lectura a los resúmenes de los trabajos presentados en cada una de ellas. El discurso final estuvo a cargo de la Rectora de UNIVERSO y clausuró el Encuentro el Rector de la UNED.

A. O. D.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Organizadas por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), se desarrollaron, los días 21 y 22 de mayo, unas sesiones sobre **"Nuevas tecnologías y educación a distancia: presentación de nuevos recursos y herramientas"**. En ellas se contó con la participación de diversas empresas (TSI Macromedia, Telefónica, NewData, Anaya Multimedia...) y la Fundación Formación y Empleo (FOREM).



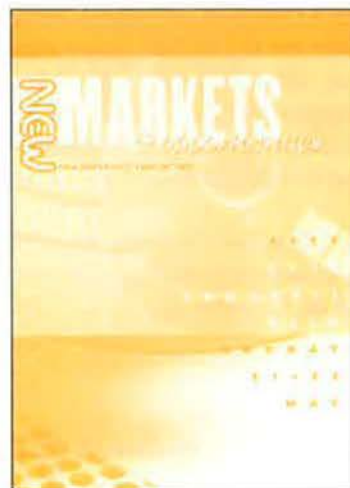
Las sesiones estaban dirigidas principalmente a los profesores de la Sede Central, profesores tutores de los Centros Asociados, alumnos y todas aquellas personas interesadas en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación a distancia. El objetivo era dar a conocer productos multimedia que, desde una perspectiva pedagógica, destaquen por su innovación y utilidad, y promover el uso de las nuevas tecnologías entre los profesores y alumnos de la UNED.



### CONGRESO AECS 1997

Del 21 al 23 del pasado mes de mayo se celebró en Oslo el Congreso Anual de la AECS (Association of European Correspondence School), organizado en esta ocasión por la NADE (Norwegian Association for Distance Education).

Contó con la asistencia de 88 participantes de 15 países y un programa de conferencias muy ajustado a lo que era el lema del Congreso: **"Nuevos mercados y oportunidades"**. Las ponencias versaron sobre cómo saber dónde están los mercados y llegar a ellos; fallos y virtudes de la formación a distancia y manera de potenciar las diferencias de esta modalidad; relación del sector privado y público de la educación; consecuencias para la educación a distancia de los actuales cambios económicos, laborales y tecnológicos, etc. Hubo finalmente una demostración de la aplicación de las redes telemáticas a la EAD, presentándose diferentes experiencias llevadas a cabo en Dinamarca, Noruega y Países Bajos.



Se acordó que la celebración del próximo Congreso de la AECS tuviera lugar en Londres, del 20 al 22 de mayo de 1998.

### JORNADA SOBRE LA TELEFORMACIÓN EN ESPAÑA

Organizada por ANIEL (Asociación Nacional de Industrias Electrónicas y de Telecomunicaciones) y FTI (Fundación Tecnologías de la Información), y patrocinada por FORCEM (Fundación para la Formación Continua) y el Fondo Social Europeo, tuvo lugar en Madrid, el día 30 de junio, una Jornada sobre "La teleformación en España".



Dado el acelerado cambio que está experimentando el mundo de la formación por la introducción de las nuevas tecnologías en la estructura interna de los cursos y de los procesos de enseñanza, el objetivo de la Jornada era analizar y dar a conocer los últimos avances y experiencias de nuestro país en este campo.

El programa contaba con un amplio plantel de expertos y especialistas del mundo de la empresa, las instituciones y la Universidad. Tras la presentación, realizada por D. Jesús Banegas, presidente de FTI, la Jornada se dividió en dos partes. La primera estuvo dedicada esencialmente a exponer los acuer-

dos e iniciativas nacionales y comunitarios que sirven de marco a los proyectos de teleformación. En el transcurso de ella se sucedieron las intervenciones de D. Jesús Redondo, director

de FORCEM (*El nuevo Acuerdo Nacional y la teleformación*); D. Luis Rodríguez, Jefe de División de la DG XIII (*Iniciativas comunitarias en el área de la teleformación*); D. Jesús Escanciano, Jefe de Servicio de Programas de Aplicación TT de la DGTEL (*Iniciativas nacionales en los programas de formación*); y D. Jorge Pérez, Decano del Colegio de Ingenieros Superiores de Telecomunicación (*Infraestructura de telecomunicaciones para redes de formación en un entorno competitivo*).

La segunda parte, de carácter práctico, consistió en breves demostraciones de experiencias en teleformación llevadas a cabo por FTI, Telefónica, IGAPE, SIRE y la UOC (*Universitat Oberta de Catalunya*).

## II PREMIOS DE PERIODISMO ANCED DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



El día 3 de julio, D. José M.<sup>a</sup> Bosch, Presidente de ANCED (Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia) hizo entrega de los II Premios de Periodismo ANCED de Educación a Distancia en el transcurso de un almuerzo en el Hotel Ritz de Madrid, al que asistieron diversas personalidades del mundo de la educación y de la empresa.

El jurado, constituido por los periodistas D. Javier Fernández del Moral, Decano de la Facultad de Ciencias de la Información, D. Ramón Pi, Director de la revista "Telos" de FUNDESCO, y D. Miguel Platón, Director de Información de la Agencia EFE, había acordado conceder por unanimidad los dos premios de esta segunda conovocatoria a: D.<sup>a</sup> Tita Martínez de la "Tribuna de Albacete" (premio al mejor artículo) y a D.<sup>a</sup> Cristina Saura de "ABC" (premio al mejor reportaje).

## V CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

"El aprendizaje de las personas adultas: una clave para el siglo XXI" ha sido el motivo central de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, celebrada en Hamburgo los días 14 a 18 del pasado mes de julio, organizada por la UNESCO en cooperación con otros organismos internacionales. Las cuatro Conferencias anteriores habían tenido lugar en Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (1960), Tokio (1972) y París (1985).

La V Conferencia, que ha reunido a participantes de todo el mundo (Estados miembros, organismos multilaterales, intergubernamentales, de las Naciones Unidas y las ONG), se celebra en un momento en el que la educación de las personas adultas es llamada con urgencia a desempeñar un papel capital. Dados los cambios que caracterizan las pautas del empleo, los desplazamientos de los límites de la vida humana y la apelación a la sociedad civil para que participe en la solución de los problemas mundiales, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha convertido en algo crucial.



Era, por tanto, objetivo general de la Conferencia destacar la importancia del aprendizaje de las personas adultas y forjar un compromiso internacional en este campo desde la perspectiva de la educación permanente; además, y de manera más específica, intercambiar experiencias sobre la oferta actual de aprendizaje y las mejoras requeridas, y recomendar políticas y prioridades futuras.

La V CONFITEA ha estado precedida de cinco Conferencias Regionales Preparatorias, celebrándose la correspondiente a Europa y a América del Norte en Barcelona, del 12 al 14 de diciembre de 1996. En estas Conferencias Preparatorias se trabajaron los diez grandes temas en torno a los cuales se han organizado los grupos de trabajo y las mesas redondas en las sesiones de Hamburgo:

- El aprendizaje de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI.
- Mejorar las condiciones y la calidad del aprendizaje de las personas adultas.
- Asegurar el derecho universal a la alfabetización y a la educación básica.
- Promover el fortalecimiento del papel de la mujer mediante el aprendizaje de las personas adultas.
- El aprendizaje de las personas adultas y el cambiante mundo del trabajo.
- El aprendizaje de las personas adultas en el contexto de la seguridad preventiva: medio ambiente, salud y población.
- El aprendizaje de las personas adultas, la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.
- El aprendizaje de las personas y grupos con necesidades especiales.
- Economía del aprendizaje de las personas adultas.
- Fortalecer la cooperación y la solidaridad internacional.

El resultado inmediato de la V Conferencia han sido dos documentos: La *Declaración sobre el aprendizaje de las personas adultas*, bajo la forma de un amplio manifiesto de política en este ámbito, y una *Agenda para el futuro*, conteniendo una serie de propuestas más específicas y detalladas.

Ana Pardo López-Abad

## V ANIVERSARIO DE LA TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA

A la largo del mes de julio la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana ha desarrollado en Madrid un programa de actividades con objeto de conmemorar los cinco años de existencia de la Televisión Educativa Iberoamericana. La TEI constituye en la actualidad la red educativa más amplia del mundo e integra en su Asociación a los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos y a más de 250 instituciones.

Entre las actividades programadas (exposición de fotografías, muestras audiovisuales...) destaca la celebración de un curso en el marco de los XIV Cursos de Verano de la Universidad de Alcalá de Henares.

El curso, "**Aplicación de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones a la educación: posibilidades, tendencias y futuro de la educación**", dirigido por D. Grego-

rio González, Consejero Técnico del MEC, tuvo lugar los días 14 al 17 y se estructuró en cuatro módulos, orientados a profundizar en las tres áreas diferenciadas en las que se están aplicando tecnologías: programas de educación a distancia tradicionales que incorporan nuevos recursos tecnológicos; aparición de modalidades de enseñanza remota interactiva (telepresencia); y utilización de tecnologías con objeto de complementar o apoyar programas de formación presencial. El cuarto módulo se dedicó, dadas sus características específicas, a la televisión educativa en sus diferentes modalidades.



Las sesiones incluyeron exposiciones de carácter teórico, a cargo de profesores de reconocido prestigio, seguidas de algunos casos prácticos para ejemplificar los conceptos y recursos descritos. La organización, además, de tres talleres ("Internet y educación", "Introducción a la videoconferencia sobre RDSI" y "Producción de Programas de Televisión Educativa") facilitó la participación de los más de 90 asistentes.

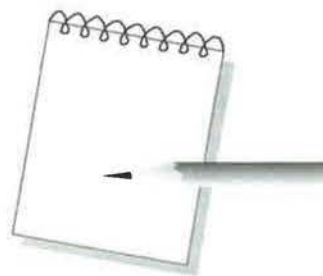
Representantes de muy diversas instituciones y empresas españolas y latinoamericanas: UNED, Universitat Oberta de Catalunya, CEPADE, PNTIC, ITESM (México), TELEDUC (Chile), Telesecundaria (México), Universidad de las islas Baleares, Universidad Autónoma de Cataluña, Universidad Politécnica de Madrid, Telefónica y Alcatel, entre otras, dieron a conocer experiencias consolidadas y nuevas iniciativas emprendidas en el terreno de la aplicación de tecnologías a la educación.



Rafael Martínez



## Agenda



### OCTUBRE 1/3

#### **La educación de adultos a debate: Jornadas sobre educación y formación de personas adultas**

Lugar: Tarragona.

Organización: Bitàcola (Grup de Recerca a l'Ensenyament d'Adults) y Revista *Diàlegs*, con la participación de la Direcció General de Formació d'Adults.

Tema: *La educación de adultos a debate: Jornadas sobre educación y formación de personas adultas.*

#### Objetivos:

- Educación, formación y trabajo.
- Educación de adultos y nuevas tecnologías.
- Interculturalidad.
- Situación actual y perspectivas de la educación de personas adultas.
- Necesidades específicas del currículum de la educación y formación de personas adultas.

Información: CFA Casc Antic. C/ Puig d'en Pallars, s/n. 43003 Tarragona.  
Tel.: (977) 22 91 59.  
E-mail: cfacat@tinet.fut.es

### OCTUBRE 27/29

#### **EDUTEC'97 Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías**

Lugar: Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Organización: ICE. Universidad de Málaga.

Tema: *Programas y materiales para la enseñanza en los distintos soportes tecnológicos, y orientados a distintas situaciones de aprendizaje*



(individual, grupal, y a distancia).

Además de ponencias, mesas redondas y exposiciones, el programa incluye la celebración, entre otros, de los siguientes talleres:

- *Tecnología de interactividad de grupo. Su aplicación a la enseñanza.*
- *La PreAO, integración de recursos multimedia en el discurso educativo.*
- *Edición Digital.*
- *Metodologías y criterios para el uso de programas educativos para personas con discapacidad.*
- *Pantallas Multimedia.*
- *Creación de páginas WEB en entorno PC.*
- *Creación de páginas WEB en entorno Mac.*
- *Introducción a Internet.*

Información: ICE. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. 29071 Málaga.  
Tel.: (95) 213 29 56/57.  
Fax: 213 29 45.

### OCTUBRE 29/31

#### **ONLINE EDUCA BERLIN'97 Congreso internacional sobre aprendizaje asistido por tecnología**

Lugar: Berlín (Hotel InterContinental).

Organización: ICEF  
(International Conferences,  
Exhibitions & Fairs).

Temas:

- Formación en redes.
- Internet como fuente de materiales de aprendizaje.
- Elección de la tecnología más apropiada para cada institución.
- El coste de estos sistemas.
- Adaptación de los materiales de formación a la forma telemática.
- El acceso a la educación universitaria mediante el uso de las nuevas tecnologías.
- La formación de formadores en el uso de las nuevas tecnologías para la

educación a distancia.

- Instalación y estandarización de infraestructura.
- La telemática en la educación continua.
- El papel del estado y de las instituciones europeas en la integración de los sistemas de aprendizaje basados en la telemática.
- Control de calidad.
- El copyright y otros aspectos legales.
- Evaluación y acreditación.

Información: ICEF. Am  
Hofgarten, 18. 53113 Bonn.  
Tel. : +49 228 201190.  
Fax: +49 228 211944 / 222643.  
E-mail: icefbertlin@aol.com

OCTUBRE 29/31

**ICDE SCOP 1997**  
**International Council for**  
**Open and Distance**  
**Education. Standing**  
**Conference of Presidents**

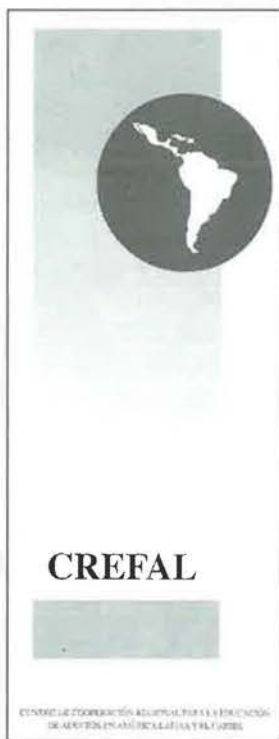
Lugar: Lisboa.

Organización: Universidade  
Aberta.

Tema: Estrategias prioritarias para el desarrollo de la educación abierta y a distancia.

Subtemas:

- Iniciativas de EAD basadas en Internet: Presente y futuro.
- El aumento de la auto-



C R E F A L  
**CURSOS**  
TALLER 1997  
● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

- **Diseño curricular en programas de educación básica para personas jóvenes y adultas, 22 septiembre - 30 octubre.**  
Objetivos:
  - Caracterizar el contexto socioeducativo a partir del cual surge y se desarrolla el campo del currículum y su vinculación con la educación básica de adultos.
  - Componer los principales enfoques y componentes que intervienen en el diseño curricular, así como su corrección en la educación básica de adultos de los países de América Latina y el Caribe.
- **Estrategias didácticas en alfabetización y educación básica con personas jóvenes y adultas, 3-14 noviembre.**  
Objetivos:
  - Caracterizar a la Educación Básica en el contexto actual, identificando los elementos problemáticos y los elementos que hay que potenciar.

Información:

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.  
Quinta Eréndira. Avda. Lázaro Cárdenas s/n. Col. Revolución. C.P. 61609. Pátzcuaro, Michoacán, México.  
Tel.: (434) 2 14 75 y 2 00 05. Fax: (434) 2 00 92. E-mail: crefal@servidor.unam.mx



nomía del alumno en las instituciones convencionales.

- Estrategias para potenciar la interacción entre instituciones convencionales y de distancia.
- Estrategias para apoyar las iniciativas en EAD en los países en desarrollo.
- La mejora de la transferencia de conocimientos de las universidades a la práctica, a través de la EAD.
- El uso de la EAD para dar oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo.
- Etc.

Información: Universidade Aberta. División para Asuntos Exteriores.  
Margarida Carmo.  
Tel.: 351 1 397 33 18.  
Fax: 351 1 397 32 29.  
E-mail: margarid@univ.ab.pt

## NOVIEMBRE 3/5

### VIII Conferencia Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia

Lugar: San José. Costa Rica.

Tema: *La educación a distancia en el siglo XXI. Mantener y mejorar la calidad.*

Información: Jaime López.  
Nova Southeastern University (FCAE). 3301 College Ave., Fort Lauderdale, FL 33314.  
Tel.: (800) 986-3223.  
Ext. 8558.  
Fax: (954) 262-3905.  
Email: chron@fcae.nova.edu

## NOVIEMBRE 5/7

### EUROAMERITEL'97

Lugar: San José. Costa Rica.

Organización: Consorcio del proyecto LABORTEL, formado por ocho empresas e instituciones de España, Portugal, Francia y el Reino Unido. El proyecto LABORTEL es una medida de acompañamiento dentro del Programa de Aplicaciones Telemáticas financiado por la Comisión Europea.

Tema: *Creando cooperación y oportunidades de negocios conjuntos en el campo de la Telemática aplicada a la Salud y a la Educación-Formación.*

Subtemas:

- Visión general sobre el mercado centroamericano y sus perspectivas de desarrollo.
- Líneas de acción para la cooperación entre organizaciones sanitarias y de educación y formación para la explotación de la tecnología telemática.
- Establecimiento de posibles oportunidades de negocios comunes entre los industriales latinoamericanos y europeos en



la telemática aplicada a ambos sectores.

- Mecanismos de transferencia de tecnología.
- Presentación de proyectos europeos y latinoamericanos basados en la telemática aplicada a la Salud y a la Educación y Formación.
- Etc.

Información: SADIEL, S.A.  
Avda. Isaac Newton, s/n.  
Edificio SADIEL-SODEAN.  
Isla de la Cartuja, 41. 092 Sevilla.  
Tel.: +34 5 448 81 00.  
Fax: +34 5 448 81 01.  
E-mail: euroameritel@sadiel.es

## NOVIEMBRE 7/8

### I Jornadas sobre la función tutorial en la UNED: su presente y su futuro



Lugar: Madrid.  
Organización: IUED-UNED.

Tema: *La función tutorial en la UNED: su presente y su futuro.*

Subtemas:

- Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED.
- Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza a distancia.

- Las nuevas funciones tutoriales.

Información: IUED-UNED.  
Ciudad Universitaria.  
28040 Madrid.  
Tel.: 398 76 75.  
Fax: 398 66 93.

## NOVIEMBRE 9/12

### CONGRESO DEL ICEM International Council for Educational Media

Lugar: Lisboa.

Organización: Universidade Aberta.

Tema: *La educación a los media.*

Subtemas:

- Diseño, producción y distribución de materiales.
- Educación primaria y secundaria.
- Educación de adultos reglada y no reglada.

Información: ICEM Conference. Universidade Aberta. Rua Escola Politécnica, 147. P-1250 Lisboa.

Tel.: 351 1 397 23 34.  
Fax: 351 1 397 32 29.

## NOVIEMBRE 14/16

### III Congreso Europeo de EFECOT

Lugar: Blankenberge (Bélgica).

Organización: EFECOT (*European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers*), en colaboración con la Comisión Europea. DG XXII.



Tema: *En colaboración, progresamos.*

Subtemas:

- La educación de los trabajadores itinerantes en el contexto europeo, ahora y en el futuro.
- La importancia de la educación preescolar.
- El valor añadido de las nuevas tecnologías para el aprendizaje independiente y a distancia.

Talleres:

- Sistemas eficaces de seguimiento.
- Aprendizaje independiente y a distancia.
- Implicación de los padres.
- Apoyo de los profesores.
- Difusión y distribución de información.
- Educación preescolar.
- Educación permanente.

Información: EFECOT. Grensstraat, 6. B-1210 Brussels.

Tel.: +32 2 227 40 60.  
Fax: +32 2 227 40 69.

## NOVIEMBRE 27/29

### Congreso Internacional de Informática Educativa 97

Lugar: Madrid.

Organización: UNED.

Objetivos:

- Proporcionar un foro de debate a todos los profesores interesados en la utilización del ordenador en las tareas docentes, de investigación y gestión.
- Ofrecer el contexto adecuado para expresar reflexiones, experiencias, aplicaciones, etc., relacionadas con la informática.
- Intercomunicar a los profesores de Primaria, ESO, Bachillerato, FP, Universidad, Enseñanza no formal, etc., que tengan los mismos intereses en algún aspecto o área específica.
- Presentar *software* aplicable e integrable en las diversas áreas curriculares.



Información: Dpto. de Didáctica. Despacho 125. Facultad de Educación. UNED. C/ Senda del Rey, s/n. 28040 Madrid.  
Tel.: 398 76 99.  
Fax: 398 66 78.  
E-mail: infoedu@sr.uned.es



## Libros y revistas



### **DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS:**

#### **Una propuesta para el desarrollo curricular**

*María Josefa Cabello Martínez (coord.). Ediciones Aljibe, Málaga, 1997.*

En esta obra, escrita por personas que trabajan en la educación de adultos desde la docencia, el asesoramiento, la investigación y la formación del profesorado, se concibe la educación como una acción social, política y educativa que exige un currículum específico que destierre las formas habituales escolarizadas y enfatice su valor liberador y emancipatorio "en el presente".

En los sucesivos capítulos se avanza desde los análisis sociopolíticos hasta las repercusiones de tales aspectos en los centros, en los proyectos y en los desarrollos curriculares concretos. Desde estos referentes, constantemente se invita al lector a que se replantee y cuestione la educación de personas adultas. No se ofrecen respuestas y soluciones concretas, sino que fundamentalmente se "obliga", a partir de los interrogantes que los autores van lanzando al lector, a que sea éste quien busque las respuestas desde sus prácticas y contextos.

### **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL SECTOR PÚBLICO:**

#### **Manual para la elaboración de proyectos**

*Marta Mena. Instituto Nacional de la Administración Pública, Buenos Aires, 1996.*



La tarea de planificar, organizar, implementar y controlar el desarrollo de un sistema de capacitación a distancia exige una preparación específica. Esta tarea requiere del diseño de un proyecto que tenga en cuenta las particularidades de la modalidad sin perder de vista los requerimientos de la planificación educativa. Con este manual se pretende ayudar en este proceso a todos los involucrados en actividades de capacitación en el sector público.

Aquí se encontrarán precisiones conceptuales acerca de la modalidad a distancia y su valor como estrategia a la hora de tomar decisiones, líneas para el diseño de proyectos de capacitación no convencional — semipresencial y a distancia— y pautas para estructurar el sistema, desarrollar los materiales y evaluar los programas.

### **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA UNED**

*Lorenzo García Aretio (coord.). IUED, Madrid, 1996.*

La obra presenta de forma amena y atractiva los aspectos fundamentales sobre los que se sustentan los sistemas a distancia, en general, y el Modelo Educativo de la UNED, en concreto. Los autores son especialistas en educación a distancia de esta Universidad.

El libro se organiza en 10 unidades. En ellas se tratan las peculiaridades y condicionantes del aprendizaje adulto, la organización y funcionamiento de la UNED y sus Centros Asocia-



dos, la elaboración del material didáctico impreso y los canales de comunicación no impresos, se abordan las funciones del profesor tutor y el desarrollo de la acción tutorial, se describen los aspectos más importantes de la evaluación, se analizan los aspectos fundamentales del alumnado, y, por último, se analiza la enseñanza a distancia desde las perspectivas nacional e internacional. Cada unidad se estructura en los diferentes apartados recomendados para el material impreso: introducción y orientaciones para el estudio, objetivos, esquema, desarrollo de los contenidos, resumen...; además de las indicaciones referidas a la redacción y estilo que conviene emplear en este tipo de material, sin que disminuya la exactitud, profundidad y rigor científico exigibles a esta clase de publicaciones.

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y DESARROLLO RURAL:

### Evaluación etnográfica de un proyecto

M.ª Vicenta Pérez Ferrando. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1996.



El libro está dividido en dos partes. En la primera se hace una conceptualización acerca de la educación de adultos y el desarrollo rural, elaborándose una propuesta de desarrollo rural global desde una perspectiva crítica de educación de adultos.

La segunda parte tiene como objetivo la evaluación de un curso de Formación Básica Agraria de la Comunidad Andaluza, durante el curso 1989-90. Se hace un detallado análisis sobre la política global de la Dirección General de Investigación y Extensión Agraria, así como de los cursos que tienen lugar en toda Andalucía, teniendo como base el desarrollo de la Reforma Agraria. Desde esta visión

general del problema se desciende al análisis pormenorizado de la experiencia de un curso de Formación Básica Agraria en un pueblo de Sevilla.

## LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Elena Martín y Vicent Tirado (coords.). HORSORI-ICE de la Universidad de Barcelona, 1997.



Garantizar una educación armónica e individual es sin duda un requisito de calidad de la enseñanza. La orientación ofrece a los docentes la ayuda necesaria para conseguir estos objetivos y para guiar a los alumnos por aquellos itinerarios académicos y profesionales que más se ajusten a sus capacidades e intereses durante la etapa de Educación Secundaria.

En este libro se analizan las tareas de los profesores, los tutores y los profesionales de la psicopedagogía en los procesos de orientación, dentro de un modelo coordinado de actuación en el centro docente. Se presentan pautas de actuación para cada uno de ellos y se ofrece la infor-

mación necesaria para que los alumnos aprendan a tomar decisiones a lo largo de su escolaridad, ante las opciones que se les abren tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Formación Profesional.



## Otros libros recibidos

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, TERESA. *El universo del papel: trabajamos con el periódico en el aula*. Ed. Grupo Comunicar. Huelva, 1997. ISBN 84-920218-3-7.

*L'Enseignement à distance dans le droit économique et le droit de la consommation du marché intérieur.* /Oliver Remien.

Ed. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1996.

*La educación y la formación como programas integrados en el municipio: jornadas de educación de adultos. Palma de Mallorca, 14 y 15 de junio de 1996.* /FEMP.

Ed. FEMP. Madrid. D.L. 1997. ISBN 84-87432-52-2.

*Lifetime learning: a consultation document.*

Ed. Department for Education and Employment. Sheffield. 1996.

LLUCH I BALAGUER, XAVIER; SALINAS CATALÁ, JESÚS.

*La diversidad cultural en la práctica educativa.*

Ed. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid. D.L. 1996. ISBN 84-369-2953-5.

*Report of the launch of the National Association of Distance Education*

*Organisations of South Africa (NADEOSA). 2 august 1996.* Ed. NADEOSA. 1996.

*Seminario: "Calidad y su certificación en educación a distancia".* Ed. ANCED. Madrid. 1997.

SIMÓ CASTILLO, JOAN B. *Inteligencia y medio: orientaciones metodológicas para un diseño curricular de educación de personas adultas.* (Congreso de EPA. FAEA, U.Complutense, UNED. Madrid, 1995).

Ed. Centre d'Estudis del Maestrat. Vinaròs. D.L.1996. ISBN 84-600-9361-1.

SQUIRES, DAVID; McDOUGALL, ANNE. *Cómo elegir y utilizar software educativo: guía para el profesorado.* Ed. Morata. Madrid. 1997. ISBN 84-7112-418-1.

*The potential cost-effectiveness of tertiary open and distance learning. January 1995.*

Ed. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 1996.

TUCKETT, ALAN. *Lifelong learning in England and Wales: an overview and guide to issues arising from the european year of lifelong learning.* Ed. NIACE. Leicester. 1997. ISBN 1-86201-012-9.

## Revistas recibidas

AULA ABIERTA DE ANCED. núm. 5, 1997. Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia. C/ Pedro Teixeira, 10. 1º. 28020 Madrid.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. núm. 63, 1997. GRAÓ Educación. Francesc Tárrega, 32-34. Barcelona.

CANADIAN JOURNAL OF UNIVERSITY CONTINUING EDUCATION. núm. 1, 1997. 117, Science Place University of Saskatchewan, Saskatoon, SK S7N 5C8.

COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA. núm. 145, 1997. C/ Cerdeña, 259. 08013 Barcelona.

DIÁLOGOS. Educación y Formación de Personas Adultas. núm. 9, 1997.  
Amadeo Vives, 7. 08320 El Masnou (Barcelona).

DISTANCE EDUCATION. núm. 1, 1997. The University of Southern Queensland. Toowoomba, Qld 4350 (Australia).

FORMACIÓN PROFESIONAL. Revista Europea. núm. 9, 1996.  
CEDEFOP. P.O.B. 27-Finikas. GR - 55102 Tesalónica (Grecia).

FUNDESCO. núm. 185-191, 1997. Gabinete de Comunicaciones y Publicaciones de Fundesco.  
C/ Alcalá, 61. 28014 Madrid.

HERRAMIENTAS. núm. 49, 1997. Fondo Formación. Puente de Deusto, 7, 2º.Dpto. 1. 48014 Bilbao.

IDEA. núm. 23, 1997. Editorial Universitaria San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Avda. Ejército de los Andes 950. San Luis (5700) (República Argentina).

INNOVACIONES EDUCATIVAS. núm. 7, 1997. Universidad Estatal a Distancia.  
Apartado 474-2050. San Pedro de Montes de Oca. San José (Costa Rica).

LLINE. Lifelong Learning in Europe. núm. 2, 1997.  
KVS Foundation. Museokatu 18 A 2. 00100 Helsinki (Finland).

MAGAZINE, LE. núm. 7, 1997. Commission Européenne, DG XXII.  
Rue Belliard, 5-7. B-1049 Bruxelles.

NOVICKE. Slovene Adult Education Centre. núm. primavera, 1997.  
Andragoski center Slovenije. Smartinske 134a. 1000 Ljubljana (Slovenia).

PAPERS D'EDUCACIÓ D'ADULTS. núm. 27, 1997. L'Associació per l'Educació de les Persones Adultes (AEPA). Avda. Francesc Cambó, 14, 8è F. 08003 Barcelona.

PIXEL- BIT. núm. 9, 1997. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.  
Avda. Ramón y Cajal nº 1. 41005 Sevilla.

PROFESIONES Y EMPRESAS. núm. 2-3, 1997. Ediciones Técnicas y Profesionales.  
Gran Vía, 38, 9º, 1. 28013 Madrid.

QUADERNS DE TECNOLOGIA. Innovació. Cultura. Societat. núm. 10, 1996.  
Institut Català de Tecnologia. Pl. Ramon Berenguer, 1, pral. 08002 Barcelona.

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. núm. 3, 1995. CREFAL. Quinta Eréndira, Pátzcuaro, Michoacán, México C.P. 61609.

REVISTA MEXICANA DE PEDAGOGÍA. núm. 36. 1997.  
Editorial Jertalhum. Santa Cruz, 15. Barrio de Santa Cruz. Iztacalco, D.F. C.P.08910.

ZIFF-PAPIERE. núm. 105, 1997. FernUniversität. Postfach 940. D 5800 Hagen (Alemania).

ZONA EDUCATIVA. núm. 12, 1997. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pizzurno, 935, 1º piso, oficina 123. 1020 Buenos Aires (Argentina).



## COLABORACIONES

RED pretende divulgar todo lo relacionado con la educación abierta y a distancia.

Con este motivo solicitamos la colaboración de profesores y especialistas, nacionales y extranjeros, de esta modalidad educativa, cualesquiera que sean los niveles a los que se aplique. Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

En todas se hará constar el nombre, apellidos, lugar de trabajo y/o especialidad del autor/es.

La extensión máxima será de 10 páginas.

Para la sección "Experiencias", se sugiere el siguiente esquema, susceptible de ser modificado a criterio del autor:

- . Introducción y objetivos.
- . Metodología (hipótesis de trabajo, variables...).
- . Aplicación (contraste de hipótesis).
- . Conclusiones.

El texto se presentará en soporte informático, adjuntándose una copia impresa. Los gráficos irán en formato EPS siempre compatible con el sistema Macintosh.

Los autores deberán aportar fotografías para ilustración de los artículos.

Las colaboraciones tienen que ser originales e inéditas.

Se enviarán a:

Revista RED  
Unidad de Documentación y Biblioteca  
Argumosa, 43 (Pabellón 6)  
28012 Madrid



Ministerio de Educación y Cultura  
Subdirección General de Educación Permanente  
*Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia*