



BARLUCHI

RED

REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nº2 NOVIEMBRE 1991

RED REVISTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

**José Camacho Cabello, Eloisa Colás Sanz, Félix González Núñez,
Mariano Jabonero Blanco, Joaquín Lara Suárez,
Isabel López-Aranguren Quiñones, Teresa Mata González,
Agustín Neira Calvo, Adela Núñez Orgaz, Concepción Prat Sébat,
Elena Rodríguez Halffter, José Miguel Santos Delgado,
Carlos Valtierra Repiso**

COORDINACIÓN

Adela Núñez Orgaz

Portada y diseño de la maqueta: **Barluchi**

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN

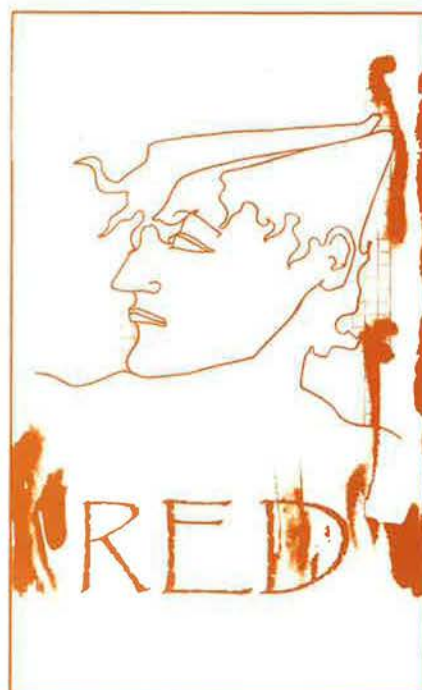
**CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA
INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA**

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

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

Sumario

	Pág.
PRESENTACIÓN	3
I. ESTUDIOS	
La Enseñanza a Distancia a debate; entrevista al Subdirector General de Educación Permanente	4
Flexibilizar la Educación a Distancia: Implicaciones académicas y administrativas, por José M.ª Benavente Barreda	9
Material y recursos didácticos: consideraciones teórico-metodológicas, por María Ángeles Herranz Ábalos y Vicente Saurí Pastor	15
Interculturalismo y Enseñanza de Adultos a Distancia, por Cristina Marqués Rodilla	26
II. EXPERIENCIAS	
Principios básicos de la Educación a Distancia británica, por Bob Monn. El Aula de Correos: Una experiencia ilusionante, por Mariano Díez Urdiales	32
Hacia un Departamento de Correspondencia eficaz, por Natividad Mañas Lahoz y Carmen Álvarez-Amandi Álvarez	35
	42
III. NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Programa Iberoamericano de comunicación para la cooperación, por Luis del Blanco Díez	47
La Enseñanza a Distancia, desde los cursos por correspondencia a la CD-ROM, por John Bell	53
Uso de las nuevas tecnologías de información y la reconstrucción del Aula, entrevista a D. Joaquín Lara Suárez	59
Una nueva realidad europea: la Enseñanza a Distancia, por Eloisa Colás Sanz	67
Enseñanza de la lengua con ayuda de ordenador, por Juan María Lecea	72
IV. NOTAS	
Formación Profesional a Distancia. Investigación europea, por Federico Gómez de Castro	77
INEM. Experiencias de enseñanza abierta, por Adolfo Hernández de Formación Ocupacional	79
V. INFORMACIÓN	
Olympus, un viaje imprevisto, por Isabel Arenas Ferriz	82
Córdoba: Jornadas de profundización en el bachillerato a distancia de las personas adultas	86
Presentación y debate del informe de evaluación del proyecto Atenea	86
CENEBAD: Seminario de Educación de Adultos	87
Montpellier: Asamblea general de ATENA	88
La alfabetización en el lenguaje audiovisual	89
Cursos de verano de la UNED, Ávila, 22-26 julio 1991	90
Encuentros en Santander «Las nuevas tecnologías en la educación»	91
Conferencias/cursos/seminarios/jornadas	92
VI. DOCUMENTACIÓN	95



N.º 2 • NOVIEMBRE 1991

Presentación

La aparición del primer número de RED ha coincidido en el tiempo con la profunda reflexión que está teniendo lugar en el MEC sobre la necesidad de afrontar la transformación y diversificación de la enseñanza a distancia no universitaria en el marco de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Desde estas páginas, que están abiertas como tribuna de debate a la reflexión serena, queremos mostrar nuestro apoyo a este impulso de renovación.

En el primer número pedíamos la colaboración de los profesionales relacionados con esta modalidad de enseñanza. RED ha encontrado eco en profesionales, Centros e Institutos de múltiples lugares y de procedencia y formación varia.

Agradecemos no sólo las colaboraciones y muestras de apoyo recibidas, sino también la acogida prestada. RED consolida, ya con este número, su espacio, y espera seguir contando con la atención de los profesionales relacionados con esta modalidad de enseñanza, que «ha demostrado ser eficaz /.../ con todos los ciudadanos que en un momento u otro de su vida activa necesitan requerimientos formativos diferentes».



La enseñanza a Distancia a debate; entrevista al Subdirector General de Educación Permanente

Como era de prever, las aportaciones realizadas por las Extensiones del CENEBAD e INBAD y Centros Colaboradores al documento de transformación de la enseñanza a distancia no universitaria han sido cuantiosas y diversas.

Sin embargo, hay ciertos temas de coincidencia y preocupación común, como son: las etapas y planificación de la transformación, el profesorado en la nueva enseñanza a distancia, las tutorías, el futuro de las Extensiones y el diseño curricular.

Para seguir con la línea de debate, abierta con la difusión del documento base, reproducimos a continuación la entrevista mantenida con el Subdirector General de Educación Permanente, D. Mariano Jabonero Blanco, en la que nos da a conocer su opinión sobre estas cuestiones.

1. Es evidente que, para llevar a cabo los cambios propuestos en el documento base, es necesario una planificación de actuaciones que conduzcan a su implantación. ¿Qué medidas a corto, medio y largo plazo se tienen previstas realizar en este sentido?

Las medidas, a las que alude, son interdependientes entre sí. Por ello conviene retrotraerse a las medidas iniciales.

En primer lugar, se planteó la necesidad de diseñar un modelo de transformación de la oferta pública de enseñanza a distancia no universitaria, que sintonizara con las necesidades educativas actuales y previsibles de futuro de la población adulta española y con el desarrollo de la LOGSE. Las conclusiones de diversas sesiones de trabajo se recogieron en el «documento base» en el que se presentaba en líneas generales el nuevo modelo.

Este primer documento, que se podría calificar de configuración básica y de proyección de futuro, fue complementado por otro posterior en el que se definían medidas a medio plazo para la implantación del nuevo modelo. Este segundo documento también ha recibido críticas por su escasa concreción técnica, cuando su objetivo no era tal, sino poner en marcha las primeras acciones que permitan ir estableciendo futuras actuaciones que, en su mayor parte, serán definidas por los expertos del Centro de Recursos de Educación a Distancia.

Por tanto, la principal medida adoptada ha sido la puesta en funcionamiento del Centro de Recursos de Educación a Distancia. Los distintos equipos que la forman han presentado un plan de trabajo concreto, operativo y muy delimitado sobre lo que se va a realizar en el presente curso escolar, que va a ser estratégico en cuanto al desarrollo de la educación a distancia, así como una extrapolación para los dos cursos siguientes. También se están realizando algún tipo de experiencias que serán evaluadas durante el presente curso, con una filosofía claramente experimental, para que proporcionen los elementos racionales sobre los que se va a construir el nuevo modelo.

Una de estas experiencias es el programa multimedia «A saber», para la obtención del graduado del graduado escolar a distancia. Esta experiencia puede ser perfectamente válida para desarrollos similares.

También contamos con la elaboración, ya comenzada, de material didáctico para la implantación de cuatro Títulos Profesionales de graduado medio de Formación Profesional a distancia. Será la primera experiencia de este género que se lleve a cabo en España, y, como en el caso anterior, su experimentación permitirá ir perfeccionando el sistema para, posteriormente, proceder a su generalización.

Cabe mencionar también, dentro de estas acciones experimentales, la oferta de enseñanza oficial de idiomas a distancia con una matrícula inicial de ciento cincuenta alumnos/as. Esta experiencia posibilitará, a corto plazo, generalizar la oferta.

En resumen, existen medidas que ya se están realizando y otras que están en fase de definición a través del Centro de Recursos de Educación a Distancia, cuyo desarrollo, en todo caso, se corresponderá con el de la reforma del sistema educativo.

2. A nadie se le oculta que la integración de la enseñanza a distancia en la red ordinaria ofrece grandes ventajas de carácter económico, pero, para algunas Extensiones, esta decisión entrañaría un inconveniente: no contar con un profesorado dedicado específicamente a esta modalidad educativa. ¿No cree Ud. que tal medida podría repercutir negativamente en la calidad de la enseñanza a distancia?

Esta pregunta ha sido reiteradamente planteada por algunas personas que trabajan en la educación a distancia no universitaria, y confirmo que, efectivamente, el modelo presenta ventajas económicas, aunque éste no ha sido el objetivo prioritario a la hora de plantearse la transformación. Como administradores de recursos públicos, es un criterio que tenemos que tener siempre en cuenta, sin caer, por ello, en lecturas economicistas que, aplicadas a la educación, no dan respuesta a toda la realidad educativa.

Cuando se hace hincapié en contar con una red dedicada exclusivamente a la educación a distancia, hay que pensar, como la propia teoría de sistemas indica, que los aparatos alternativos, paralelos al sistema, se desvían perniciosamente convirtiéndose en subsidiarios y secundarios, lo que no es bueno desde perspectivas de utilización racional de recursos públicos, ni desde la de normalización e integración de ofertas educativas. La mayor parte de las veces no es deseable su existencia, sobre todo cuando tenemos una red de oferta pública con una diversificación e implantación territorial poderosísima.

Por otra parte, este debate se mueve en términos bastante maniqueos. En ningún momento se ha descartado la existencia de una serie de recursos dedicados exclusivamente a la educación a distancia, prueba de ello es el Centro de Recursos. También se prevé que las necesidades de algunos alumnos harán necesaria una infraestructura en exclusiva; pero estas excepciones no son argumento para generalizar una red paralela con dedicación exclusiva.

Habría que enriquecer y matizar este debate y no trasladar, como en ocasiones se produce, los parámetros de la modalidad presencial a la de la enseñanza a distancia. La ratio profesor/alumno no tiene la misma lectura en ambas modalidades educativas. La persona que opta por la enseñanza a distancia no puede tener, por sus propios condicionantes, una relación cotidiana y habitual con el profesor. Por ello, hacer esta extrapolación es, como método de análisis, erróneo. La experiencia de otros países nos indica que la cualificación de la educación a distancia depende, no tanto del número, frecuencia y ratio de la relación presencial, como de la calidad, riqueza, diversificación e innovación de las metodologías y tecnologías



didácticas orientadas a estimular y desarrollar la capacidad de autoaprendizaje del alumno. Objetivo, por lo demás, previsto por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Tras estas reflexiones, es evidente que no comparto la opinión de aquellas personas que creen que la incorporación de la enseñanza a distancia a la red ordinaria vaya a repercutir negativamente en la calidad de la enseñanza.

3. El apoyo tutorial es señalado, por la mayoría, como un factor que incide favorablemente en los resultados académicos de los alumnos, y apuntan la necesidad de reforzarlo. ¿Hay en proyecto algún tipo de refuerzo tutorial?

Esta pregunta presupone que el apoyo tutorial es un elemento categórico de cualificación en la educación a distancia. Pero, para que sea así, necesita de otros factores a los que hasta ahora, quizás por falta de medios, no se le ha dado toda la importancia que merecen. Me estoy refiriendo a la formación de profesores, a la metodología didáctica propia de la educación a distancia. Desde ahora será el desarrollo de estos factores un requisito previo e imprescindible para todo/a profesor/a que imparta esta modalidad educativa.

Otra cuestión es la duración e intensidad de la tutorías. Éstas siempre deben estar en función de las necesidades que tenga el alumno en su proceso de aprendizaje, aunque de su satisfacción debería responder, fundamentalmente, la metodología. Un material autosuficiente será el objetivo a perseguir. No obstante, llegar a esa meta es deseable, pero difícil de conseguir. Por ello, cuando el material fracasa, el alumno necesitará un apoyo tutorial a través de sistemas no presenciales. En el caso del programa «A saber», para solucionar este problema, se ha experimentado, con mucho éxito, un teléfono de llamada gratuita. Otro sistema es que el alumno cuente con un profesorado a tiempo parcial, ubicado cerca de su domicilio, para que pueda dirigirse a él para consultar sus dudas.

Por último, existirá un tipo de contenidos formativos que, por sus características, obliguen a la relación presencial. Tal es el caso, por ejemplo, de las prácticas de taller.

Concluyendo: en primer lugar, el principal refuerzo de la tutoría es la formación de los tutores; en segundo, hay que tender a que el alumno sea autosuficiente. No obstante, se le brindarán sistemas de comunicación con el tutor. La disponibilidad presencial del profesor estará en función del tipo de contenidos formativos: habrá áreas curriculares que exijan menor disponibilidad y otras, de carácter experimental o de aplicación práctica, en las que será imprescindible contar con un profesorado con horarios flexibles adaptados a los condicionantes del alumnado.

4. La dependencia que las tutorías por correspondencia tienen de los medios usuales de comunicación, dificulta la comunicación entre el alumno y tutor. ¿Hay a corto plazo algún proyecto que permita agilizar esta comunicación?

La enseñanza por correspondencia no puede identificarse con la enseñanza a distancia. Nosotros estamos haciendo una opción de enseñanza a distancia, con todo lo que ello supone de diversidad de medios, entre los cuales puede encontrarse la utilización de recursos de enseñanza por correspondencia, que no pueden ni deben ser los únicos. Hay que tender a utilizar otros recursos que posibiliten una mayor interacción con el alumno/a. Entre ellos, antes he apuntado los sistemas telemáticos, que en un futuro más o menos próximo serán de uso generalizado. A corto plazo, se tiene previsto, y ya se está experimentando como apuntaba anteriormente, la utilización de grandes medios de comunicación, como es la tele-

visión. El teléfono es otro medio idóneo de interacción entre alumnos/as y tutores/as, y no hay que pasar por alto la utilización de los recursos municipales, como son los centros culturales u otro tipo de estructuras existentes.

Insisto en que identificar la enseñanza a distancia con la enseñanza por correspondencia o con la semipresencial es un reduccionismo que limita el concepto amplio, rico y con gran capacidad de recursos, metodologías y posibilidades de la enseñanza a distancia.

5. En la futura enseñanza a distancia, ¿qué uso se dará a las actuales Extensiones del CENEBA y el INBA?

Es una cuestión secundaria, de infraestructura, no preocupante a corto plazo, ya que las Extensiones seguirán desempeñando sus funciones mientras siga existiendo la actual oferta de EGB, BUP y COU.

Puede ocurrir que, en algunas Comunidades Autónomas, ciertas Extensiones se transformen en subcentros del Centro de Recursos de la educación a distancia, como hemos definido en los documentos mencionados. Pero sobre estas cuestiones es prematuro opinar, cuando estamos asistiendo a un debate autonómico. El modelo y desarrollo de la educación a distancia en las Comunidades que, en la actualidad, no tienen transferidas las competencias educativas dependerá del acuerdo de Estado que, en materia de desarrollo autonómico, tenga lugar próximamente.

6. En el diseño curricular de la enseñanza a distancia, ¿se parte de un estudio del alumno adulto?; ¿cuándo estará realizado?

En este tema se parte de un problema teórico importante: la escasez de estudios psicopedagógicos sobre el aprendizaje de las personas adultas.

Por este motivo y porque los análisis sociológicos son mucho más ilustrativos para definir las ofertas de educación a distancia, estamos utilizando la información sobre el nivel de instrucción de los ciudadanos que aporta el padrón municipal, y los datos sobre las necesidades de formación y cualificación de la población adulta que revelan las encuestas sobre la población activa y otros estudios existentes en ese campo.

Análisis de este tipo se vienen estudiando en este Ministerio, y han dado lugar a diversos documentos, que se han tomado como referencia para diseñar y desarrollar la oferta pública de la educación a distancia.

El diseño curricular de la educación a distancia debe evolucionar y cambiar en función de los intereses y necesidades de educación de la población adulta, ya que los requerimientos sociales de formación no son fijos. Así como hace seis u ocho años las necesidades formativas más apremiantes eran las académicas, en los últimos años las más demandadas son la enseñanza de idiomas y las relacionadas con la formación profesional.

Esta somera descripción puede ilustrar sobre la necesidad de cambio curricular que implica ir respondiendo, sincrónicamente, a las necesidades que la población va planteando.

7. ¿Qué aportaciones de las Extensiones se pondrán en práctica?

Aunque no todas las Extensiones han respondido con el mismo rigor de análisis y planteamientos, hay aportaciones muy válidas que se han incorporado al modelo y se seguirán incorporando.

Una de las más frecuentes ha sido la necesidad de intensificar y perfeccionar la formación del profesorado de educación a distancia. Sobre este tema ha habido un consenso generalizado en algunas Extensiones que responde a una realidad y necesidad importantísimas. Esto ha motivado que, en el organigrama que teníamos diseñado inicialmente del Centro de Recursos, se haya incorporado un departamento específico de formación del profesorado.

Otro aspecto, en el que han abundado las respuestas, es en el de dotar al modelo de una mayor descentralización. Creemos que esta propuesta es coherente con el modelo de Administración Pública descentralizada que tenemos y que quizás en el documento quedaba escasamente plasmado. Se procurará una mayor descentralización en las provincias y en las ejecuciones concretas que a ellas deba corresponder.

El tema de las tutorías ha sido otro punto de coincidencia. Se tachaba al modelo de radicalismo, esto es, de pasar de un sistema muy presencial a un sistema a distancia «puro y duro», como se suele decir en el argot de nuestro medio. Quizás haya que matizar más los sistemas tutoriales previstos para que no existan falsas preocupaciones o conceptos erróneos sobre el modelo. Si comparamos los sistemas de la educación a distancia en los países más desarrollados, nos encontramos, en un extremo, el sistema «puro de educación a distancia» del modelo francés; en el otro extremo, el sistema semipresencial español. No se intenta pasar de un extremo a otro, existen situaciones intermedias que pueden ser mucho más ricas. Tampoco se puede admitir la defensa de un modelo, como el actual, situado en uno de los extremos, bajo argumentaciones cualitativas o meramente continuistas ajenas a los criterios didácticos y pedagógicos propios de la educación a distancia.

En este sentido, nos dedicaremos a concretar y matizar el apoyo tutorial en todas sus modalidades y delimitar cuándo y cómo debe producirse.

Quisiera, finalmente, hacer hincapié en que este proceso de renovación de la educación a distancia no universitaria va a suponer fundamentalmente un gran esfuerzo técnico y que, como afirmaba Ortega y Gasset, la técnica puede identificarse con el esfuerzo que hace el hombre para ahorrarse esfuerzos evitables y para procurarse mayores niveles de bienestar.

Entrevista realizada por Adela NÚÑEZ ORGAZ
Coordinadora de RED

Flexibilizar la Educación a Distancia: Implicaciones académicas y administrativas

INTRODUCCIÓN

Todos los que nos dedicamos a la Enseñanza a Distancia parecemos estar de acuerdo en que el actual sistema es rígido, puesto que obliga al alumnado a seguir cursos completos, a matricularse en fecha fija, a examinarse igualmente en unos plazos determinados, etc. Y todos, también, parecemos aceptar que es absolutamente necesario flexibilizar el sistema. Para ello hay que hacer una nueva oferta —que puede ser la de una organización modular pero que también, como veremos, podría ser otra— en la que los alumnos «entren» y «salgan» del sistema con más facilidad, de tal modo que —tratándose, sobre todo, de adultos—, quien se considere con la suficiente preparación, tenga la opción de incorporarse en un nivel más avanzado o, incluso, obtener el Título/Diploma correspondiente con la realización de una prueba no escolarizada.

La estructura general que se adopte, en cualquier caso, tendrá que atenerse al principio de la *flexibilidad*, si quiere ser una enseñanza a distancia realmente eficaz, destinada fundamentalmente a un colectivo de adultos. Ahora bien, este principio de la flexibilidad no puede entrar en contradicción con otro no menos realista: el de la *funcionalidad* o *viabilidad*. De otro modo: desde el punto de vista de una Ordenación Académica del sistema, hay que prever los mecanismos que permitan realizar una matrícula abierta, en la que los alumnos puedan seguir distintos itinerarios formativos; y también la expedición de créditos, títulos, etc. Esto, administrativamente hablando. Pero también, en una consideración académica del problema, hay que arbitrar mecanismos que permitan realizar una orientación, seguimiento y evaluación de los alumnos.

Estos dos aspectos —el académico y el administrativo— están implicados, y constituyen la infraestructura del sistema, cuya problemática —con una indicación de posibles soluciones— se aborda aquí.

1. EL PROBLEMA POR SUS PASOS

Vamos a intentar, para ver cuáles son los pasos del problema, seguir los pasos de un alumno/a que pretende estudiar a distancia, y lo que ello implica académica y administrativamente.

1.1. Publicidad

El potencial alumno se entera, mediante la publicidad (TV, radio, prensa, etc.), de que puede estudiar a distancia con un sistema mucho más flexible y con una oferta variada. (Hay que tener en cuenta, en este punto, que una adecuada publicidad puede multiplicar, de modo espectacular —pero también abrumador— el alumnado actual a distancia.)



1.2. Información

Aquí hay que prever dos tipos distintos de información: la administrativa y la académica.

- El alumno puede llamar por teléfono, o escribir a una dirección determinada. Hay que tener previstas centralitas suficientes —por ejemplo, en Centros de la Red Ordinaria— y un sistema eficaz de correo. El alumno pregunta dónde tiene que matricularse, si tiene que realizar alguna prueba, qué curso puede seguir, etc.
- Lo más eficaz parece ser una *información escrita*. Ahora bien —y aquí no se puede perder de vista el aspecto económico—, esta información, de entrada, debe ser breve y completa: un documento de prescripciones aducativas mediante el cual el potencial alumno se entera de los estudios que puede seguir y de las condiciones que se le exigen para seguirlos. Si nos centramos, para simplificar, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se encuentra con los siguiente:
- La Enseñanza Secundaria Obligatoria consta de tres cursos: el primero engloba los dos primeros cursos de la enseñanza presencial, el segundo equivale al tercer curso de la presencial y el tercero equivale al cuarto.
- Ahora bien, el alumno se entera de que no es preciso cursar todos estos estudios —como sucede en la actualidad—, sino de que puede ingresar en el sistema en un momento más avanzado, según su nivel de preparación. Para ello, como es obvio, hay que dejar claros los *objetivos terminales* de cada curso, de tal modo que el alumno pueda prever/suponer en qué curso empezaría sus estudios. No basta, sin embargo, con sus previsiones/suposiciones: para ingresar en el sistema debe someterse a la Valoración Inicial del Alumno (VIA), que determine, de un modo más preciso, su nivel efectivo.

1.3. La Valoración Inicial del Alumno

Esta Valoración Inicial es una prueba de entrada al sistema. Como tal, una forma de examen. Hoy por hoy no existen medios para examinar a distancia, o por lo menos no los conocemos. Aunque sea con el fin de orientar debidamente al alumno en el modo de ingresar en sus estudios, la *aplicación, corrección y evaluación* de la VIA supone habilitar unos locales, y tener un profesorado que pueda realizar esta prueba y *orientar* después al alumno.

Una vez hecha esta VIA, el alumno, debidamente asesorado, decide el itinerario formativo que va a seguir. Desde el punto de vista administrativo esto exige una *matrícula abierta* —este es un supuesto básico de la flexibilización—, pero también *diversificada*: el alumno puede matricularse de cursos completos, pero también de módulos aislados de un área —según su nivel—, con lo que la complejidad de la matrícula —aunque se informatice— puede ser de enormes proporciones, sobre todo si tenemos en cuenta que no se trata de este alumno ideal —cuyos pasos estamos siguiendo—, sino de muchos miles, muchos más miles que en el actual sistema.

2. EL SISTEMA MODULAR

En la estructuración de un sistema modular venimos trabajando desde hace tres cursos en el INBAD. Desde el punto de vista académico representa, sin duda alguna, un notable avance en la línea de la flexibilización, sobre todo para el alumno. Sin embargo, en lo que se refiere a los aspectos administrativos —como he apuntado— y a la estructuración de las tutorías, presenta no pocas dificultades.

En un documento interno del INBAD (1) exponíamos las implicaciones académicas del sistema modular del modo siguiente:

1) Supuesta la VIA, que determina, de modo genérico, si el alumno cumple los requisitos previos (prueba de entrada), se encuentra ante una serie de Áreas (en lo que se refiere, por ejemplo, a la ESO), en las que existe una oferta de módulos. (Esta Valoración Inicial del Alumno, por supuesto, se tiene que poder realizar de modo flexible, cuando el alumno quiera entrar en el sistema. No puede haber fechas determinadas, porque eso implica retrasos y, lo que es peor, abandonos.)

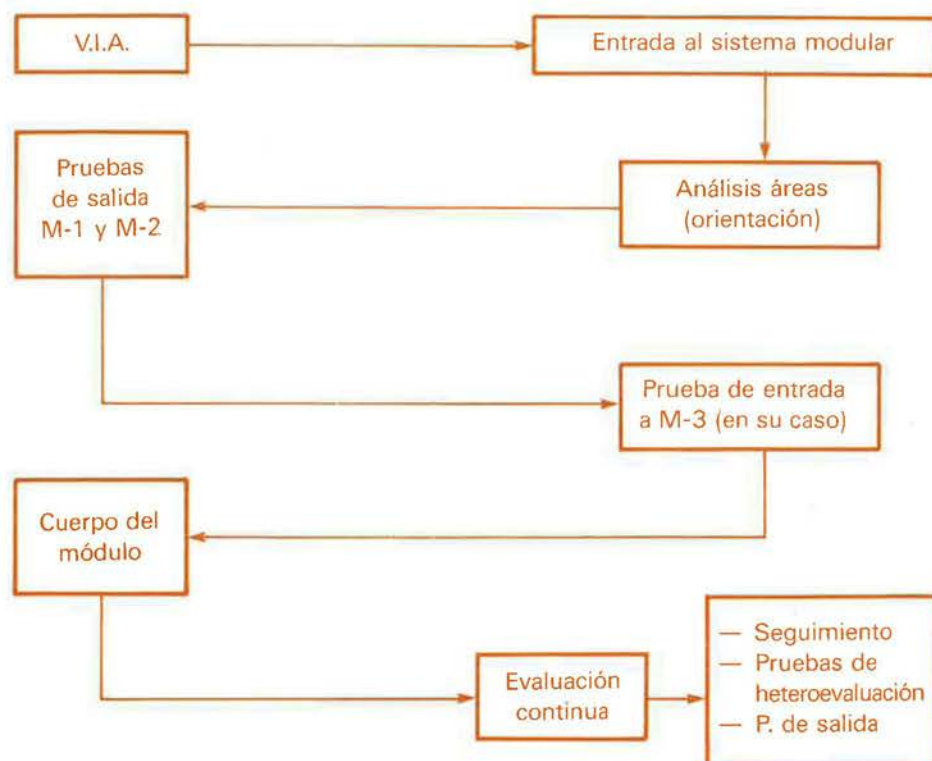
2) La superación de la prueba de entrada de la VIA, pues, coloca al alumno en condiciones de ingresar en el primer curso. Pero, a la vista del Documento de prescripciones, y asesorado por el tutor, encuentra que, en determinadas Áreas, podría ingresar en un nivel más avanzado. Supuesta, por ejemplo, un Área de 6 módulos, el análisis de los contenidos y de las destrezas que se le van a exigir, le lleva a pensar que podría *entrar* en el sistema en el módulo 3.

3) En este caso, el Tutor le aplica el *test previo*, es decir, las pruebas de salida de M-1 y M-2. Si hace estas pruebas correctamente, en principio, puede pasar a M-3.

4) Puede suceder, en efecto, que estas pruebas de salida equivalgan a la prueba de entrada de M-3, puesto que esos contenidos/destrezas son los requisitos previos que se exigen para cursar el módulo superior. Pero —y esto es algo que debe decidir el Tutor— es posible que, en determinadas circunstancias, sea necesario aplicar, también, la prueba de entrada de M-3, puesto que puede haber algunos requisitos, sobre todo de carácter metodológico, que no estén en M-1 y M-2.

5) El alumno puede cursar el módulo, cuyo seguimiento —con vistas a una evaluación continua— debe correr a cargo del Tutor, que corregirá las pruebas de heteroevaluación y hará, por último, la prueba de salida.

En esquema, el proceso sería así:



El seguimiento tutorial, en este sistema modular, es fundamental, ya que se debe tender a una auténtica *evaluación continua*, más que a avaluar todo el rendimiento en un sistema como el de la actuales pruebas presenciales, en las que, por lo general, el alumno se juega todo, o casi todo, en el acto del examen.

La función tutorial, como hemos visto, empieza con *la orientación*. Pero esta orientación se continúa en el seguimiento. Si el alumno cuenta con un Centro próximo, debe tener una atención personal e individualizada, en la que se siga el proceso de aprendizaje: dificultades para realizar las actividades de autoevaluación, orientación en la distribución del tiempo, perfeccionar técnicas de estudio, etc. Las tutorías individuales, escalonadas, permiten atender a muchos alumnos, con independencia del teléfono, correo, etc., que hoy por hoy, mientras no se pueda contar con una red educativa como las que se prevén en la 3.^a Generación de la educación a distancia, son los medios reales con que contamos.

La siguiente función tutorial es *corregir y comentar* las pruebas de heteroevaluación —que, en buena medida, como apuntábamos antes, constituyen una parte de la evaluación final—. Esta corrección puede ser oral o por carta, pero conviene que se haga de una forma pormenorizada, para tener la seguridad de que el alumno aprende de un modo significativo.

Cuando el alumno está preparado, se realiza la prueba de salida. Esto es importante, porque no se puede exigir que un adulto se examine «a plazo fijo». Si hay convocatorias frecuentes —podría haber, por ejemplo, dos al mes— se cubren, en principio, muchas posibilidades (en cualquier caso nunca se trataría de exámenes masivos). Para hacer esto basta con tener un banco de pruebas suficientes, de tal modo que se puedan alternar exámenes distintos. En cualquier caso, estas pruebas, al tratar de comprobar si el aprendizaje ha sido realmente significativo, y si las destrezas se han adquirido de modo suficiente, no corren tanto peligro de ser «transmitidas» como las pruebas en las que se examina el alumno de modo memorístico-algorítmico.

De todos modos —esto es importante—, sería conveniente enfatizar más la *ayuda y seguimiento* del proceso de aprendizaje que su evaluación final. Aunque se haga —y es justo hacerla—, lo fundamental es que los alumnos aprendan y ayudar a que esto se consiga.

3. LA PRUEBA NO ESCOLARIZADA: UNA ALTERNATIVA

En el *Documento base sobre la implantación del nuevo modelo de Educación a Distancia no universitaria* (febrero 1991), se plantea la posibilidad, fundamental, de obtener el Título de Graduado en ESO mediante la realización de una prueba no escolarizada. Los alumnos pueden matricularse libremente en ella, o pueden, por su nivel de conocimientos, ser orientados directamente a la realización de la misma (pág. 28). Sin embargo, se plantea otra posibilidad, que considero de enorme interés, y que textualmente dice así:

«Tanto el desarrollo del curriculum como la metodología didáctica utilizada en el tercer curso de la ESO, deberán posibilitar la globalización de los objetivos básicos de aprendizaje de toda la ESO y así servir, indistintamente, como curso final para los alumnos que sigan enseñanzas curso a curso y como curso preparatorio para la superación de la prueba, a los alumnos de acceso directo a este último curso.» (Pág. 27.)

Pues bien, si el tercer curso *deberá posibilitar la globalización de los objetivos básicos de toda la ESO*, se podría considerar la posibilidad de que, en lugar de tres cursos, hubiera un *sólo curso* para que los alumnos a distancia estudiaran la ESO.

Se trataría, por supuesto, de *simplificar* el sistema. La flexibilización reclama, para ser eficaz, la aplicación del viejo principio de Ockham: no multiplicar los entes sin necesidad. Se puede objetar, por supuesto, que se trata de una excesiva simplificación; pero de estos cursos de «acceso directo» ya hay precedentes: el Curso de Acceso Directo a la UNED, para mayores de 25 años, avalado por una larga experiencia, y el actual curso *A saber*, para la obtención del Título de Graduado Escolar, pueden servir como ejemplo. ¿Por qué en la Enseñanza Secundaria Obligatoria hemos de seguir el viejo esquema de los «cursos»?

Hay que tener en cuenta que, por mucho que se flexibilice el sistema, el alumno adulto recibe peor unos estudios que debe hacer «por cursos», que una oferta educativa globalizante, más acorde, en principio, con sus intereses y con su necesidad de obtener una titulación. Esta oferta, por otra parte, no tiene por qué ir en contra del principio de comprensividad que establece la Reforma del Sistema Educativo: no se trata de dar a los alumnos adultos una enseñanza «de segunda», sino de darles los contenidos y destrezas esenciales, necesarios para su formación. Si no nos dejamos llevar del prejuicio academicista, y si sabemos hacer una adecuada selección de contenidos básicos, que posibiliten un aprendizaje realmente significativo, podemos dar al alumno adulto una formación totalmente eficaz, tanto académica como para su vida personal y profesional.

Vamos a considerar, de modo analítico, los distintos elementos que estructuran este curso único.

3.1. La matrícula

El trámite de matrícula se simplificaría notablemente, puesto que no habría distintos itinerarios. Podría realizarse por correo, mediante un impreso normalizado cuyos datos se informatizarían, y el resguardo de haber abonado las tasas correspondientes. (El inconveniente, indudable, de no poder realizar distintos itinerarios, se minimiza ante el hecho de que la ESO tiene un carácter obligatorio; y también porque los alumnos recibirían un material menos voluminoso.)

3.2. El material

Estaría constituido por un pequeño volumen por área —de una 80/100 págs.—. En este número de páginas se pueden decir muchas cosas esenciales —todos los sabemos—. Eso sí, obligaría a quienes lo elaborasen a un cuidadoso planteamiento conceptual/cognitivista y, por tanto, a una enorme síntesis y claridad expositiva. Al material estrictamente escrito podrían añadirse, siempre que fuera posible y necesario, vídeos, casetes, diapositivas, etc.

3.3. La Valoración Inicial del Alumno

Puede hacerse una VIA inicial que determine —por ejemplo— el nivel en las áreas de ciencias y en las de humanidades. Esta valoración puede permitir que bastantes alumnos —según su nivel de formación— sólo tengan que cursar algunas áreas, simplificando así el proceso.

3.4. Flexibilidad y tiempo

Una de las mayores dificultades con que se tropiezan los alumnos en los cursos a distancia es tener que examinarse a plazo fijo. Quien se matriculase en este curso podría tener la opción de examinarse prácticamente en cualquier momento —si aceptamos que existan las dos convocatorias mensuales que apuntábamos más arriba—. Puede, así, acortar su proceso de aprendizaje y obtención del Título o, por el contrario, dilatarlo lo que considerase pertinente. Lo que no parece oportuno.

tuno, si no queremos que el abandono se produzca, es dar excesivas prisas. (Es cierto que, a veces, conviene urgir en la realización de determinadas tareas, para evitar la «somnolencia» y el apoltronamiento a que puede dar lugar el «sine die». De todos modos, entre el actual sistema rígido de quincenas y el «exámínese cuando quiera», hay muchas soluciones alternativas.)

3.5 Los apoyos externos

Sería fundamental que, como sucede con el actual curso *A saber*, el curso para la obtención del Título de Graduado en ESO contase con una programación de TV y/o radio, que los alumnos pudieran seguir. Programación que, como es natural, se repetiría de modo cíclico, para que los alumnos pudieran incorporarse a ella en cualquier momento.

Como es obvio, el alumnado de este curso contaría con apoyos tutoriales, tanto por teléfono como por carta. No hay que descartar, tampoco, el posible apoyo presencial, aunque lo mejor es concebir la enseñanza a distancia como un autoaprendizaje.

* * *

La problemática, como puede verse, es muy compleja. Desde esta tribuna de RED exponemos sus grandes líneas —y posibles soluciones—, como material de reflexión para los que trabajamos en la Educación a Distancia no universitaria.

NOTAS

(1) J. M. BENAVENTE: *Adaptación curricular para adultos a distancia. Implicaciones técnicas, académicas y administrativas de una organización modular*. Departamento de Estudios INBAD. Junio, 1991.

José M.^a BENAVENTE BARREDA
Área de Ordenación Académica de INBAD

Materiales y recursos didácticos: consideraciones teórico-metodológicas

Cuando Paulo Freire se pregunta cómo llevar a cabo una educación que haga de la persona un ser activo y crítico, responde que sólo se logra a través de un método activo, dialogal y participante.

La forma de propiciar el diálogo es uno de los problemas relevantes de los sistemas a distancia: ¿cómo transmitir el conocimiento a través de la distancia?; ¿cómo guiar al participante individual y personalizada-mente en un proceso tanto instruccional como motivacional?

Los estudiantes a distancia necesitan, además de una asesoría y orientación, un material elaborado de tal forma que motive y haga del aprendizaje un proceso individualizado y personalizado.

El alumnado de educación a distancia es sometido a un doble proceso cognoscitivo, no sólo individualiza la información, acumula datos y conocimientos, sino que, además, debe transformar ese conocimiento para modificarse y modificar la realidad donde se encuentra inserto. Como dicen los especialistas en educación: «se transforman sus capacidades potenciales en capacidades reales».

Para el logro de este cambio, ¿a qué condicionamiento ha de sujetarse la conversación didáctica? Aquí juegan un papel importante todos los elementos intervinientes en el desarrollo curricular de la educación de personas adultas y los de su adaptación a la modalidad de enseñanza a distancia.



CARACTERÍSTICAS DE LA CONVERSACIÓN DIDÁCTICA

- Presentaciones fácilmente accesibles al tema de estudio: lenguaje claro, una redacción simple, cuando el texto está impreso, y moderada densidad de información.
- A través del lenguaje y la conversación amistosa, favorecer el sentimiento de que existe una relación personal.
- Invitaciones al intercambio de opiniones, a preguntas, sugerencias, etc.
- Estilo personal, incluido el uso de posesivos y pronombres personales.

1. MEDIO ESCRITO

Obviamente, el estudio a distancia emplea diversidad de medios (tutorías presenciales, tutorías a distancia, medio escrito, recursos didácticos audiovisuales, etc.), pero el material impreso del curso recibe una particular atención por ser el principal soporte pedagógico en la enseñanza a distancia.

Un curso impreso para el estudio a distancia es básicamente diferente de un libro de texto habitual. La presentación de datos en un libro de texto, normalmente, debe complementarse con la exposición del profesor/a. Un curso de estudio a distancia guía y enseña dando explicaciones con ejemplos clarificadores, proporcionando actividades de distintas clases. Es, por ello, el sustituto de un libro de texto y, en parte, de la explicación del profesor/a. Hay que pensar, al prepararlo y redactarlo, que un sector importante del alumnado va a depender fundamentalmente de él, dado que no puede asistir a las clases presenciales.

Todo texto debe ser concebido como una conversación dirigida a un interlocutor, y construido como una serie intencionada de enunciados determinados temática y situacionalmente.

Desde el punto de vista lingüístico, la construcción sintáctica ha de ser sencilla, con un discurso activo, directo, que posibilite el logro de objetivos por medio de una argumentación relevante, sólida, precisa, que apunte hacia la reflexión. Los determinantes son la clave para el contacto, para la interacción. Por su categoría de proximidad conectan al hablante y al oyente, al escritor y al lector.

Langer, Schultz von Thun y Tausch han demostrado que la accesibilidad de los textos —es decir, la medida en que son inteligibles— depende principalmente de cuatro dimensiones de las características del texto. a saber: simplicidad de la estructura de la oración y del vocabulario, estructura y cohesión de los contenidos, brevedad y relevancia, y estímulo adicional.

Por otra parte, los estudiantes captan más fácilmente las expresiones afirmativas que las negativas. Entienden la voz activa con mayor facilidad que la pasiva.

El escrito de materiales didácticos para educación de personas adultas a distancia ha de hacer patente un tono, una actitud, una naturalidad —difícil de lograr y dejar en el papel— mediante la cual se guíe y oriente. Debe dejar plasmadas, en los documentos pedagógicos, las funciones de motivación, facilitación, información y guiaje.

1.1. Presentación gráfica

Conseguir un texto estéticamente atractivo favorece el placer de la lectura y puede tener una función motivadora. Así, el diseño, la tipografía y el uso de ilustraciones, ejercen una influencia real sobre el aprendizaje.

Las diversas medidas tipográficas, incluido el uso de letras bastardillas, letras mayúsculas, subrayados, cuadros-resumen, utilización del color, etc., sirven para la comprensión de los conceptos y facilitan el aprendizaje.

1.2. Guías instruccionales y orientaciones para el estudio a distancia

El estudiante evoluciona en su aprendizaje a través de todos los elementos que inciden en el proceso: apoyo docente, materiales didácticos, recursos empleados, metodologías apropiadas y diversificadas, etc. Las guías y orientaciones para el estudio ayudan a que el aprendizaje se realice más eficientemente. Su objetivo básico es estimular al alumno/a a aprender, recordar, aplicar, generalizar y establecer un diálogo con sus asesores.

Las orientaciones para el estudio a distancia deben contemplar una gama de fórmulas verbales que propicien su conexión con el mundo de las personas adultas. Las más aplicadas hasta el momento son las fórmulas introductorias o divisorias que sirven como punto de partida, como señales que coordinan la dinámica del diálogo, mediante instrucciones, llamadas de atención, avisos, que indican el principio y el fin de cada núcleo temático, conectan un tema con otro, pueden solicitar respuesta o reacción individual por parte del estudiante, permiten la alter-

nancia, distinguir lo correcto de lo incorrecto, lo conveniente de lo inconveniente. Por cuestión de lógica, su confección obliga a un gran dominio del lenguaje y del tema tratado en el material didáctico.

Si tratamos de resumir lo aseverado respecto al material didáctico escrito, tendremos un registro de los requisitos para entablar a plenitud un diálogo didáctico:

- los autores deben ser buenos usuarios de la lengua y la comunicación;
- utilizar técnicas para que el alumnado asimile adecuadamente los conocimientos registrados en el medio impreso;
- producir el aprendizaje por secuencias;
- presentar cada núcleo-módulo-tema en forma agradable y motivadora;
- conjugar información, práctica y realimentación;
- propiciar la actividad, la reflexión del alumnado y el sentido de búsqueda e investigación;
- dejar un compás abierto al estudiante para que cometa errores, se autocorrija, supere los objetivos bajo los principios de auto-responsabilidad y auto-realización.

Hemos optado por desarrollar el medio escrito como la columna vertebral de nuestro sistema de enseñanza, complementar su acción con un sistema de asesoría-orientación docente (clases presenciales, tutorías a distancia, animación socio-cultural, etc.), proporcionada por una red de centros locales en donde se produce el contacto humano entre el estudiante y el profesor/a y donde los medios audiovisuales colaboran en el proceso de forma complementaria.

2. EL AUDIOCASETE Y EL VÍDEO: POSIBILIDADES Y UTILIZACIÓN

El audiocasete participa de lo que ofrecen otros medios sonoros aunque también posee características particulares, capaces de propiciar que el oyente-estudiante no pierda el sentido de los contenidos que se le transmiten. En cualquier momento puede volver la cinta atrás, repetir el enunciado de un concepto no entendido, reflexionar y parar. Su distribución suele ser sencilla y poco costosa y no tiene restricción en el tiempo de uso.

El audiocasete tiene una función formativa y se presta a todo aquello que requiera una conversación, pues permite un mayor nivel de atención y de comodidad de escucha, al no tener que ajustarse a un horario, lo que ayuda a una audición distendida y relajada y, por tanto, favorecedora de la capacidad de retención y comprensión. Incluso permite el repaso.

El audiocasete puede establecer una relación (feed-back) profesor/a-alumno/a y como medio de apoyo docente:

- Potencia la expresión oral del alumno/a, algo demasiado desatendido por la enseñanza tradicional, basada sobre todo en la expresión escrita.
- Es útil para fomentar la iniciativa personal del alumno/a. Y es útil para su evaluación y autoevaluación.
- Permite mayor densidad de información.
- Ayuda a reducir la distancia entre el profesor/a y el estudiante a través de sus voces. Esto disminuye el sentimiento de aislamiento del alumno/a a distancia.

- Es de suma importancia para reproducir programas de radio, convirtiéndose en un material de consulta permanente para el estudiante, de acuerdo con sus propias necesidades.
- Se puede crear, a largo plazo, la «biblioteca» de audiocasetes. A través de este servicios los estudiantes podrían pedir copias para su uso personal.
- En el llamado «libro-casete», el audiocasete se usa junto con una guía de estudio impresa. Algunas instrucciones y parte de la información son provistas a través del material audio y otras a través del material impreso.
- Puede pensarse en el audiocasete como un recurso para las actividades tutoriales. Dentro de este contexto las cintas de audio son grabadas por los tutores para ser distribuidas entre los estudiantes. Adicionalmente tiene aplicación en la instrucción de alumnos impedidos visualmente.
- En áreas como idiomas extranjeros y valenciano, éste desempeña un rol básico. Los alumnos pueden reconocer y practicar el sonido de las palabras para superar dificultades de expresión oral y comprensión auditiva.
- Se ajusta al ritmo de cada persona de una forma flexible.
- Puede usarse incluso como sustituto de la lección impresa o de algunos apartados de la misma.

El vídeo ofrece las ventajas del audiocasete aunque su costo es mayor y la producción requiere de más medios y personal técnico especializado.

Debido a su aporte visual además del audio, es de relevante importancia como soporte del proceso de aprendizaje en áreas regladas (arte, ciencias naturales, etc.) y en todas aquellas dimensiones educativas que requieren de la visión para facilitar la enseñanza.

En las tutorías presenciales sirve como elemento para estimular debates sobre temas concretos, para ponerse en contacto con experiencias, como elemento motivador en áreas de animación socio-cultural (reportajes de actualidad, dinámica de grupos, vídeo-forum, etc.).

Sería de interés crear en el centro un servicio de utilización del vídeo por parte del alumnado que, de forma autónoma, pudiera hacer uso de la videoteca (individualmente o en grupo), pudiendo visionar tanto aquéllos que tengan relación con el desarrollo de las programaciones de las distintas áreas de aprendizaje, como los que traten de aspectos culturales no reglados. En este sentido, el alumnado debe disponer de una información clara y precisa sobre el material disponible tanto en el centro como el que sea susceptible de utilización en el domicilio del alumno/a, así como las posibilidades de reproducción de los vídeos para uso individual.

En la enseñanza a distancia es de suma importancia crear una videoteca, con un servicio de préstamo al estudiante, que contenga tanto contenidos propios de las áreas regladas como programas sobre aspectos socio-culturales y de actualidad.

La elaboración y producción de material audiovisual requiere la creación de equipos técnicos especializados (locutores, maquetación, diseño, sonido, etc.), que deben actuar en estrecha coordinación con los equipos docentes de los centros de educación a distancia.

3. INCENTIVOS MOTIVADORES DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Dado que habrá grupos de alumnos/as que no contarán con la acción tutorial presencial, convendrá programar estímulos diversos que hagan atractivo el estu-

dio. Podemos dar una relación de incentivos habituales en programas de Enseñanza a Distancia:

- a) Factores externos:
 - tipografía, color, diagramación general;
 - ilustraciones atractivas;
 - manejabilidad del material;
 - grabaciones sonoras y audiovisuales;
 - material de prácticas.
- b) Factores funcionales:
 - se debe tender a diversificar la utilización de los medios y recursos didácticos: material impreso (libros de texto, guías, cuadernos de trabajo, orientaciones para el estudio, prensa, etc.) y material audiovisual (audiocasetes, vídeos, radio, televisión, etc.);
 - presentación clara y atractiva de los objetivos y contenidos, en los diferentes medios utilizados;
 - referencias a la aplicación práctica del aprendizaje;
 - variedad en la exposición;
 - satisfacción de necesidades y adecuación a los intereses del alumnado;
 - lenguaje directo y cálido;
 - posibilidad de retroalimentación y refuerzo;
 - dificultad progresiva.

4. ELABORACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En educación a distancia es la institución la que provee o indica al alumnado los materiales que debe utilizar. Dado el poco contacto personal entre estudiante y profesor/a, los materiales asumen, la mayoría de las veces, el papel del maestro/a, suministrando motivación, información, actividades, guía, autoevaluación y retroalimentación.

El contenido de los materiales debe ser adaptado, actualizado y presentado secuencialmente y en forma clara para facilitar su comprensión. Además ha de ser motivador y significativo para el estudiante.

De cara al futuro existe una necesidad patente de elaboración de materiales didácticos que se han de adaptar a las características de las personas adultas, han de tener en cuenta los diseños curriculares de la EPA, han de contextualizarse en el entorno, deben dar respuesta a las nuevas directrices que emanan de la reforma y además estar enfocados hacia la actividad autodidacta y la enseñanza a distancia.

4.1. Un modelo de producción de materiales didácticos

Los técnicos y expertos educativos y los equipos docentes de CEVEAD e IBAD deben diseñar los cursos y ayudar a los autores a desarrollar los materiales. Los autores realizarán esta tarea sobre la base de las prescripciones curriculares aprobadas por la administración educativa.

Se podrían seguir los siguientes pasos:

- a) La confección de material didáctico debe ir precedida de la elaboración de un proyecto que deberá dar respuesta a los diseños curriculares de la EPA y a

las nuevas directrices curriculares que establezca la Reforma Educativa que inciden en este campo, teniendo en cuenta, también, su adaptación a la enseñanza a distancia. Este proyecto deberá incluir, al menos, los siguientes apartados:

- Análisis de las características, intereses y necesidades del alumnado destinatario.
- Valoración de la adecuación de posibles materiales ya disponibles, tanto a los diseños curriculares mencionados como a las características de los alumnos y a las peculiaridades de la enseñanza a distancia.
- Establecimiento de un sistema de coordinación que asegure la coherencia y la homogeneidad de criterios de elaboración-producción entre los diferentes equipos que realicen el material.
- Profesionales que llevarían a cabo el proyecto.
- Medios necesarios.

b) La confección curricular del curso y recomendación sobre el tipo de elaboración de material: producción original, guía metodológica de materiales existentes en el mercado, tiempo aproximado de realización, etc.

c) Aprobación del proyecto por la Administración Educativa.

d) Elaboración del material propiamente dicho: análisis y división de tareas dentro del equipo, elaboración de objetivos específicos, preparación/revisión de los textos y/o guías, determinación y desarrollo de los contenidos, metodologías y formas de evaluación, etc.

Siguiendo este proceso, los centros de educación a distancia de la Comunidad Valenciana han elaborado y producido los siguientes materiales pedagógicos y didácticos adaptados a esta modalidad educativa:

- Material de apoyo a las distintas áreas, guías metodológicas, material complementario de uso en las tutorías, etc.
- Material didáctico del área de valenciano (escrito y audio-casete): Línia Obert-1, Línia Oberta-2, BUP.
- Informática.
- Griego.
- Latín.
- Ciencias Naturales: material escrito y audiovisual («El Cuerpo Humano», «Conoce el corazón»).
- Actualmente el profesorado del CEVEAD, junto con otros profesionales de diferentes campos (profesores, producción técnica, etc.), están desarrollando un proyecto de elaboración y producción de materiales didácticos, coordinado por el Programa de EPA, a fin de confeccionar todos los materiales que deben dar respuesta a las directrices curriculares de la educación básica de personas adultas en la modalidad de enseñanza a distancia.

Asimismo, en el IBAD existen nuevos proyectos, en algunas asignaturas, para la elaboración de materiales escritos y audiovisuales.

La creación de materiales didácticos debe regirse por los siguientes criterios:

1. No acometer la tarea de producir materiales didácticos si se encuentran disponibles, con un grado de calidad aceptable, en el mercado o ya confeccionado por otros centros de Educación a Distancia. En todo caso, es preferible adaptar un material ya editado —si es razonablemente posible— que redactar uno nuevo.

Es fundamental, pues, proceder a la revisión y evaluación del material disponible para no duplicar esfuerzos ni caer en errores ya detectados.

2. Deben aplicarse criterios de rentabilidad, tanto didáctica, como económica. No debe excluirse, pues, la posibilidad de efectuar encargos a personas o grupos cualificados aunque no presten sus servicios en el IBAD-CV y CEVEAD.

Los autores pueden seleccionarse entre el personal interno del CEVEAD e IBAD o contratarse externamente. Se formarán así equipos integrados por expertos en diferentes áreas. Además, en cada equipo se necesitan especialistas en los siguientes campos: contenido (escritor, ilustrador, etc.), técnicas-investigación educativa (profesores, especialistas, etc.), tutoría (profesores), producción de medios (maquetación, fotomecánica, fotocomposición, etc.) y edición.

Se requiere que el equipo esté dedicado a esta tarea de modo que se pueda asegurar su disponibilidad, compromiso y coordinación.

Si un curso requiere materiales audiovisuales, se deberá contar con el apoyo de técnicos y especialistas del medio del que se trate: radio, televisión, audiocasetes, videocasetes, etc.

3. Debe tenderse a la diversificación del material didáctico. Cabe contemplar, con las salvedades que se indicarán, no sólo la confección de material escrito, sino también de material audiovisual, informático, etc.

Dado que el material audiovisual suele ser caro para su adquisición por el alumnado, lo que tampoco puede excluirse, se trataría en principio de establecer los mecanismos de préstamo oportunos y disponer de los medios de reproducción necesarios de cara, no sólo a su exposición en las tutorías, sino también de forma individualizada y libre al modo como se hace en las bibliotecas.

Para rentabilizar al máximo este material, podría primarse las producciones cuyo uso pudiera extenderse a otros centros.

En general, la producción de material audiovisual requerirá el concurso de personal especializado y el uso de medios técnicos adecuados.

Criterios similares cabe aplicar en el caso de material informatizado, planteando la posibilidad de adquirir o confeccionar programas educativos.

También debería plantearse la dotación de un laboratorio de idiomas para la enseñanza de éstos.

4. Debe tenerse en cuenta el principio de interdisciplinaridad, tanto en el diseño como en la confección de materiales didácticos, cuando las características y fines del proyecto lo requieran.

5. Por último, es evidente que la producción de material didáctico, del tipo que sea, carece de sentido si no se establecen los mecanismos necesarios de edición y distribución.

En el caso de que criterios de calidad u otros lo aconsejen, el material será editado por empresas especializadas.

También es conveniente establecer un mecanismo ágil de venta, no sólo al alumnado, que permita la difusión de los materiales producidos.

4.2. Evaluación de los materiales

Puesto que el material didáctico ha de tener una vigencia un tanto prolongada que lo haga rentable, resulta imprescindible verificar su adecuación antes de emplearlo masivamente.

La composición del programa con un grupo reducido de sujetos representativos de la población destinataria, si bien supone un costo y una demora en la aplicación definitiva, constituye un requisito de toda planificación lógica. Ello no excluye, por supuesto, la evaluación permanente posterior, pero sí elimina posibles errores graves desde un principio.

La evaluación de los resultados pedagógicos que consigan los materiales, dado que el CEVEAD e IBAD emplean metodología mixta de enseñanza a distancia y tutoría presencial, puede verificarse presencialmente consiguiéndose un mayor control de la investigación.

La producción de material didáctico, cuando sus autores logren articular las experiencias previas en Educación a Distancia con un dominio de métodos y modelos científicos, puede permitir aportes valiosos, no sólo para la Educación a Distancia de personas adultas, sino también para su utilización creciente en el sistema educativo presencial. Se podría llenar así un vacío de material bibliográfico en la Educación de personas adultas en general.

5. **LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y LA ENSEÑANZA A DISTANCIA**

El recurso didáctico que, tradicionalmente, más se ha usado en la educación a distancia ha sido el material impreso (normalmente textos y guías instruccionales). Los medios audiovisuales y otros instrumentos pedagógicos (prensa, etc.), se suelen utilizar como apoyo. La introducción de estos recursos en el proceso educativo, aunque en general es aconsejable y en algunos casos necesaria, debe ser estudiada cuidadosamente.

El uso de la radio y la televisión, aplicado a la educación de personas adultas, aparece a los años 40. En los años 60 y 70 se extienden progresivamente, planteándose el uso masivo de los medios populares de comunicación, de una forma regular. Las limitaciones de tiempo y espacio de la que parten muchos alumnos y la necesidad de adecuar a su propio ritmo, tiempo y lugar, la enseñanza, hacen de la imprenta y de los audio-casetes y vídeo, los medios más adaptables y personalizadores, y de la radio y la televisión, medios de apoyo a la labor del profesorado en las clases presenciales, y medios facilitadores del proceso de aprendizaje para aquellas personas que optan por un sistema de distancia puro.

La prensa

El empleo regular de los artículos periodísticos con contenido didáctico es una manera de mantener actualizado el curso, variando su redacción en el caso de que sea necesario adaptar los códigos lingüísticos al grupo destinatario, para su mejor interpretación y estudio.

También el uso general de textos de prensa debe ser cotidiano a la hora de apoyar las clases de tipo presencial y las tutorías a distancia: no podemos olvidar la gran accesibilidad de la prensa y sus posibilidades de distribución, incluido en zonas apartadas.

La radio y la televisión

Estos medios de comunicación tienen la ventaja de poder llegar a zonas aisladas, además del realismo y la inmediatez. Son dos medios muy populares, de gran influencia entre el público en general, y pueden contribuir al desarrollo y difusión de la Educación a Distancia de personas adultas. Con todo, son dos medios fugaces e irreversibles (aunque estas características pueden subsanarse mediante el

audiocasete y el vídeo) y no siempre la calidad técnica y el enfoque de los programas se ajusta a los contenidos.

No se puede olvidar el riesgo que supone la enseñanza por televisión o radio ya que estos medios provocan la no asistencia a los centros educativos y la pasividad del receptor, lo cual propicia actitudes no participativas. De cualquier forma, estos medios, como elementos motivadores y favorecedores del aprendizaje, son fundamentales para aquellas personas que por diferentes razones (horarios rígidos, ubicación geográfica, etc.) sólo pueden optar por un sistema de distancia puro.

Además de las tareas de información y de la propia labor docente que ejercen (fundamental para los que optan por un sistema no presencial) sirven para organizar y guiar el curso y son elementos válidos para provocar procesos educativos tendentes a la concienciación cultural, a través de programas inmersos en la filosofía de la animación socio-cultural (debates, informativos, programas de divulgación, etc.), así como programas culturales que se adaptasen a los códigos lingüísticos y vitales de la población adulta, que motivasen la participación y la concienciación de cara a ampliar sus contextos.

Por último, resaltar la importancia que estos medios tienen para aquellas personas que, por impedimentos o minusvalías, no pueden acceder a los centros educativos y con este sistema pueden mantener un contacto con procesos culturales-educativos que de otra manera no podrían conseguir.

Criterios de selección de medios

Habría que pensar más en el uso que se hace de los medios que en el medio mismo. En este sentido, hablamos de la combinación de los medios sabiendo que lo decisivo es aprender, intentando diversificar los recursos didácticos que incidan en la actividad pedagógica.

Lo ideal será que el alumnado disponga de un material de apoyo con los medios de comunicación adecuados, pero procurando no confundir al estudiante ya que «el exceso de enseñanza y la repetición de la enseñanza por medios directo y no directos con el mismo fin ha tenido un efecto negativo» (Holmberg, 1981).

La selección y producción de medios debe tener en cuenta:

- Los objetivos específicos que se desean lograr.
- Las características del grupo destinatario.
- El tiempo disponible.
- Las actividades de los estudiantes.
- El costo.
- La posibilidad de llevar a cabo un trabajo práctico.
- La eficacia del medio tras su utilización.

Dificultades de su uso

«Existen evidencias de que la radio y la televisión están teniendo menos significación en el sistema educativo o mayores dificultades de ser usados exitosamente de lo que originalmente se había pensado» (Bates, 1980).

No obstante, la radio y la televisión son de enorme importancia sobre todo para los estudiantes que sólo pueden optar por un sistema de distancia puro, dado que favorecen audiovisualmente, el proceso educativo y facilitan la labor docente, la motivación y la organización del aprendizaje. Sin embargo, aplicados a la educación, pueden presentar una serie de dificultades que deben salvarse:

- necesidad de contar con equipos técnicos especializados para su realización, que deben actuar en estrecha coordinación con los equipos docentes;
- dificultades para tener horario adecuado;
- dificultades para obtener suficiente horario de programación;
- deficiencias y falta de capacidad técnica de las estaciones de radio y televisión que impiden la recepción de programas en determinadas áreas;
- fugacidad de las emisiones (puede paliarse con los medios de reproducción: audiocasetes y vídeos);
- pueden provocar la pasividad de los receptores del mensaje.

6. LA INCORPORACIÓN DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Parece claro que las posibilidades que ofrece la enseñanza a distancia como medio de difusión de la educación y la cultura son grandes, también como instrumento de nivelación, integración y justicia social, en cuanto posibilita el acceso de sectores sociales desfavorecidos a niveles educativos superiores.

Ahora bien, creemos muy importante reflexionar sobre la incorporación de los medios de comunicación social a la tarea educativa. Experiencias de otros centros no faltan.

La radio y la televisión, cada una de modo distinto, pueden ser instrumentos muy eficaces, como complemento o sustituto de las tutorías presenciales, al menos en algunos casos, como forma de hacer llegar al alumnado informaciones concretas sobre el sistema y como mecanismo muy eficaz de motivación.

En un primer momento consideramos que debe ser desde la radio, desde donde se inicie esta labor, porque, hasta ahora, experiencias de otros ámbitos demuestran mejores resultados, además tiene menos complicaciones técnicas y es un recurso para la difusión y comunicación interpersonal flexible y relativamente barato, que puede posibilitar la consecución de los siguientes objetivos:

- Complementar tutorías de área y de orientación.
- Posibilitar la difusión de noticias e informaciones: funcionamiento general de los centros de educación a distancia, organización de los cursos, informaciones laborales, etc.
- Exponer líneas generales de un trabajo por área o asignaturas.
- Permitir explicaciones o comentarios dirigidos a grupos muy amplios de alumnado.
- Ayudar a la correcta utilización de los materiales didácticos.
- Comunicar diferentes técnicas de estudio.
- Actuar de elemento motivador y dinamizador.
- Realizar programas culturales que incidan en la formación para la participación e inserción social que contempla el Marco Curricular para la Educación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana. En este sentido cobran interés temas como: educación para la salud, educación para el consumo, formación orientada al mundo laboral, educación para el medio ambiente, etc. En definitiva, temas que pueden ser tratados a través de debates, tertulias, etc., y que, por su interés general, son importantes para la formación de la población adulta.

En este sentido, cabría plantear de modo experimental, y en una primera fase, la confección, por parte de una comisión de medios audiovisuales constituida por miembros del IBAD-CV, CEVEAD, programa de EPA y, especialistas en estos me-

dios, de una propuesta de programación y, en su caso, la confección de «programas piloto».

Es importante, en todo caso, evitar el peligro de confeccionar programas meramente complementarios que, en definitiva, no son más que un «adorno» del sistema sin una eficacia real. Por ello, cuestiones tales como el horario de emisión, una realización verdaderamente profesional o una programación didáctica muy rigurosa, son centrales.

En una segunda fase, a la vista de los resultados obtenidos, se trataría de pasar a mantener una programación concreta, de carácter periódico, tanto por la radio como por la televisión. Para ello, es necesario prever los recursos técnicos y humanos necesarios.

Por otro lado, el IBAD-CV y el CEVEAD deberían disponer de un archivo de los programas, tanto de radio como de televisión, a disposición del alumnado, con los correspondientes medios de reproducción, previendo, igualmente, un medio de venta de tales producciones, tanto a instituciones como a particulares, para optimizar su rentabilidad.

Igualmente, debe considerarse la posibilidad de producir programas informáticos de carácter didáctico. Dada la especificidad de la cuestión, proponemos la constitución de una comisión, de características similares a la propuesta para medios audiovisuales, que estudie las posibilidades de implantación y presente un proyecto de viabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- CENEBAD: Documentos varios.
 CEVEAD: Plan de Centro. Cursos 87-88, 88-89 y 89-90.
 CEVEAD: Memoria. Cursos 87-88, 88-89 y 89-90.
 Consellería de Cultura, Educación y Ciencia: Cuaderno informativo. Orientaciones para el alumno del CEVEAD. 1987.
 Consellería de Cultura, Educación y Ciencia: Documento de trabajo para la elaboración del Nuevo Diseño Curricular de la EPA en la Comunidad Valenciana.
 García Llamas, J. L., *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*. Editorial Narcea, 1986.
 Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, 1988.
 Holmberg, B., *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Editorial Kapelusz, 1985.
 Ministerio de Educación y Ciencia: Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo, 1989.
 Ministerio de Educación y Ciencia: Libro Blanco de la Educación de Adultos. Ed. Centro de Publicaciones del MEC, 1986.
 Ministerio de Educación y Ciencia: Proyecto para la reforma de la enseñanza, 1987.
 Quintana, J. M., *Fundamentos de animación sociocultural*. Ed. Narcea, 1985.
 Quintana, J. M., *Investigación participativa. Educación de Adultos*. Editorial Narcea, 1986.
 Varios, *La educación a distancia en la América Latina*. Tomo 1. Editorial Kapelusz Venezolana, 1987.
 Varios, *Marc curricular per a l'Educació de persones adultes a la Comunitat Valenciana*.
 Varios, *Tecnología y educación*. CEAC, 1986.
 Villarreal Villalba, A., *Aspectos organizativos en Universidades a distancia*. Ed. Kapelusz Venezolana, 1987.

M.ª Ángeles HERRANZ ÁBALOS

Jefe del Servicio de Promoción Educativa de la Comunidad Valenciana

Vicente SAURÍ PASTOR

Jefe de la Sección de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana

Interculturalismo y Enseñanza de Adultos a Distancia

NOCION DE INTERCULTURALISMO

El concepto de interculturalismo consiste en el reconocimiento y valoración positiva de las distintas culturas presentes en un país. Si aceptamos que vivimos en comunidades multiétnicas y multiculturales, tendremos que evitar todo intento de asimilación de una cultura por otra. El interculturalismo rechaza que cualquier cultura sea, *a priori*, superior a otra. Rechaza también que ciertas culturas constituyan una amenaza para la supervivencia de otras. El hecho de que surjan conflictos no presupone que tengan que resolverse de forma unilateral. Es más, la exigencia esencial del interculturalismo consiste en no resolver nunca los conflictos originados por los encuentros multiculturales de forma unilateral.

El concepto de interculturalismo es polisémico y se refiere a distintos aspectos educativos. Inicialmente, está ligado al fenómeno de la emigración hacia los países más ricos de Europa. No vamos a hacer historia de la emigración. Vamos a partir del hecho de que la mayoría de las sociedades europeas son multiculturales y albergan a la tercera generación de los que se instalaron durante la década de los cincuenta.

La noción de interculturalismo está actualmente ligada a los retos educativos que se plantean por: 1) el desarrollo de las comunicaciones; 2) la supremacía de las organizaciones supranacionales, 3) la libre circulación de trabajadores dentro del espacio comunitario a partir del próximo 1993.

De acuerdo con lo que acabamos de decir, el presente estudio pretende acercarse a algunos de los aspectos del interculturalismo, y para ello se estructura según el esquema siguiente: a) hacia un modelo alternativo de comunicación; b) formación profesional y demandas del mercado, c) redes internacionales de comunicación.

La evolución pedagógica del interculturalismo está en función de los cambios didácticos originados por el desarrollo de las comunicaciones vía satélite y la necesidad de homogeneizar las titulaciones y currículos de los distintos países miembros. El creciente cosmopolitismo de nuestras sociedades revaloriza, a la par que enriquece sus matices, la educación interculturalista.

Los movimientos migratorios no están estabilizados; pensemos que la escasez de nacimientos obligará a una cierta repoblación de los países europeos y que, aspecto fundamental para nosotros, la circulación de trabajadores será libre dentro de la CEE. Así, la educación intercultural, en el más amplio sentido de la palabra, es una alternativa necesaria para promover el respeto entre los diversos grupos étnicos que conviven en los distintos países europeos.

Resulta obvio que una opción como la del interculturalismo no puede imponerse por decreto. En una Europa como la actual hace falta convencer uno por uno a todos los implicados de la importancia de la educación intercultural. La tarea es tan ardua como interesante.

Promover leyes educativas resulta insuficiente; Gran Bretaña y Holanda lo han hecho. Gran Bretaña promulgó, incluso, una ley antirracista; pero el que un país declare que su sistema educativo es multicultural no logra vencer, aunque supone el marco importante en el que actuar, la intolerancia y la xenofobia, que sólo desaparecerán después de muchos años de educación interculturalista, único instrumento eficaz en la lucha contra el colonialismo cultural.

La noción de interculturalismo es inseparable de una actitud y una conducta intercultural. Louis Porcher, presidente del Grupo n.º 7 (1), afirma que «no concibe la pedagogía intercultural como una realidad científica, una verdad demostrada como lo es, por ejemplo, la ley de caída de los cuerpos, un conocimiento intelectual definido. Siempre hemos sostenido que se trata de una opción, es decir, de una orientación que se debe seguir, de un horizonte a alcanzar, de un principio de acción social y pedagógico, de una elección».

El interculturalismo rechaza la asimilación de las culturas minoritarias por las culturas nacionales dominantes y subraya la necesidad de una integración armoniosa de la diversidad lingüística y cultural. Es, pues, una opción voluntaria, que se presenta como instrumento para superar los conflictos potenciales de las sociedades multiculturales, es un principio de acción que consiste en el reconocimiento recíproco de las culturas y de sus interacciones. La interdependencia de los grupos que deben coexistir es fundamental. Para coexistir armoniosamente no pueden producirse relaciones de dominación, no pueden darse soluciones unilaterales a los conflictos.

En este punto convendría preguntarse por el equilibrio entre la teoría y la práctica. Esta última parece retrasada frente a la teoría que acabamos de exponer. Intereses y resentimientos dificultan la práctica interculturalista, aunque se la considere una fuente de enriquecimiento. Una gran amenaza para el interculturalismo es la mera yuxtaposición de las culturas obligadas a coexistir. Ello perpetuaría el aislamiento de las culturas y la ignorancia mutua. Para evitarlo, las instituciones tienen que promover la comunicación entre ellas, estableciendo lazos y relaciones mediante actividades en las que participen personas pertenecientes a culturas tanto mayoritarias como minoritarias. A pesar de los ingentes recursos económicos que se necesitan, es importante para los ciudadanos europeos el que sus instituciones promuevan «cruces culturales» que impidan la estratificación y el aislamiento de las culturas coexistentes en su territorio, o lo que es igual, es imprescindible crear y desarrollar las condiciones de posibilidad para liberar a Europa de la discriminación y del racismo.



HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN

En un momento como el actual, cuando disponemos de satélites con programas educativos y el desarrollo de la telemática ha abaratado notablemente los costos de instalación y mantenimiento de redes de comunicación, podemos preguntarnos si las nuevas tecnologías servirán para promover el intercambio cultural a nivel internacional. ¿En qué medida los satélites, miniteles y microordenadores podrán contribuir a homogeneizar y cualificar la formación profesional de los trabajadores del mercado interior europeo?

Las nuevas tecnologías por sí solas no podrían obrar el «milagro» de la integración cultural europea, pero pueden contribuir a conseguirlo, vertebradas en sistemas de educación a distancia, es decir, puestas al servicio de métodos pedagógicos y didácticos adecuados al modelo educativo a distancia.

Frente a la «comunicación próxima», que se caracteriza por ser una relación interpersonal y presencial, está la comunicación lejana que se apoya necesariamente en un canal técnico y que se denomina «comunicación de difusión». Antoine Vallet denomina «escuela paralela» a la que configuran, de hecho, los «mass media». Vallet va más lejos al afirmar que «el nivel medio de los estudios no se mejora sensiblemente, sino que baja», lo que nos deja perplejos. ¿Querrá decir Vallet que los antiguos logros de la escuela tradicional deben anotarse ahora en el activo de

la «escuela paralela»? ¿A pesar de los avances metodológicos, didáctico-pedagógicos y materiales, la escuela obtiene peores resultados que antes?

Actualmente, y a pesar de las valiosas experiencias llevadas a cabo, es evidente que los sistemas educativos y las instituciones escolares tradicionales tienen dificultades para avanzar hacia un auténtico desarrollo educativo y cultural. Son los sectores de población menos favorecidos socialmente los que, en todos los países de la CEE padecen, bajo la forma de fracaso escolar, la crisis de la escuela tradicional.

No vamos a entrar aquí en el análisis del fracaso escolar; sólo vamos a recordar la influencia del entorno socio-económico, que padecen tanto los emigrantes como el sector de la población autóctona más deprimido, en la formación y promoción profesional: las viviendas inadecuadas, los barrios agresivos y las escuelas con bajo nivel académico, etc., conducen a sus habitantes al paro o al trabajo no cualificado.

Las instituciones europeas sensibles a los problemas que acabamos de citar, insisten en la necesidad de superarlos e indican los objetivos que se deben lograr.

Así, el desarrollo educativo y cultural de cualquier población tiene que asegurar:

- El éxito escolar, apoyado en una sólida formación básica.
- Una cualificación, seguida de una especialización, de tipo profesional (sin excluir la posibilidad universitaria).
- Una promoción socio-profesional y socio-cultura.

Una de las vías para lograrlo es la enseñanza a distancia, actualmente en transformación, ayudada por el desarrollo tecnológico y por las nuevas metodologías que ponen el énfasis en el autoaprendizaje. Si no se trata, fundamentalmente, de transmitir y acumular información, sino de «aprender a aprender», los sistemas de educación a distancia tienen una gran baza que jugar en la formación profesional de los futuros trabajadores del mercado interior europeo.

Según Rogers, el profesor del año 2000 será un «facilitador del aprendizaje», será seleccionado por sus cualidades comunicativas tanto o más que por sus conocimientos. Ya no será un mero transmisor de información, sino un intermediario que dispondrá de los instrumentos para que el estudiante aprenda por su cuenta, marcando su propio ritmo y de acuerdo con sus propias necesidades.

PROGRAMAS EDUCATIVOS VÍA SATÉLITE Y ENSEÑANZA A DISTANCIA

«Invertir para recolectar» es la divisa de todos los ministerios de educación nacional de los países miembros de la Comunidad; sin embargo, las inversiones financieras realizadas en el campo de la formación no han contribuido a resolver las necesidades de la actual sociedad tecnológica. Tal como ya hemos señalado, ni la escuela ni la universidad parece estar a la altura de las circunstancias, ni en condiciones de preparar a los jóvenes para una vida profesional que se desarrollará en un contexto tecnológico de rápida evolución. En la otra cara de la moneda, están la industria y el comercio que demandan competencias que cubran las necesidades de su sector. Podemos señalar que, según la CEDAT (1988), la gran mayoría de las empresas de la Comunidad Europea están integradas en las PYME, cuyos empleados podrían seguir los programas educativos vía satélite y rentabilizar, mejor que con la enseñanza presencial que les obligaría a desplazarse, el tiempo y el esfuerzo que dedican a su formación.

Las dimensiones del problema son:

- La igualdad de oportunidades, tantas veces expresada como prioritaria por las instituciones europeas, que logre erradicar las desigualdades que sufren los desfavorecidos: parados, jóvenes en dificultades, amas de casa, emigrantes, etc. Según la CEE en 1989, los parados eran mayoritariamente jóvenes y mujeres que no habían tenido ni siquiera formación elemental (leer, hacer cuentas). Es evidente que los programas educativos vía satélite constituyen para estos colectivos, una «segunda oportunidad», dado que son los más necesitados de formación y educación continua. Por otra parte, su historia personal y su nivel de competencias los sitúa en malas condiciones para poder beneficiarse de las oportunidades que ofrece la educación general.
- La comunicación intercultural es una exigencia ineludible porque, tal como hemos visto, las diferencias culturales no son sólo en el plano de la «vestimenta» y de la alimentación. Las distintas nacionalidades priorizan determinadas formas de aprendizaje y de enseñanza, ¿qué hacer con las sociedades multiétnicas y multiculturales? Es importante promover «cruces culturales» que impidan la yuxtaposición y la estratificación de las culturas que cohabitan en la CEE.

Aunque los programas vía satélite son idóneos para la tarea intercultural, a nadie se le escapa la dificultad para estandarizar los programas. Cada país se encuentra en un nivel determinado de desarrollo de su enseñanza a distancia, por lo que la interactividad no es ni universalmente comprendida ni traducida de la misma manera. Los satélites jugarán un papel que está aún por definir, pero servirán, sin duda, para afirmar una identidad común; piénsese, por ejemplo, en la necesaria incorporación de «esos otros europeos», de los países del Este.

- La necesidad de reciclaje del profesorado impuesta por los avances tecnológicos, que han originado una parábola: para la explotación de las nuevas tecnologías se necesitan personas competentes, y para tener personas competentes hay que tener personas formadas en las tecnologías más recientes. Söderman consideraba, en 1987, que faltaban profesores que fueran capaces de comunicar tanto principios como «últimas novedades» científicas y técnicas. Posiblemente, esta afirmación sigue siendo válida, por lo que convendría que el profesorado se familiarizara con el uso de los «multimedia». El satélite Olympus es un instrumento para enseñar a los enseñantes, para formar formadores.
- La necesidad de rentabilizar los altos costos de las instalaciones tecnológicas inquieta a todos los países implicados. La rentabilidad comercial de las emisiones educativas por satélite es imprescindible para el desarrollo de la enseñanza a distancia. Habría que distinguir entre la enseñanza básica e inicial, siempre a cargo de los presupuestos públicos, y el reciclaje profesional, las competencias «aplicadas» (D. Lyon, 1988), que podrían financiar las empresas demandantes o agentes intermediarios.

Actualmente, está en juego la competitividad europea, incluidos los países del Este. Este gran desafío comunitario exige aumentar los recursos en el ámbito de la formación y realizar proyectos educativos a escala comunitaria. Los satélites pueden contribuir al éxito del mercado interior si se definen bien las necesidades de la Comunidad en este campo tecnológico. No obstante, la lucha por la supervivencia económica de Europa no debe suponer el olvido de una exigencia prioritaria: la de articular el desarrollo de la enseñanza a distancia con las necesidades culturales y sociales, intentando paliar el frecuente privilegio de lo «aplicado» en detrimento de lo «humanístico».

FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEMANDAS DEL MERCADO

Hay un claro reconocimiento de la utilidad de la enseñanza a distancia en la formación profesional, pero es menester que la enseñanza a distancia salga de la marginalidad. Se la venía considerando como una «segunda oportunidad», una enseñanza de adultos que, por diversas causas, habían abandonado los estudios básicos y querían mejorar su cualificación profesional y cultural. Se trataba más bien de cubrir el hueco que la enseñanza presencial no podía cubrir. Hoy se considera un instrumento clave de la formación profesional tanto inicial como continua.

La demanda de formación a distancia es hoy difícilmente evaluable porque el perfil intelectual y social de los estudiantes a distancia es todavía mal conocido. Es, pues, imprescindible conocer mejor las necesidades de formación de la población, sus perfiles de aprendizaje (*learner profil*), así como prestar una atención privilegiada a los niveles de cualificación más bajos para su reciclaje profesional.

La falta de competencia profesional (*skill shortage*) nos pone de manifiesto el desequilibrio existente entre la oferta de cualificaciones profesionales y la demanda de las mismas. Parece, pues, inevitable la articulación del desarrollo de los métodos de enseñanza a distancia con las previsiones de los tipos de cualificación que va a exigir el mercado.

Así, la formación a distancia tiene que ser articulada con las demandas de un mercado de trabajo en constante evolución. La Comisión de la CEE y el Consejo de Europa consideran que la enseñanza a distancia puede responder a las crecientes necesidades de cualificaciones, tanto clásicas como nuevas, en Europa, especialmente en las regiones menos favorecidas de la Comunidad y en los grupos menos accesibles, cuadros y empleados en pequeñas y medianas empresas (PYME), agricultores, etc. Para ello ha priorizado el apoyo de algunos programas:

- COMETT: pretende la cooperación universidad-empresa para la formación en nuevas tecnologías.
- DELTA: pretende la investigación e intercambio de tecnologías aplicadas a la educación.
- ERASMUS: pretende que el 10 % de los universitarios de la Comunidad cursen estudios, como becarios, en universidades extranjeras.

Quedan otros muchos aspectos en los que las instituciones europeas tienen que intervenir para poder llegar a colaborar a escala europea. Sólo vamos a citar dos que nos parecen de suma importancia:

- 1) El reconocimiento entre las cualificaciones de la enseñanza a distancia y las de la enseñanza tradicional. La validez transnacional de créditos y certificaciones.
- 2) La salvación de los obstáculos que la producción y explotación de los materiales específicos para la educación a distancia, así como la propiedad intelectual de los mismos, puedan ocasionar.

ESTRUCTURACIÓN DE UNA RED INTERNACIONAL

Durante el año 1990 se ha desarrollado una intensa actividad internacional, con importante participación del Consejo de Europa, que pone de manifiesto la transformación que está sufriendo esta modalidad educativa.

Dos son los aspectos más relevantes:

- Búsqueda de métodos para la enseñanza a distancia.
- Estructuración de una red internacional.

Los expertos y las instituciones implicadas en la enseñanza a distancia son conscientes de la necesidad de una estructuración internacional que permita cambiar de escala. Hasta el momento, los proyectos han tenido un alcance muy limitado y la libre circulación de trabajadores europeos está exigiendo otra dimensión organizativa de la enseñanza a distancia. En este sentido se pronunció la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa, en su resolución de julio de 1989. A pesar del tiempo transcurrido siguen sin ser salvados ciertos obstáculos e incertidumbres que impiden la puesta en funcionamiento de una red internacional. Aunque no se ha llegado a ninguna conclusión definitiva, se trataría de la creación de una universidad abierta o de un centro internacional de coordinación de las actividades de los centros de recurso europeos.

Estos obstáculos técnicos y administrativos serán finalmente vencidos porque la gran plasticidad de los métodos de enseñanza a distancia permite organizar configuraciones más diversificadas y adaptables a un mayor número de situaciones. Dada la importancia de la empresa, es comprensible el esfuerzo del Consejo de Europa por ayudar a la enseñanza a distancia a convertirse en un sistema educativa en pleno ejercicio, al mismo nivel que los sistemas educativos tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bates, A.: *The role of technology in Distance Education*, London, 1984.
- Champness, B.: *The Olympus programme & Distance Learning*. TET 89 Conference Proceedings, 1989.
- Conseil de l'Europe: *Seminaire: «interculturalité et éducation»* (organizado por el MEC Madrid, 12-13 mayo 1987). Groupe du Projet n.º 7 du CDCC. Estrasburgo, 1987.
- Conseil de l'Europe: *L'interculturalisme: théorie et pratique*, Groupe du projet n.º 7 du CDCC. Estrasburgo, 1987.
- Conseil de l'Europe: *Enseignement à Distance* (réunion 26 juin de 1990). Estrasburgo, 1990.
- Directorate General XIII, Commission of the European Communities, R & D in information and communications based learning technology: *Priorities for new Training and Learning Technology in the 1990s*. Brussels, April 1990. J. P. Gallade.
- New Information Technologies and Technical Education: *A Survey of Trends and Policy Issues in three countries*, The Hague, 1984.
- New Technology and social change: overview of recent events in the Community Countries*, Social Europe, n.º 2, 1988, pp. 96-114.
- EuroTecNet action programme in the field of new information technologies and vocational training*, Social Europe, n.º 1/89, 1989, pp. 124-26.
- M. Carpentier (et al.) *Managing Technological Change: a key element in technology transfer*, Berlin (CEDEFOP) 1990.
- Henry, F., et Kaye, A.: *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec, 1985.
- Lyon, D.: *The Information Society: Issues and Illusions*. London, 1988.
- Söderman, C. S.: *Educational training in support of industrial restructuring: three illustrative cases*. Geneva, 1987.
- Vallet, A.: *El lenguaje total*. Zaragoza, 1970.

NOTAS

- (1) Proyecto número 7 del CDCC: «La educación y el desarrollo cultural de los emigrantes».

Cristina MARQUÉS RODILLA
Profesora del INBAD

Principios básicos de la Educación a Distancia británica

La OPEN UNIVERSITY británica cuenta con más de veinte años de experiencia en lo referente a la enseñanza de adultos a distancia. Fundada originalmente con la finalidad de proporcionar cursos con titulación a aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de realizar estudios superiores, desde entonces, la Open University ha ampliado sus objetivos iniciales. Actualmente oferta el programa más amplio de estudios superiores del país, dirigidos a profesores; tiene también la Escuela más grande de Estudios Empresariales y presta atención pedagógica a Sistemas Sociales y Trabajadores de Sanidad, así como a otros muchos grupos ocupacionales. La Open University ha sido un gran éxito cualitativa y cuantitativamente: más de 75.000 estudiantes obtuvieron un título, y medio millón siguieron algún tipo de curso en 1991.

Tras veinte años cualquier Institución precisa revisar sus objetivos y metodología. Actualmente, se trabaja en consecución de nuevos planes para el futuro. En otro caso, ¿cómo es posible mantener, dos décadas después, el impulso y la imaginación que caracterizaron los comienzos de la Open University?; ¿cómo, con la tecnología actual disponible, se puede transformar nuestra metodología y promover nuevas vías de aprendizaje? Estas cuestiones serían objeto de desarrollo en un posible artículo posterior. Ahora, sin embargo, prefiero analizar ciertos principios básicos que han sustentado la Open University y que al mismo tiempo han contribuido al éxito de su puesta en marcha. En algunas charlas que he mantenido con profesores de Educación a Distancia de varios lugares del mundo, me he echado atrás antes de enunciar estos postulados, ¡tan parecidos a una letanía! Partiendo de mi experiencia, opino que, cuando fallan uno o más de ellos, es probable que alguna capacidad potencial haya quedado sin ser explotada.

El primer problema que afrontaron los promotores de la Open University fue su **status**. ¿Cómo establecer su organización de modo que no fuera considerada como una «segunda opción»? La respuesta no fue sencilla, y sólo los buenos resultados finales proporcionaron legitimación al proyecto. Sin embargo, desde el principio se tomaron importantes decisiones. En primer lugar, la Open University era independiente; disponía de Estatutos propios y otorgaba sus propios títulos. En segundo lugar, sometía todos sus cursos y materiales al análisis y aprobación de profesores de otras universidades; de este modo entró a formar parte de la estructura de «responsabilidad compartida» que caracteriza al sistema universitario, al proporcionar controles evaluativos de calidad. En tercer lugar, se insistió en que los materiales fueran de alta calidad y de atractiva presentación, con cuidada redacción y un buen diseño gráfico. En cuarto lugar, se planificó que la mayoría de los cursos, además de utilizar las técnicas de enseñanza de la Open University, contasen, como asesores, con especialistas y expertos procedentes de otras Universidades e Instituciones semejantes. Finalmente, se decidió que esta Univesidad fuera genuinamente abierta: no se exigirían titulaciones previas y tendría una estructura nacional aunque organizada a nivel regional. Todos estos factores dieron una base de legitimidad a la Open University desde su fundación y sirvieron para su futuro desarrollo.

Se acordó como principio básico vincular estrechamente la Open University a nuestro servicio público de radio-televisión, la BBC, que reforzó nuestra idea de calidad, y que supuso también un inestimable «escaparate público». Los progra-

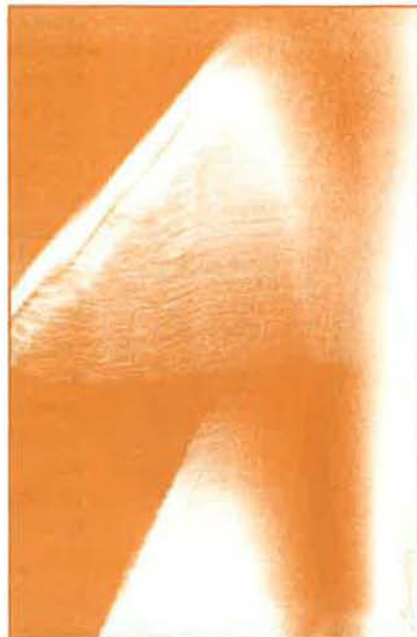
mas de radio y TV de nuestros cursos son valorados y escuchados por cientos de miles de personas. Las encuestas realizadas demuestran que el perfil de la Open University ha calado en la gente. La unión con la BBC, aunque resulta un sistema caro y presenta retos para fijar los límites entre contenidos académicos y las responsabilidades de emisión de dicho contenidos, ha resultado ser una fuente extraordinaria de energía y creatividad.

También fueron muy importantes las decisiones que se tomaron en relación a la estructura de los cursos. Todas las titulaciones y cursos afines se dividieron en créditos. Un crédito completo representa unas 400 horas de estudio (siempre cuidadosamente calculadas). También existe medio crédito equivalente a cursos de 200 horas. Los alumnos pueden elegir el orden de sus estudios sin limitación de tiempo. Quienes deseen conseguir un título deben completar un crédito de nivel básico antes de organizar sus estudios según sus elección.

La forma en que se han organizado los cursos ha despertado un gran interés en otras Instituciones, tanto en la Universidad como en otros niveles educativos. Hay un equipo de profesores adscrito a la Open University con un acondicionador responsable del grupo con el que se relacionan otros profesores de la especialidad, así como expertos de otras Universidades, editores, diseñadores, productores de la BBC, etc. El equipo de trabajo examina y evalúa minuciosamente todos los materiales que se producen. Se trata de una experiencia sugestiva que garantiza la producción de materiales de calidad muy superior a la que cualquiera pudiera realizar en solitario. De hecho, de cada tema se redactan tres borradores, cada uno de los cuales es evaluado antes de pasar por la aprobación final de un asesor externo a la Open University.

Los alumnos que estudian en casa, al término de una jornada trabajo, o aquellos/as que pasan por la más agotadora experiencia de atender a sus hijos se merecen materiales de gran calidad. También merecen atención individualizada, y por ello cada uno de los cursos cuenta con tutores locales que celebran seminarios por las tardes o los fines de semana, califican las tareas realizadas por los alumnos y proporcionan ayuda individual a través del teléfono o presencialmente. Muchos de estos tutores son profesores de instituciones convencionales de educación superior y su participación en la Open University se debe a su interés en la enseñanza de adultos, y porque, de este modo, obtienen una fuente suplementaria de ingresos. A cada estudiante se le asigna un consejero que puede trabajar a tiempo completo o parcial para la Open University y que está disponible si el alumno encuentra cualquier tipo de dificultad en sus estudios. Un gran número de cursos se complementan con una semana de clases en régimen de internado. El año académico de la Open University coincide con el año natural, ya que los cursos comienzan en febrero. De esta forma, la Open University puede utilizar el espacio disponible en otros centros universitarios durante las vacaciones estivales, lo que permite hacer uso de los laboratorios para las asignaturas con prácticas; y en los cursos que requieren una semana presencial proporciona una oportunidad pedagógica de gran utilidad. Al mismo tiempo, se asegura una utilización máxima de los caros equipos e instalaciones de edificios universitarios (en Gran Bretaña disponen de alojamientos en el propio campus).

Finalmente, cada uno de los cursos está sujeto a un procedimiento de evaluación continua. Un departamento específico dentro de la Open University elabora cuestionarios y otras pautas de evaluación de los estudiantes para asegurar que sea cuidadosamente examinado en su totalidad cada aspecto del curso junto con la experiencia de los alumnos del mismo. La valoración crítica del equipo de profesores puede ser la aplicada en la mayoría de las instituciones educativas. Sin embargo, ello supone una garantía de calidad, tanto a nivel interno como externo,



que a lo largo de los años ha dado pruebas evidentes de su efectividad en lo que se refiere a las estrategias y métodos educativos.

Al hacer y/o desarrollar cualquier programa de educación a distancia, considero que los factores que he descrito son importantes. El **status** de la Institución, aunque inevitablemente diferenciado, necesita tener algún tipo de equivalencia con las normas convencionales. Es necesaria una gran dosis de independencia, aunque también es importante adaptarse, en la medida de lo posible, a las estructuras convencionales. La relación con la Radiotelevisión Pública, el sistema de créditos, la estructura del equipo docente y la estricta evaluación para elaborar materiales de gran calidad son también significativos. Muchos de los cursos de la Open University utilizan en la actualidad una combinación perfeccionada de apoyos tecnológicos que, junto con la existencia de una atención tutorial de zona, me ha hecho afirmar en numerosas ocasiones que la expresión «Educación a Distancia» resulta redundante. Estos planteamientos, que reflejan una enseñanza abierta y una respuesta a las nuevas teorías psicológicas de aprendizaje, están a la vanguardia del progreso educativo. En muchos aspectos las instituciones convencionales podrían beneficiarse, en gran medida, incorporando estas nuevas estrategias y tecnologías, y quizás ya se haya producido un reconocimiento de ello, al utilizar materiales de la Open University. Existe una opinión extendida sobre la posibilidad de incorporar la tecnología de la educación a distancia a los centros escolares, así como a los niveles superiores de educación. Una encuesta realizada por la televisión educativa de Kentucky (EE.UU.) puso de manifiesto que actualmente operan en ese país ciento once suministradores de programas vía satélite. A comienzos de 1991, la empresa IBM donó 1,25 millones de dólares (cerca de 140 millones de pesetas) para una instalación de fibra óptica relacionada con un proyecto de aprendizaje a distancia con la finalidad de conectar centros escolares a lo largo del estado de Mississippi.

Las instituciones que «enseñan a distancia», con arraigo y renombre, poseen, no obstante, una significación y un potencial que va bastante más allá del concepto de «segunda oportunidad para aprender», principio que inspiró su creación.

Bob MOON

Profesor de Educación

Director del Centro de Estudios Curriculares de la Open University

Traducido por Carmen LOZANO ARANAZ

Administradora de la Sede Central del INBAD de Madrid

El Aula de Correos: Una experiencia ilusionante

1. SUS COMIENZOS

La inquietud cultural en Correos ha sido constante en los últimos decenios, hasta el punto de que el origen del **aula** fue la prolongación de una labor iniciada por un grupo de profesores en la década de los 50 que, impartiendo clases en los pasillos del Palacio de Comunicaciones en Cibeles, iban preparando a trabajadores de «la casa» para la obtención del Título de Bachiller Elemental y, seguidamente, el de Bachiller Superior.

Por otra parte, las enseñanzas oficiales de Telecomunicación eran impartidas en la Escuela que la Dirección General tenía en la calle Conde de Peñalver, 19. Cuando se unifican los cuerpos de Correos y Telégrafos esta Escuela es utilizada para cursos, oposiciones, reciclaje del personal, etc., del cuerpo unificado de Correos y Telégrafos.

Así como existía una Dirección de esta Escuela procedente de Telégrafos y dedicada a estas enseñanzas, se crea también un organismo que recoge esos mismos aspectos referidos al área de Correos, que se denominará Instituto de Estudios Postales.

Es en esta época, a mediados de los años 70, cuando estas clases «ambulantes» de Cibeles pasan a impartirse en la Escuela de Conde de Peñalver, y posteriormente el Instituto de Estudios Postales será el organismo encargado de contactar con el INBAD para establecer un convenio de colaboración con esta entidad, que se firmó el 7 de septiembre de 1979 por el Director del INBAD, D. Pedro Arranz, y el Director General de Correos y Telecomunicación, D. Enrique Riverola.

Durante el curso 1978/79 nuestros alumnos estaban adscritos al Instituto Santamarca, entonces Centro Colaborador del INBAD, y continuaron en este régimen durante el curso 79/80, tal vez por la fecha de la firma de dicho convenio (7 de septiembre), ya inmersos en la época de matriculación.

Fue en el curso 1980/81 cuando comenzamos nuestra dependencia directa de la Sede Central del INBAD, que coincidió con la implantación en el **aula** del curso de COU, que hasta ese momento no se había impartido.

En todo este largo proceso, el inicio de esta colaboración con el INBAD supuso un salto cualitativo. Fue la consolidación de unas enseñanzas mantenidas durante todo este tiempo por la inquietud de un «alumnado», dentro de este amplio colectivo, y de un grupo de profesores con inquietudes en este campo.

Si nació el **aula de correos** fue por la presión constante ejercida por este colectivo con ansias de superación.

2. LAS DIFERENTES ETAPAS Y SU FUNCIONAMIENTO

En estos años de grandes cambios en nuestra sociedad casi ninguna institución ha permanecido invariable; esto ha afectado al **Aula** en la medida en que



nuestra organización también ha ido modificando su estructura. Por ello, a grandes rasgos, analizaré su funcionamiento en las diferentes etapas.

a) Desde el año 1977 hasta 1982

En esta etapa se completó el ciclo de BUP y COU; fue una época de crecimiento. Comenzamos nuevos profesores que continuamos en la actualidad, en la mayoría de los casos con las carreras recién terminadas y con unas enormes ganas de trabajar. Durante esta época, la dedicación era a tiempo parcial, compatibilizábamos nuestros propios trabajos en Correos y Telégrafos con las clases. Era duro pero no agobiante, sobre todo por la ilusión puesta en este tipo de trabajo. En algunas ocasiones los alumnos eran los mismo compañeros de trabajo, y esto, lejos de ser un inconveniente, fue un estímulo para superarse cada uno en su campo.

b) Desde 1982 hasta 1988

Fueron los años de mayor estabilidad y de mejor funcionamiento, ya que en esta época el profesorado estaba dedicado exclusivamente al Aula. Los alumnos y los profesores recuerdan esta etapa como la mejor. El nivel de exigencia era grande, pero el alumnado, que estaba interesado, respondía bien.

El horario de clases durante este período cubría todas las tardes de 5 a 9, de lunes a viernes, dejando una tarde de descanso para cada curso. Por la mañana atendíamos a un grupo menos numeroso que trabajaba por las tardes. El mínimo de horas lectivas por cada asignatura era de dos a la semana, y los resultados eran más que aceptables.

La metodología utilizada se podría considerar como un camino intermedio entre lo que ocurría en un Instituto convencional y lo que se hacía en el INBAD. Tal vez desde esta perspectiva era una desviación del funcionamiento del propio INBAD y de los objetivos y fines que se había propuesto. En algunas reuniones conjuntas se planteaba la posibilidad de un mayor acercamiento a la metodología del INBAD. Pero, repasando los resultados, no permitía rechazar este modelo intermedio, a caballo entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia.

Es más, en esta época hubo una gran afluencia de alumnos por correspondencia, distribuidos por toda la geografía nacional, lo que hizo aumentar en gran medida los alumnos matriculados, sobre todo en primero de BUP. Nuestra experiencia en este campo fue, sin embargo, poco satisfactoria. Los hechos demostraron que de estos alumnos muy pocos terminaron el BUP, a pesar de que se les dispensaba una atención constante por correo y por teléfono.

Había establecido un horario de tutorías por teléfono, en las cuales no solamente llamaba el alumno, sino que los profesores le resolvíamos por esta vía muchas de las dudas que planteaban en las actividades. Los exámenes los realizábamos en las delegaciones del INBAD allí donde existían, enviábamos los exámenes desde Madrid y, una vez realizados con la supervisión del personal del centro, eran devueltos para ser corregidos. En aquellos lugares donde no existía la posibilidad de utilizar alguna delegación del INBAD se desplazaban dos profesores, uno del mismo INBAD y otro del AULA para realizar estos exámenes, concentrándolos en lugares no muy alejados de sus lugares de residencia. Este contacto también parecía un refuerzo en el campo motivacional.

Pero, a pesar de todo, los resultados eran mínimos comparados con los de alumnos que asistían asiduamente a las tutorías en Madrid. Esto nos ayudó a reforzar la tesis de que el alumno de BUP y COU necesita una mínima asistencia de tutorías y, cuando éstas se amplían, los resultados mejoran.

c) Desde 1988 hasta la actualidad

La característica fundamental de esta etapa es que el profesorado ha pasado de nuevo a una dedicación al Aula a tiempo parcial. Debido a una reclasificación de los puestos de trabajo, los profesores, tanto del Centro Asociado de la UNED, como de nuestro centro del INBAD, pasaron a desempeñar otras tareas quedando disminuida la dedicación al Aula. Sin embargo, la disparidad en sus tareas no es muy divergente puesto que la mayoría de los profesores dedicados al INBAD quedaron destinados en la misma Escuela de Comunicaciones atendiendo a la vez otras áreas de enseñanzas como la informática y los idiomas.

Necesariamente, el número de tutorías ha disminuido en relación con la época anterior y por tanto el tiempo real de dedicación al alumno. Cada asignatura ha pasado a tener una dedicación mínima de un hora a la semana, y en el caso de las matemáticas, una hora y media. Como en muchas ocasiones esto parece insuficiente, en los huecos que presenta el horario, los profesores proponen a los alumnos más horas de tutorías, sobre todo en aquellas asignaturas que la experiencia nos ha demostrado que tienen más dificultades.

Los días lectivos también se han reducido a los lunes, miércoles y jueves. Esta disminución del horario de tutorías fue recibida de forma muy dispar por el alumnado, que así lo manifestaron a través de una encuesta y en las diferentes reuniones que se sucedieron:

- unos opinaban que con menos tiempo sería imposible poder superar los cursos;
- para otros, esto les permitiría mayor tiempo libre para estudiar y menos agobio, ya que les parecía excesivo asistir casi todos los días a clases después de una jornada laboral y con la preocupación, en muchos casos, de una familia.

De nuevo la realidad nos ha confirmado que esa menor atención al alumno ha repercutido negativamente en los resultados y en la mayor nivel de abandonos.

También en el curso 1988/89 comenzaron tres profesores nuevos que han venido impartiendo hasta el presente curso las asignaturas de Matemáticas, Física y Química, Dibujo y Ciencias Naturales. La causa fue la sustitución de las dos profesoras anteriores por haber pasado a ser Tutoras de nuestro centro de la UNED.

En este mismo curso las Aulas concertadas, que habían estado dependiendo de la Sede Central del INBAD, pasaron a depender de las diferentes extensiones. Así, el Aula de Correos, desde este curso ha estado vinculada en el aspecto pedagógico a la Extensión III (Vallecas). Esta nueva adscripción no ha influido en el funcionamiento del Aula.

3. RECURSOS

Se puede decir que el Aula ha contado con suficientes recursos humanos y materiales, si bien hemos echado en falta un mayor apoyo y reconocimiento, por parte de las jerarquías de la «casa», a una labor que nos ha parecido siempre fundamental.

El edificio situado en la calle Conde de Peñalver, 19, cerca del metro de Goya, permite un fácil acceso a los alumnos. Esta Escuela ha estado siempre dedicada a la enseñanza y reúne unas condiciones aceptables: las aulas son suficientemente amplias para cada curso y el centro dispone de fotocopadoras y sala de audiovisuales, dedicada fundamentalmente a los idiomas. Los proyectores de diapositivas y los retroproyectores son medios que utilizamos con frecuencia en aquellas asignaturas que los requieren.

Uno de los aspectos de lo que adolece el centro es el de la realización de actividades extraescolares. Nos lo hemos planteado en diferentes momentos pero no ha habido suficiente acogida por parte de unos alumnos que realizan una jornada normal de trabajo y que, en muchos casos, tienen responsabilidades familiares. En alguna ocasión hemos organizado unas jornadas sobre técnicas de trabajo intelectual, a las que los alumnos han asistido mayoritariamente porque las consideraban necesarias.

El centro dispone también de una biblioteca bien dotada que el alumno puede utilizar para estudiar o como lugar de consulta.

4. PERFIL DEL ALUMNO

Si hubiera que destacar una característica general ésta la pondríamos en la homogeneidad del alumnado.

Al principio el ámbito de procedencia era más restringido, se limitaba a Correos, Telégrafos y Caja Postal. Luego se añadió el Ministerio de Transportes y Comunicaciones y últimamente el resto de los Ministerios. Sin embargo, la gran mayoría de nuestros alumnos actuales siguen perteneciendo a «Correos».

Pero esta homogeneidad no se refiere solamente a su procedencia, sino también a la edad (la media de los últimos años está situada en torno a los 28 años), a un tipo de trabajo estable y, sobre todo, a un enfoque de la vida relativamente similar. Esto ha hecho que el centro no haya sido nunca conflictivo y los problemas que acusan otros centros aquí no se manifiesten.

En cuanto a los Cuerpos y Escalas de procedencia, estos alumnos pertenecen a aquellos que están por debajo del Cuerpo Administrativo; fundamentalmente auxiliares, carteros, ayudantes postales, contratados laborales, etc... Su objetivo principal es que les sirva para la promoción en su puesto de trabajo. Aquellos que logran superar el BUP sin grandes traumas se matriculan en COU con la intención de continuar con una carrera.

La gran cantidad de abandonos que se registran en este tipo de enseñanza, superior en algunos casos al 50 %, los achacan ellos mismos, según una encuesta realizada durante el curso pasado, a causas: familiares, laborales y dificultades en los propios estudios. Cuando el abandono es de alguna asignatura de las que se han matriculado, las causas se reparten por igual entre: falta de tiempo, poco apoyo del profesor y dificultad de la propia asignatura.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS ÚLTIMOS 6 AÑOS

Los datos reflejados se han obtenido a partir de dos variables complementarias que facilitan su análisis: una, teniendo en cuenta el número de alumnos, y la otra, analizando los datos a través de las asignaturas.

A. En la parte de los alumnos se han reflejado las siguientes columnas

1. Los alumnos matriculados representan el número de alumnos según figuran en las actas correspondientes.

2. *Los no presentados y los presentados* reflejan datos complementarios. En el primer caso se advierte el número de abandonos.

3. Las columnas siguientes representan los alumnos que *aprueban todas las asignaturas en las que se han matriculado y aquellos que superan todo el curso en un año*. Estos datos pretenden resaltar la dificultad que encuentran nuestros alumnos para superar un curso completo con una media de siete asignaturas.

BUP Y COU		ALUMNOS MATRICULADOS										DATOS SOBRE ASIGNATURAS									
		Presentados		No Presentados		Aprueban todas las asignaturas		Hacen todo el curso en 1 año		OBTIENEN TÍTULO		MATRICULADAS	PRESENTADAS	APROBADAS	% DE APROBADAS S/PRESENTADAS	% DE APROBADAS S/MATRICULADAS					
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	BUP	COU										
1985/85	1.º	97	49	51	48	49	22	23	4	4	—	—	414	149	116	78	36				
	2.º	99	42	42	57	58	18	18	6	6	—	—	378	165	137	83	36				
	3.º	63	39	62	24	38	12	19	4	6	12	—	266	135	119	88	45				
	COU	39	28	72	11	28	7	18	4	10	—	7	180	92	78	85	43				
1986/87	1.º	80	47	59	33	41	15	19	5	6	—	—	365	158	123	78	35				
	2.º	86	56	65	30	35	18	21	5	6	—	—	317	172	151	88	48				
	3.º	74	55	74	19	26	12	16	5	7	12	—	346	179	142	79	41				
	COU	56	35	63	21	37	19	34	10	18	—	19	298	140	119	85	40				
1987/88	1.º	61	31	51	30	49	17	28	2	3	—	—	196	83	63	76	32				
	2.º	80	44	55	36	45	8	10	2	3	—	—	213	137	105	77	49				
	3.º	69	48	70	21	30	17	25	4	6	17	—	280	153	120	78	43				
	COU	37	26	70	11	30	10	27	5	14	—	10	139	99	81	82	58				
1988/89	1.º	18	9	50	9	50	6	33	0	0	—	—	34	12	8	67	24				
	2.º	59	32	54	27	46	13	22	0	0	—	—	196	84	59	70	30				
	3.º	59	37	63	22	37	17	29	1	2	10	—	250	121	104	86	42				
	COU	39	21	54	18	46	7	18	6	15	—	7	169	116	92	79	54				
1989/90	1.º	41	15	37	26	63	7	17	6	15	—	—	230	89	75	84	33				
	2.º	55	21	38	34	62	11	20	0	0	—	—	164	57	38	67	23				
	3.º	60	30	50	30	50	9	15	0	0	9	—	270	109	77	71	29				
	COU	46	23	50	23	50	10	22	3	7	—	10	261	81	61	75	23				
1990/91	1.º	46	17	37	29	63	4	9	2	4	—	—	253	74	68	91	28				
	2.º	51	26	51	25	49	5	10	1	2	—	—	253	107	78	73	31				
	3.º	42	26	62	16	38	15	36	0	0	13	—	117	54	43	79	37				
	COU	33	17	52	16	48	7	17	4	12	—	7	133	71	58	81	44				

4. Por último, se reflejan el número de alumnos que en cada curso académico obtienen el *Título de Bachiller* y aquellos otros que superan el COU.

En cuanto a los alumnos matriculados es interesante resaltar cómo en los tres últimos años ha disminuido la matrícula casi en un 35 %. Esto fue debido a un intento de supresión del Aula, durante el curso 1987/88, por parte de la Secretaría General de Comunicación, que se materializó en el curso siguiente no admitiendo nuevos alumnos en 1.º de BUP y que ha ido repercutiendo en los años sucesivos.

B. **Análisis por asignaturas**

Puesto que al alumno se le permite matricularse por asignaturas, en esta parte se pretende reflejar con mayor fidelidad los datos que no se pueden especificar en la primera, ya que un alumno matriculado en 5 asignaturas, por ejemplo, y que haya aprobado 4 no se le contabiliza entre los que aprueban todas las asignaturas, y, sin embargo, no se puede interpretar como un fracaso.

Esto se observa fácilmente si comparamos la media de los que aprueban todas las asignaturas en las que se habían matriculado, 21 % en estos seis años, con la media de las asignaturas aprobadas, que supone un 38 %, sobre el total de las que se habían matriculado.

También cabría destacar que aquellos alumnos que siguen el curso con normalidad en alguna asignatura obtienen un alto índice de aprobados. Esto es lo que refleja la penúltima columna.

Finalmente nos parece importante resaltar al margen de la interpretación de estos datos estadísticos, que de un número superior a 120 alumnos que han aprobado el COU, solamente dos han suspendido la Selectividad.

6. **ALGUNAS OPINIONES DE NUESTROS ALUMNOS**

Al final de este recorrido muchos de los alumnos que han pasado por el centro han terminado sus carreras en la Universidad y vuelven al Aula con cariño y nostalgia para manifestar que aquellos años fueron decisivos para sus estudios. En algunos casos les gustaría continuar como profesores del Aula.

Así se expresaba en una carta reciente Aurora Herrera, Licenciada en Sociología, que actualmente trabaja en la Caja Postal:

«... Han pasado muchos años, pero no olvido las clases amenas y distendidas, donde los profesores no eran meros educadores, eran compañeros, amigo, maestros, tutores, todo en una extraña simbiosis. Cada uno, por motivos distintos, llevábamos un tiempo apartado de los libros, por lo que el proceso de adaptación se nos presentaba difícil y en mi caso, que el abandono había sido de muchos años me enfrentaba a esta nueva etapa con cierto temor, por eso considero una suerte haber podido contar con esta magnífica Aula. Fue una experiencia muy agradable que me dio el impulso para continuar una carrera universitaria. Por mi experiencia y la de otros compañeros que han pasado antes y después por el Aula me atrevo a resltatar la gran labor que ha desempañado en nuestro colectivo...»

Otro antiguo alumno también Sociólogo, Angel López Pando, que pasó por el Aula durante los cursos 1979-1983, nos relata así su experiencia:

«Fueron unos buenos y útiles años, en los que (desde mi punto de vista de alumno) se hacían bien las cosas, en el sentido de que tanto profesores como alumnos teníamos una mayor motivación, un mayor estímulo, basados en unas relaciones diarias y directas (no es lo mismo un sistema de es-

tudios con clases diarias que con tutorías periódicas). Los resultados obtenidos durante esos años hablarán por sí solos.

Todo ello me sirvió de estímulo para continuar estudiando y terminar una carrera, algo que de otro modo seguramente ni me hubiera planteado.»

7. REFLEXIONES FINALES

Después de doce años consecutivos dedicados a este tipo de enseñanza, guiados por un objetivo fundamental como es ayudar al alumno, hemos conseguido una gran experiencia, aprendiendo en muchos casos de nuestros errores y aceptando del alumno no pocas sugerencias.

En la convivencia diaria entre este grupo de profesores han existido algunos puntos que han sido denominador común dentro de un consenso más amplio. Aunque sean básico y conocidos por todos, los hemos considerado como fundamentales. A modo de resumen son los siguientes:

- La enseñanza a distancia se hace más difícil cuanto más bajo es el nivel cultural del alumno y cuanto más bajos son los estudios correspondientes. En nuestro centro compartimos diferentes niveles de las enseñanzas regladas a distancia: UNED, INBAD y, hasta hace muy poco, CENEBAD. Los resultados son tanto mejores cuando menor tratamiento haya a «distancia».
- Cuando han surgido grupos espontáneos entre los alumnos dentro del Aula, estableciendo entre ellos lazos amistosos, han obtenido mejores resultados y menos abandonos. Propiciar esto podría ser importante, máxime teniendo en cuenta que el gran caballo de batalla de estas enseñanzas es el alto índice de abandonos.
- La labor del profesor por ser menos continuada cobra un valor más importante y, además de ofrecer síntesis muy claras, debe conocer al alumno y actuar constantemente de refuerzo en el ámbito motivacional. En este sentido se puede presentar este tipo de enseñanza más exigente para el profesor que la propia enseñanza presencial (tradicional).
- Sería interesante que existiera una especialización del profesorado en estas enseñanzas y en ningún caso el profesor debería ser sustituido totalmente por un libro.

Para finalizar, si el Aula de Correos se ha convertido en un proyecto ilusionante ha sido por el empeño de un grupo de profesores con vocación clara de enseñantes.

Mariano DÍEZ URDIALES
Coordinador del Aula de Correos

Hacia un Departamento de Correspondencia eficaz

JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si aceptamos que la finalidad de la educación es la liberación del hombre de las trabas y limitaciones de la ignorancia y la dependencia, que las ideas comunicadas por la educación han de ser liberadoras (Young, Perraton, Jenkins & Dodd citando a Nyerere) y que, por tanto, la educación es un medio de adquirir poder y no simplemente el privilegio de la minoría más instruida, la expansión de la educación es, ni más ni menos, una reivindicación igualitaria y como tal tiene que ser contemplada en el marco de una política educativa democrática.

Guiados por este fin, en el IBAD de Córdoba nos planteamos la necesidad de potenciar un Departamento de Correspondencia para cubrir las exigencias de un grupo de adultos cada vez más numeroso (1). Pretendíamos, con ello, desarrollar una modalidad que les permitiera, en materia educativa, llenar aquellas parcelas que en anteriores estudios quedaron a medias; que les diera la posibilidad de realizar lo que no pudieron en etapa de escolarización, por problemas de cualquier tipo; que respondiera a la necesidad de promocionarse en una sociedad eminentemente competitiva, en la que el rápido y continuo progreso tecnológico hace que se modifiquen los métodos de trabajo; y que también diera respuesta al ansia de superarse o sentirse cada vez más uno mismo. Con este planteamiento, estábamos simplemente aceptando el punto de partida del trabajo de Perraton: «La necesidad de extender la educación», educación entendida como actividad liberadora, que debe ser practicada a lo largo de toda nuestra vida y no circunscribirse a una etapa fija.

PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA Y PERFIL DEL ALUMNO DE CORRESPONDENCIA

Como muy pocos adultos tienen tiempo para asistir a una escuela nocturna, donde el diálogo con el profesor sea el eje de su aprendizaje; y si admitimos que, sin diálogo, la educación se convierte en adoctrinamiento, nuestra primera tarea es buscar una forma de educación a distancia por correspondencia, que en sus métodos y planteamientos nos distancie de este peligro.

Por tanto, en la enseñanza a distancia, la falta de contacto físico diario con el profesor ha de ser suplida por un material multimedia «ad hoc», audio, vídeo, computadores, teléfono, sin hacer más hincapié en la utilización de uno o de otro, ya que la eficacia es aproximadamente la misma (Tremamon: «Comunicación por Comprensión»).

Estos medios y materiales facilitan al alumno la relación y ahuyentan el sentimiento de soledad ante el estudio, que pueda sentir en esta forma de estudio.

Pero no todos los adultos interesados tienen idéntico perfil. El tiempo, la capacidad, las necesidades, las aspiraciones son diferentes. Esta es la razón por la que, en un centro donde se lleve a cabo la Educación de Adultos a Distancia, el abanico de ofertas educativas haya que se muy amplio. Y precisamente, porque no

todos los adultos tienen el mismo tiempo ni las mismas características psicológicas, ni las mismas ideas previas, deben estos centros contar con un Departamento de atención por Correspondencia muy bien dotado, en el que se haga la orientación individualizada de cada uno.

Se nos puede argumentar que es un modo caro de educación; sin embargo, esto podría refutarse, ya que hay estudios que demuestran lo contrario (Jamison/Orivel). Es cierto que estos se circunscriben a un número concreto de proyectos de cursos (doce en total); pero en ellos queda claro que una buena organización y elección de métodos y medios, hace que el abandono decrezca, y por tanto, el número de alumnos aumente, lo que hace menor el coste por estudiante (siempre siguiendo el modelo $CE = CF/N + V$). Sin embargo, cuando al adulto no le gusta la oferta, en cuanto a contenidos, opciones, métodos, profesores, opta por irse; el abandono puede ser alarmante y con ello aumenta el coste de la enseñanza.

De todas formas, como Perraton anuncia, la enseñanza a distancia (y nosotros añadimos «y por correspondencia») puede alcanzar a un público al que no se llegaría con los medios tradicionales, y esto justificaría sobradamente la experiencia.

El alumno que accede a la enseñanza por correspondencia responde a uno de estos tres tipos:

a) Los que no pueden acceder a un Centro de estudios ordinario, ya sea porque se lo impiden los horarios laborales (partidos, por turnos, corretornos, etc.), ciertos trabajos (jornaleros, eventuales), enfermedad o reclusión, etc.

b) Los que se sienten «viejos» para volver al «colegio» y necesitan una puesta en marcha, lenta, dirigida y a la vez libre; un reencuentro con los libros, que no sea traumático, con un ritmo de temporalización hecha a su medida.

c) Los que dedican su esfuerzo al bienestar de la familia: «amas de casa», para quienes las primeras horas de la mañana o últimas de la tarde son las únicas dedicadas al estudio, sin sentir la «mala conciencia» de estar robando algo a su círculo familiar. El desarrollo del curso, si éste es motivador y gratificante, hará que sus estructuras previas se reorganicen, y lo que empezó con mala conciencia pase a ejercer un papel liberador.

EL DIÁLOGO Y LA COMUNICACIÓN

Si hemos aceptado que la enseñanza es diálogo, ¿cómo lograrlo en una educación por correspondencia? Hay varias formas de conseguirlo. En nuestro centro hemos comprobado que, tras la instalación de un servicio telefónico con extensiones en cada seminario, ha aumentado el contacto profesor tutor-corrector/alumno de correspondencia. Por otra parte, la programación de una reunión mensual de alumnos de correspondencia con sus tutoras-coordinadoras, ha demostrado su validez, en cuanto que mentaliza a los alumnos de que la enseñanza por correspondencia, no por distante ha de ser menos envolvente y/o participativa.

Otro factor que potencia la comunicación es la informatización. Permite agrupar con agilidad a los alumnos por pueblos, y ayuda considerablemente a comunicar a éstos entre sí. De tal forma que, desde principios de curso, cada zona rural de la provincia tenía organizado su grupo.

Para comunicar los distintos alumnos de las diferentes zonas rurales con el Centro, se ha creado la figura del representante de zona. El conocimiento que, en-



tre sí, tienen los alumnos de las aldeas próximas permite que elijan al compañero que consideran más apto para transmitir sus preocupaciones al representante en el Consejo Escolar (en la primera reunión colectiva de alumnos, se determinó que éste fuera de la capital, en función de su proximidad al Centro).

EL PROFESOR TUTOR-CORRECTOR

Es en esta modalidad de enseñanza a distancia donde más claro queda el papel del tutor-corrector. No es ni mucho menos el de transmisor de información, sino el de auxiliar del aprendizaje (Perraton, «Perspectives»).

Son funciones de los Tutores-Correctores:

- a) Atender de manera individualizada al alumno, lo que supone, tanto conocer sus deficiencias y orientarlo en actividades de recuperación como resolver sus dudas de forma personalizada, bien directamente o por alguno de los medios previstos.
- b) Corregir de forma orientadora y motivadora sus actividades adoptando una actitud positiva ante el error.
- c) Asistir a las reuniones, tanto de alumnos con Coordinadores de Correspondencia, como a las de Coordinadores-Correctores.
- d) Detectar el abandono, a partir de la segunda quincena.
- e) Colaborar con el Tutor-Coordinador en el seguimiento del aprendizaje del alumno, procurando su integración y nivelación.

Ahora bien, si queremos ser realistas, esto no se puede conseguir si no se marca una «ratio» profesor/alumno no superior a 30; a menos que cada seminario tenga un corrector liberado dedicado exclusivamente a correspondencia, en cuyo caso la «ratio» podría incluso triplicarse (teniendo en cuenta que siempre hay abandonos).

EL TUTOR-COORDINADOR

Los Tutores-Coordinadores de correspondencia han de ser el motor que haga avanzar todas las actividades, desde las más primarias (burocráticas) a las más sofisticadas, de relaciones humanas. Deben apoyar a los Tutores-Correctores, potenciando su formación permanente y conectar con los profesores, o grupos de profesores encargados de confeccionar, revisar y mejorar los materiales.

Son funciones de los Tutores-Coordinadores:

- a) Facilitar la incorporación del alumno al sistema IBAD.
- b) Establecer contactos periódicos con los alumnos, a fin de mantenerlos unidos al sistema, conocerlos y solucionar sus dificultades (reuniones mensuales).
- c) Conocer su situación académica y seguir la evolución de su rendimiento, así como su situación personal e influencia en el mismo.
- d) Orientar en todos aquellos aspectos que no sean específicos de una asignatura.
- e) iniciar el alumno en el manejo del instrumental del IBAD formándole para el autoaprendizaje.
- f) Mejorar sus técnicas de estudio y orientarles en la organización del trabajo intelectual.

g) Facilitar datos sobre otros posibles estudios, demanda laboral, salidas al terminar el bachillerato, etc.

h) Las específicas relaciones con las actividades quincenales:

- Reprografía, clasificar y enviar las actividades de cada asignatura a los alumnos.
- Recibir, controlar y clasificar las actividades enviadas por el alumno y distribuir las a los Tutores-Correctores.
- Devolverlas ya corregidas y comentadas.

Todo ello implica un conocimiento individualizado del alumno, por lo que se vuelve a plantear la necesidad de una ratio lógica Coordinador/Alumno (que, en ningún caso, debe superar los 200), si se trata de Tutores liberados con dedicación exclusiva en correspondencia. Pero en la experiencia llevada a cabo en Córdoba este primer año, no se contó con este tipo de profesores. Las profesoras Tutoras de correspondencia atendían un número de siete Tutorías presenciales colectivas por semana, con todo lo que esto conlleva.

PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA

Para poder comenzar la andadura era necesario:

1) Confeccionar material escrito, que informara suficientemente del IBAD, y dentro de él sobre la modalidad de correspondencia.

2) Difundir la modalidad (prensa, radio, televisión). Utilizamos para ello el periódico, la televisión local y dos espacios radiofónicos de mañana y tarde en Canal Sur Radio (programas locales).

3) Programar y atender reuniones de prematriculación para alumnos de correspondencia (hubo tres reuniones durante el mes de septiembre, el sábado por la mañana).

4) Programar un cursillo de Técnicas de Estudio, especialmente dedicado a los alumnos de correspondencia, pero abierto a todos los demás (primer fin de semana de octubre).

5) Informatizar la gestión al objeto de agilizar la obtención de datos sobre los alumnos.

6) Encargarse de la reprografía de actividades.

7) Distribuir en la primera reunión colectiva de alumnos de correspondencia el material y las actividades junto con horarios de tutorías individuales y de correspondencia de Tutores-Correctores.

8) Recopilar para su entrega a los alumnos matriculados información referente a:

- a) Niveles mínimos deseables para cada asignatura.
- b) Posibilidad de recibir orientación de Cursos de Nivelación para algunas asignaturas.
- c) Metodología, programación, temporalización y valoración de las actividades, en cada asignatura.

9) Reunirse con los Tutores-Correctores y tratar, como puntos de interés, sobre:

- a) Las actividades: su valor pedagógico como esencia del autoaprendizaje y revisión de las mismas para que se ajuste al concepto de evaluación.

b) La corrección y su importancia en la motivación del alumno.

c) La Tutoría «cero» y la orientación en el estudio.

10) Confeccionar y programar fechas:

a) De recepción quincenal de actividades.

b) De reuniones colectivas (siempre en sábado por la mañana). Una mensual, siendo una de ellas previa a las pruebas de evaluación del primer trimestre, para orientar sobre ellas; y otra, después de cada evaluación, para analizar básicamente los resultados.

c) De calendario para las pruebas trimestrales de la primera evaluación.

Como medida para paliar el abandono, parecía que una atención individualizada podría ser efectiva. Así, basándonos en experiencias de años anteriores, se llevó a cabo el envío de una carta, en el mes de noviembre, por la que se intentaba contactar con aquellos alumnos que no habían enviado ninguna actividad.

Por falta de medios, tuvimos que prescindir de la utilización de la radio y la televisión, como apoyo audiovisual al material impreso. Somos conscientes de que esta carencia disminuye la efectividad de la oferta, pues está más que demostrado que un programa educativo, con apoyos técnicos audio-vídeo, por no entrar en el terreno de la enseñanza asistida por ordenador (especialmente en el caso de idiomas Kenning-Kenning, 1982/Higgins, 1982), es siempre más eficaz que el que se apoya en un solo medio.

Se hizo hincapié en la necesidad de profundizar en dos aspectos de la Enseñanza a Distancia, tanto presencial como de correspondencia, que deben ser «mimados»:

1) *El material* como pieza clave del auto-aprendizaje.

2) *La formación del profesorado*. Al cambiar su rol, el profesor, que tradicionalmente procede de una enseñanza secundaria presencial, se siente perdido, desinformado y algunas veces incapaz de atender al reto de este tipo de educación.

Por último, se hizo una programación detallada de todas las actividades que se desarrollarían a lo largo del curso.

CONCLUSIONES

La experiencia como es natural, no está evaluada suficientemente; pero sí podemos adelantar que, a pesar de las deficiencias, por falta de una infraestructura consolidada y suficiente personal, hemos conseguido buenos resultados, ya que la diferencias de abandonos entre presencial y correspondencia no supera hasta ahora el 18 %. Y estos buenos resultados, en nuestra opinión, se han conseguido gracias a la fluidez en la comunicación de los Coordinadores con los alumnos, de éstos entre sí y con su representante en el Consejo Escolar. Esta fluidez se vio, evidentemente, favorecida por el uso de la informática.

NOTAS

En nuestro caso pasó de 35 alumnos en el curso 84-85, a 150 en el 87-88, para llegar a 460, un 45 % del total de alumnos matriculados en el Centro, en el presente curso 90-91.

Natividad MAÑAS LAHOZ

Carmen ÁLVAREZ-AMANDI ÁLVAREZ

Coordinadoras de Correspondencia del IBAD de Córdoba

Programa Iberoamericano de comunicación para la cooperación

1. INTRODUCCIÓN

El Programa «Comunicación para la Cooperación» nació del I Encuentro Iberoamericano, que se reunió en Madrid los días 5 a 8 de junio de 1990. Al término de este Encuentro, responsables de Telecomunicaciones y autoridades educativas de los países participantes acordaron constituir un grupo de trabajo encargado de estudiar la viabilidad de un proyecto para *intercambiar programas de educación y formación profesional a través de un canal de TV Educativa gracias a las facilidades del sistema de satélites Hispasat.*

Este objetivo del Programa se traduce en los siguientes puntos:

- 1) Creación de una plataforma asociativa adecuada para organizar y gestionar un Canal Iberoamericano de TV Educativa, de fines no comerciales.
- 2) Diseño y planificación de actividades de educación a distancia que han de constituir el contenido del Canal Iberoamericano de TV Educativa.
- 3) Diseño de una infraestructura técnica para emisión, recepción y distribución de la señal de TV de este canal, a través del sistema de satélites Hispasat.
- 4) Inicio de las actividades que permitan su puesta en marcha en pruebas del Canal de TV Educativa Iberoamericana durante el último trimestre de 1992.

Para llevar adelante este programa de cooperación, se reconocen dos tipos de actores o protagonistas:

- Institucionales: los Ministerios de Educación, gestores de la política educativa de cada uno de los Estados, y autoridades de Telecomunicaciones, reguladoras de la recepción y de la distribución de las señales vía satélite.
- Contractuales: usuarios emisores, que contribuirán con sus materiales audiovisuales a la programación del Canal de TV Educativa, y usuarios receptores, como agentes de distribución del programa, capaces de prestar las ayudas pedagógicas locales a los usuarios finales de la programación.

El grupo de trabajo, constituido por Argentina, Cuba, Chile, Ecuador, España y México, reunido en Santiago de Chile los días 27 y 28 de mayo de 1991, ha aprobado las propuestas de carácter técnico, jurídico, las económicas, de programación y de producción que, una vez distribuidas entre todos los países adheridos, deberían dar lugar a la constitución definitiva del órgano del Canal de TV Educativa Iberoamericano.

2. ANTECEDENTES TÉCNICOS

El sistema de satélites Hispasat, cuyo primer lanzamiento está fijado para agosto de 1992, es un sistema multimisión, para satisfacer de manera unificada las



necesidades detectadas en materia de comunicaciones por satélite. Componen el sistema, además, otros elementos importantes que, en caso de avería de uno de los dos primeros satélites, pueden ser ensamblados en tierra.

Entre las misiones asignadas al sistema de satélites Hispasat, se encuentra la Misión TV América, que permite ofrecer canales de televisión para la comunidad de habla hispana en el continente americano, con la posibilidad de cursar otro tipo de señales de telecomunicaciones, voz, datos, etc.

La Misión América consiste en el transporte de un canal de TV desde España hacia América. Dado que el sistema Hispasat estará compuesto por dos satélites en órbita, la capacidad total del sistema en esta misión será de dos canales de televisión.

El Canal de TV Educativa Iberoamericana utilizará uno de los dos canales disponibles de la Misión TV América. Por imperativos de carácter técnico y de diseño del sistema, el enlace de subida de la señal debe realizarse desde un punto situado en el interior de la zona de cobertura de la misión de servicio fijo (FSS), que incluye España, Portugal y zonas de los países vecinos. Además, existe la posibilidad técnica de enviar directamente la señal desde cualquier punto de la cobertura americana de Hispasat-1, conforme a las necesidades de desarrollo del Programa.

De igual manera, si bien la cobertura del haz de bajada de la Misión TV América está circunscrita al continente americano, el sistema Hispasat cuenta con posibilidades en otras misiones para cubrir España y zonas de otros países europeos, lo que podría utilizarse para asegurar el intercambio de la programación del Canal de TV Educativa Iberoamericana.

3. ANTECEDENTES EDUCATIVOS

América Latina tiene una experiencia sobre la educación a distancia que data de varias décadas, e incluso llegó a formularse, en los años 70, el Proyecto SERLA (Sistema Educativo Regional Latino Americano), que llevó a cabo un primer estudio para el eventual lanzamiento y utilización de un satélite latinoamericano pensado con propósitos exclusivamente educativos.

Las experiencias de utilización educativa de la televisión, que se estimularon en numerosos países de la región durante los años 60 y 70, coincidieron entonces con el gran auge de la orientación metodológico-curricular denominada tecnología educativa, y con la formación de una generación de especialistas. Se partía con la idea de que la tecnología ofrecía su potencialidad a la educación, dándole la capacidad de multiplicar el alcance de los maestros; la presencia simultánea de un buen profesor, en cien o en mil escuelas, parecía ser la solución a muchos problemas.

Pero el entusiasmo inicial dejó paso a las dificultades reales en la puesta en práctica, limitando la TV educativa, en todo caso, a ser elemento de apoyo para un universo de alumnos que basan su formación en materiales escritos y en encuentros periódicos con profesores y compañeros de estudios. Así, el encuentro de las técnicas del diseño instruccional con un buen uso de los medios logró estabilizar una forma de educación a distancia. Con el paso del tiempo, sólo han sobrevivido aquellos proyectos de televisión educativa que consiguieron combinar estabilidad técnica y teórica con viabilidad económica.

Las circunstancias han variado respecto de aquellas experiencias pioneras. La tecnología ha dado un gran salto en los veinte años transcurridos. El sistema de satélites Hispasat permite combinar otras misiones de carácter comercial con la oferta de una misión de contenido educativo. Y las distintas posiciones metodológicas en materia de educación a distancia han atenuado sus polémicas, al punto que la UNESCO se ha declarado interesada vivamente en este proyecto para canalizar sus propias iniciativas en materia de TV educativa destinadas a América Latina.

Desde la óptica actual, el uso de un satélite para televisión educativa se justifica ante dos circunstancias con relación al público: a) auditorios masivos, que se cuentan por millones, y b) auditorios dispersos en una inmensa geografía. La primera de las circunstancias citadas exige al sistema la conexión con canales de TV locales que permitan la llegada por antena a los hogares, pero esta forma de aprovechamiento debe justificar la razón por temáticas incluidas en este proyecto (educación para la salud, educación medioambiental, entre otras) parecen estar indicadas para esta modalidad. Por otra parte, tratándose de públicos dispersos, el uso del satélite puede salvar distancias, ahorrar tiempo e interconectarse a personas o grupos interesados en temas comunes.

4. OBJETIVOS

Con este proyecto se pretende, como queda dicho, la creación de un Canal de TV Educativa Iberoamericano que tendrá los siguientes rasgos principales.

- 1) Emisión simultánea a una amplia zona de cobertura que abarca virtualmente todo el continente americano desde Nueva York hasta Tierra de Fuego.
- 2) Transmisión de imágenes, sonidos, texto y datos, con la eventual posibilidad de interactividad.
- 3) Abarcar un amplio espectro de audiencia, logrando de este modo una escala de difusión que permita optimar los recursos que se destinan a la producción y programación de emisiones de carácter educativo, que ya constituyen una preocupación de la mayoría de los países de la región.
- 4) Aprovechar un recurso común para sacar partido de la amplia comunidad lingüística hispanoamericana, aunque con la salvedad necesaria —técnicamente posible— de los rasgos específicos de cada país o área geográfica.
- 5) Se basa en principios de cooperación, subordinando el alcance de su misión a la soberanía de la política educativa de cada país.

Conforme a los documentos producido por el grupo de trabajo, la programación del futuro Canal de TV Educativa deberá hacer hincapié en las siguientes áreas de interés temático:

- Líneas transversales de la enseñanza curricular:
 - Educación para la Salud.
 - Educación medioambiental.
 - Enseñanza de idiomas.
 - Educación de adultos.
 - Complementar la enseñanza de las Ciencias.
- Cursos universitarios de posgrado, con especial interés en las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y en otras áreas que son de importancia específica para los países de América Latina. Para desarrollar este apartado de la programación, ya se está conformando un «círculo» universitario con presencia de una veintena de universidades latinoamericanas.
- Apoyo a la formación de profesorado:
 - Orientación profesional.
 - Tutorías.
 - Participación de la comunidad en la vida escolar.
- Formación permanente y ocupacional.

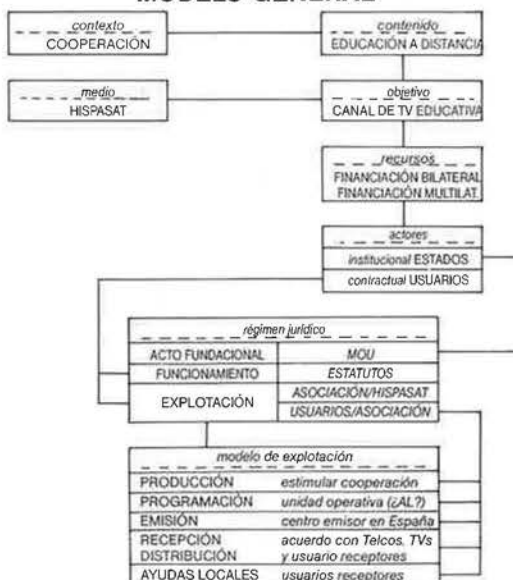
5. RECURSOS

Los documentos aprobados por el Grupo de Trabajo contemplan que el Canal de TV Educativa Iberoamericana esté organizado con una dotación de recursos que incluye:

- 1) Un centro de emisión que, como se ha dicho anteriormente, debe estar localizado en un punto situado en el interior de la zona de cobertura de la misión de servicio fijo (FSS) del sistema de satélites Hispasat.
- 2) Una o más oficinas de programación, encargadas de concentrar y montar el material audiovisual que, enviado por los distintos emisores miembros de la Asociación, responda a los criterios de programación previamente establecidos. Esta/s oficina/s se localizará/n en América Latina.
- 3) Una o más oficinas de coordinación de la producción, también localizadas en América Latina, encargadas de estimular y de garantizar proyectos de coproducción de material audiovisual en los que participen más de un emisor o países.
- 4) El segmento espacial, esto es, la disponibilidad de uno de los «transpondedores» del satélite Hispasat I, con arreglo a las condiciones de utilización que deberán acordar la Asociación e Hispasat, S. A.

PROGRAMA IBEROAMERICANO COMUNICACIÓN PARA LA COOPERACIÓN

MODELO GENERAL



5) Estaciones terrenas de recepción, quedando aún por determinar la modalidad que cada país va a considerar más apropiada a sus propias circunstancias. Se han considerado las alternativas siguientes:

a) Individual: en este caso, a su vez, debe determinarse si la recepción ha de ser abierta o se va a codificar la señal. En la primera opción, parece lógico que, entre los recursos propios de proyectos, se incluyan sólo las estaciones que se destinen a usuarios específicos del canal (por ejemplo, escuelas, instituciones de enseñanzas profesionales o universidades con un único punto de recepción).

b) Colectivo/recintos cerrados: puede éste ser el caso de las facultades universitarias ubicadas en un «campus» común, si diferentes departamentos fueran usuarios del Canal. Pero también podría ser la situación de polígonos industriales, hospitales y granjas-escuela.

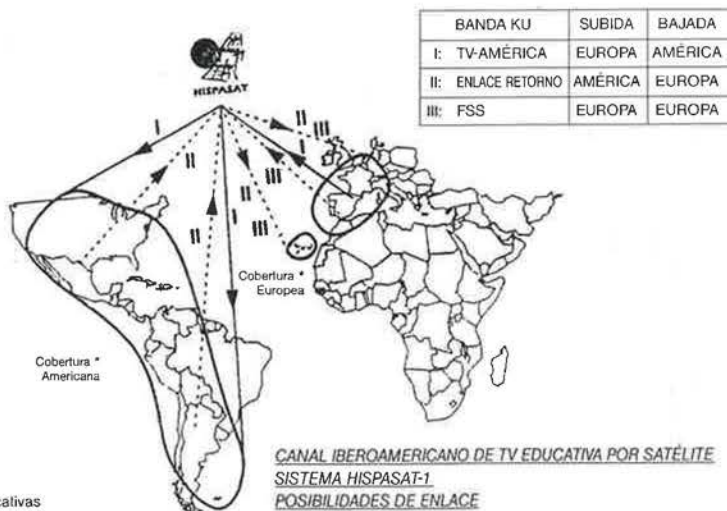
c) Recepción/distribución en zonas urbanas: sería el típico caso si se considerara conveniente que un programa de TV educativa debería difundirse en el ámbito de una ciudad.

d) Recepción/Distribución en zonas rurales: en general, estas zonas disponen de insuficiente infraestructura pero, al mismo tiempo, parecen destinatarios lógicos del Canal.

Asimismo, para llegar a determinar la infraestructura necesaria para la recepción y distribución, cada país deberá decidir si su interés apunta al uso de canales de TV (VHF/UHF) ya existentes, con los que se llegaría a un acuerdo sobre tiempos de emisión, o la compartición de infraestructura para montar sobre ella un nuevo canal de TV, al que se suministraría la señal procedente de una estación terrena receptora.

Puede también darse la circunstancia de que en el área que se pretenda cubrir existan ya redes de cable. Podrían, en tal caso, optarse por compartir tiempo de un canal distribuido por cable o añadir un nuevo cable. En ambos casos, el equipamiento necesario sería solamente la estación terrena receptora.

PROGRAMA IBEROAMERICANO COMUNICACIÓN PARA LA COOPERACIÓN



La comisión técnica del Grupo de Trabajo ha elaborado detalladas propuestas que concretan las alternativas hasta aquí resumidas. Sin embargo, conviene dejar en claro importantes precisiones:

- la decisión por una u otra alternativa corresponderá en todo caso a cada país y a los miembros de la Asociación que actúen en su nombre;
- cuando se haga uso de la infraestructura existente se harán necesarios acuerdos económicos entre las partes, que sería prematuro analizar aquí;
- cuando para la recepción y distribución de la señal del Canal de TV Educativa fuera necesario instalar nueva infraestructura, estos activos serán propiedad de la parte nacional contratante, pero la gestión para la financiación bilateral o multilateral de esa infraestructura, será asumida como parte del proyecto.

En opinión de la comisión técnica del Grupo de Trabajo, cada uno de los países adheridos deberá pronunciarse en los próximos meses sobre el modelo de recepción/distribución que mejor corresponda a su situación. Sólo cumplido este requisito podrá establecerse un presupuesto de inversión necesaria en infraestructura.

6. EJECUCIÓN DEL PROYECTO

El desarrollo de este proyecto, que requiere de los mecanismos de cooperación, pasa por las fases que se describen a continuación:

- 1) Acuerdo sobre un memorándum de intenciones, que expresará la voluntad política de los países adheridos de poner en marcha un Canal de TV Educativa de ámbito iberoamericano.
- 2) Creación de una asociación de usuarios que será el órgano de gestión del Canal.
- 3) Diseño de una programación provisional para emisión piloto.
- 4) Celebración del II Encuentro Iberoamericano Comunicación para la Cooperación.
- 5) Lanzamiento del primero de los satélites del sistema Hispasat.
- 6) Emisión en pruebas de una programación experimental de tres horas diarias durante cinco días a la semana.
- 7) Equipamiento para la recepción y distribución allí donde sea necesario para suplir la ausencia de receptores locales con capacidad suficiente, o para dotar redes de distribución por cable en recintos cerrados o ámbitos restringidos.

El diagrama evolutivo de este proyecto se encuentra en fase de consultar con los países adheridos, tras las decisiones tomadas por el Grupo de Trabajo en su reunión de finales de mayo. Con esta salvedad, presentamos el siguiente esquema provisional.

Luis DEL BLANCO DÍEZ
*Consejero Técnico del Gabinete.
Secretaría de Estado de Educación*

La Enseñanza a Distancia, desde los cursos por correspondencia a la CD-ROM

¿Es la educación a distancia la «eterna segunda» oportunidad?

Hablar de los medios de comunicación en la educación a distancia es de suma importancia, no sólo por intentar valorar la eficacia de la palabra impresa respecto a la radio, o la eficacia de la radio frente a la TV o la de cualquier medio respecto a otro, sino también para intentar despertar en la mente de los educadores más tradicionales la necesidad de utilizar todos y cada uno de los medios disponibles con el objetivo de llegar a todo aquel que desee aprender y, por distintas razones, no pueda formar parte de un colectivo dedicado al estudio.

Todos tenemos una idea clara de lo que la educación a distancia significa. Es una modalidad educativa mediante la cual toda persona que no puede asistir a centros de enseñanza, tenga la oportunidad de mejorar sus conocimientos y niveles educativos utilizando los distintos medios que los responsables de dicha modalidad pongan a su disposición.

La educación a distancia ha sido posible gracias al enorme esfuerzo y dedicación que, año tras año, han volcado en ella personas como Wenger (1989), Giacomantonio (1989), Siaciwena (1990) y Harry (1990), por nombrar sólo unos cuantos de los trabajos más recientes.

Pero, desgraciadamente, hay que decir que existe una tendencia dentro del mundo académico más cerrado, que considera a la educación a distancia como a la «hermana pobre» del ámbito educativo, y desafortunadas a las personas que, por distintas causas, no pueden aspirar a la seguridad que ofrece el mundo de los estudios a tiempo completo (presenciales).

Existen una falacia en esta afirmación, que se pone de manifiesto cuando repasamos en que, para la inmensa mayoría de los estudiantes, y casi de forma permanente, la distancia es y será siempre un elemento esencial al propio hecho de aprender. Distancia es la que existe desde la mesa del profesor al pupitre del alumno; distancia es igualmente lo que separa la mente del autor de un libro de la del lector; y de igual modo podemos considerar distancia la diferencia que existe entre relacionarnos con alguien en un plano de igualdad o encontramos en una relación dispar, como pueda ser la que se establece entre tutor y tutorado, o la que separa la radio o la TV de sus oyentes y espectadores.

De hecho, cualquier conocimiento que no proceda, se desarrolle o se produzca en la propia mente del que aprende, se recibe a través de la distancia.

Podemos decir, por tanto, que la distancia es un elemento esencial a la transmisión del conocimiento, dado que pocas personas tienen el don de poseer ideas realmente originales, que no se fundamenten o se nutran de otras ideas anteriores que, como es lógico, proceden del exterior y por ello nos llegan a través de la distancia.

Así pues, la diferencia fundamental entre los estudiantes que asisten a centros donde reciben clases y lo que estudian en sus casas, no estriba en que los primeros sean los auténticos estudiantes y los otros no; la diferencia está en el medio a través del cual está teniendo lugar el proceso de aprendizaje, para utilizar una palabra más actual, la diferencia están en el «acceso».



EL ACCESO

Para un alumno a distancia, lo que llamamos «acceso» es un compendio de varios elementos entre los que se encuentran: interés por aprender, la existencia de personas y organismos con deseo y capacidad de enseñar, disponer de materiales específicos para este tipo de enseñanza e infraestructura adecuada para el envío de dichos materiales, la valoración, orientación y motivación del que aprende y un método cuantificable por medio del cual se puedan medir los logros y progresos del alumno. Aunque en este artículo nos ocupemos de los distintos medios a través de los cuales tiene lugar la educación a distancia, no podemos olvidar que la utilización de los mismos afecta a todos los elementos del acceso que hemos mencionado.

La educación a distancia existe desde que el «homo sapiens» fue capaz de articular pensamientos; los medios utilizados fueron: en primer lugar, la voz; a continuación, simples dibujos, y más tarde, la escritura. La aparición de la imprenta como medio de comunicación amplió enormemente las posibilidades de transmisión de conocimientos, informaciones y aprendizajes, y la educación a distancia se hizo posible a medida que las personas dominaban la habilidad de la lectura. Pero el auténtico aprendizaje a distancia tuvo que esperar a que apareciesen «los cursos por correspondencia», que para muchos fue y sigue siendo la única forma posible de educar a distancia.

La educación a distancia se ha movido en el espacio, y hoy cuenta con medios como la radio, la TV, los programas de ordenador, los «vídeos-discs», el CD-ROM y cualquier otro que haya aparecido en los últimos meses.

Sería interesante que dedicásemos una atenta mirada a la eficacia de los cursos por correspondencia (cuyo soporte son la palabra escrita y el cartero) para comprobar si satisfacen o no todos los elementos del acceso antes mencionados, porque el éxito o el fracaso de nuestra modalidad de enseñanza tiene tanto que ver con el análisis de los modernos medios de comunicación, como con el estudio de los cursos por correspondencia.

LOS CURSOS POR CORRESPONDENCIA

Los cursos por correspondencia existían antes de la última guerra, pero fue en el período comprendido entre 1939 y 1945 (e incluso algo después) cuando se expandieron enormemente y tuvieron su mayor auge porque los jóvenes que habían interrumpido sus estudios a causa de la guerra querían reanudarlos. Muchos militares estudiaron a través de los cursos por correspondencia y rápidamente tanto el personal docente, como, por supuesto, los propios alumnos detectaron que estos cursos podrían encuadrarse básicamente en dos grandes grupos de filosofías diversas: Curso Centrado en la Organización (OCC) y Curso Centrado en los Alumnos (PCC).

Teniendo en cuenta que aún hoy son los cursos por correspondencia, de una forma u otra, en muchas zonas, la base sobre la que se apoya la Educación a Distancia, los estudiosos del tema pueden encontrar interesante para su trabajo de diseño, un estudio comparativo entre el OCC y el PCC.

En el OCC el sistema de tutorías se fundamentaba en unas normas o rutinas inventadas por la organización y para su propio beneficio, y éstas eran, por tanto, inamovibles. Se enviaban las lecciones a los alumnos según un calendario al que éstos debían ajustarse. Las rutinas de un OCC típico (sin querer mencionar a ninguna organización en particular) son las siguientes:

- Los alumnos que deciden seguir un curso se matriculan.
- Una vez aceptada la matrícula se les envía información sobre aspectos administrativos, libros de texto, orientaciones para la 1.ª lección y un calendario en el que se detalla cuándo deben enviar el primer trabajo y cuándo recibirán el material para la próxima lección.
- Los alumnos deben abordar el estudio de la 1.ª lección y enviar el trabajo exigido lo antes posible. El trabajo se les devuelve corregido por un profesor que no está específicamente asignado al alumno.
- De forma invariable y con la mejor intención del mundo, los alumnos reciben más lecciones incluso antes de haber podido realizar los trabajos previos y sin que nadie tenga en cuenta si se adaptan o no al ritmo impuesto. Muchos abandonan enseguida.
- Los alumnos, de forma privada o ayudados por personas del centro del que dependen, escriben solicitando un retraso en el envío del material, pero es inútil. Sigue llegando.
- La mayoría de los alumnos acaban abandonando ante la imposibilidad de ajustarse al calendario.

Sin embargo, el PCC tenía una organización totalmente diferente y «The College of the Sea», una rama del Seafares Education Service (una organización de voluntarios), es un buen ejemplo de ella.

Las rutinas eran:

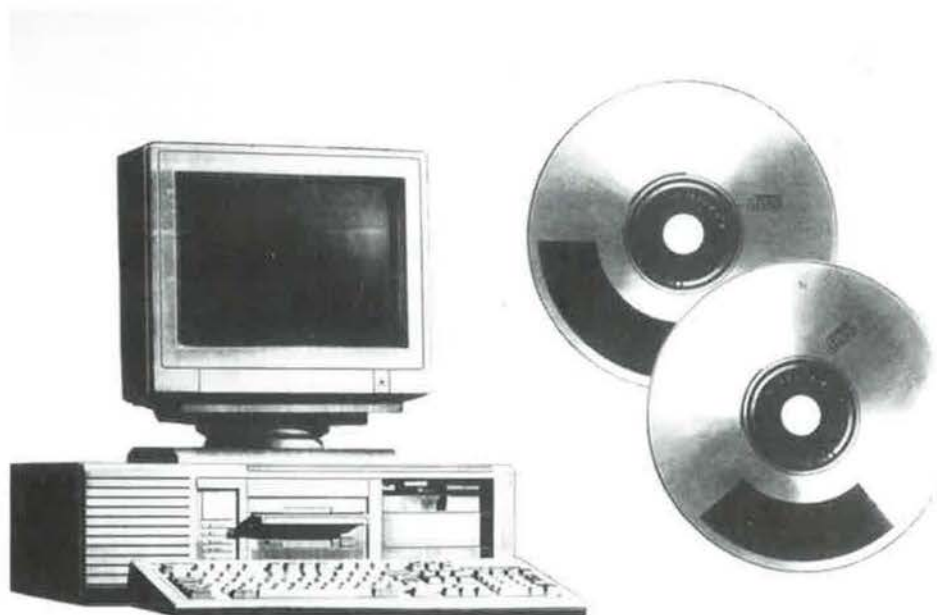
- Los alumnos no se matriculan en un curso completo sino de determinadas asignaturas a un determinado nivel.
- Se les envía los libros de texto y se les asigna un tutor que mantiene con ellos contactos personales, generalmente por correo. Los tutores hacen sugerencias y aconsejan.
- Los alumnos envían sus trabajos al centro donde un profesor los corrige, comenta y hace sugerencias para realizar trabajos posteriores.
- Se pone gran énfasis en el contacto personal (correo, teléfono, incluso visitas) y se establece una buena relación tutor-alumno.
- Consecuentemente, el éxito es alto y hay pocos abandonos.

Las conclusiones que se derivan de la comparación de estos modelos es obvia y debe servir de luz a todos aquellos que tengan bajo su responsabilidad una institución de Educación a Distancia, especialmente en los países desarrollados.

No se nos escapa la consideración de que dirigir un centro que gestiona en ocasiones cientos de alumnos, es un trabajo ingente pero, si no son los alumnos considerados en un primerísimo lugar, por supuesto, incluso antes que las tareas descritas, dicha organización fracasará. Que no les ocurra lo que a aquel gerente de un supermercado al que se le oyó exclamar: «Este sería un lugar encantador para trabajar si no fuese por los condenados clientes».

50 AÑOS DESPUÉS

Cuando miramos hacia atrás nos damos cuenta de lo que ha cambiado el mundo de la educación. Por un lado, todavía existe un tipo de curso, ejemplificado por la UNESCO (199), «Guía de autoaprendizaje para la gestión de los equipos y materiales utilizados en Educación en los países desarrollados». Este curso, aunque utiliza la imprenta como medio, está a años luz del viejo estilo de los cursos por correspondencia tanto en su contenido, como en el nivel al que aspira. Está dirigido a colegios, inspectores, personal cualificado, etc.



Por otra parte, la tecnología se mueve actualmente con tanta rapidez que CD-ROM se está quedando ya un poco desfasado, y la utilización de los multimedia en la Educación a Distancia se enfrenta con problemas complejos.

La cantidad de información y materiales disponibles para los alumnos a distancia es enorme y no sólo se encuentra en importantes universidades o en centros de investigación. Por ejemplo, en el Somerset College of Arts and Technology, que es básicamente un centro de educación avanzada en UK, los alumnos a distancia tienen acceso al Centro de Recursos del Aprendizaje donde pueden consultar:

- The Educational Counselling and Credit Transfer Information Service (ECCTIS), con una base de datos de 60.000 cursos a todos los niveles.
- The Materials and Resources Information Service (MARIS), en el que se encuentran más de 5.000 números (ítems) de aprendizaje abierto y flexible.
- The Educational Resources Information Centre (ERIC), que da acceso a la literatura en lengua inglesa en todos los aspectos de la educación.
- Whitaker's Bookbank, que tiene 500.000 libros ya impresos o de próxima aparición.

Como se puede ver, la Educación a Distancia ya no está restringida a establecimientos de educación y perfeccionamiento, y en la actualidad las grandes empresas (y a veces no tan grandes) están desarrollando modelos educativos, utilizando medio muy modernos a través de los cuales sus empleados acceden a cursos, que tienen como objetivo potenciar su rendimiento en la compañía. Estos cursos están programados para que puedan ser realizados por alumnos a un ritmo personalizado y a menudo se trata de cursos de perfeccionamiento, que desarrollan conjuntamente la propia empresa en colaboración con un centro educativo.

Estos cursos son considerados como un elemento esencial en los programas de formación de las empresas, no sólo por el ahorro de tiempo y dinero que supone para ellas sino porque, además, de este modo, los trabajadores se consideran realmente integrados en sus empresas, al mismo tiempo que obtienen un beneficio personal.

Este tipo de cursos no supone ninguna novedad. The Royal Navy viene utilizando este sistema de perfeccionamiento con sus especialistas desde mediados de los años 60. Desgraciadamente, sin embargo, estos cursos no son habituales en el Reino Unido, donde la mayoría de las empresas los considera como una opción extra que no cuenta con presupuesto propio y, por tanto, tiene que ser costeada con fondos de otros apartados.

Siempre existe el peligro de que el medio a través del cual se presenta el curso no se utilice correctamente. Los cursos de «ritmo personalizado» de programas interactivos tienen considerables ventajas para los estudiantes y para la organización, pero también pueden tener inconvenientes, por ejemplo, que los estudiantes más avanzados tengan que esperar a que los más lentos alcancen su nivel, porque la organización considera al conjunto de los estudiantes como a un grupo homogéneo. Por otro lado, la visión de 300 marineros en prácticas de una base naval de Estados Unidos, todos ellos sentados durante dos horas frente a pequeñas cajas siguiendo un programa de perfeccionamiento interactivo, como gallinas en un gallinero con luz artificial, no parece muy satisfactorio y exige una reflexión sobre dicho proceso.

CONCLUSIÓN

¿Qué conclusión sacamos de esta breve mirada al pasado y presente de la Educación a Distancia? Los requisitos imprescindibles para propiciar una Educación a Distancia de calidad siguen siendo los mismos:

- a) Que los alumnos deseen aprender.
- b) Que exista un grupo de personas con deseo de enseñar.

Los medios y materiales de los que disponemos hoy día superan con mucho a los que se utilizaban en los años 40 y 50, pero deben ser utilizados con el mismo propósito. Deben servir de guía, asesoramiento y estímulo para los que aprenden.

Los medios de comunicación actuales aportan una ayuda muy considerable a la Educación a Distancia, pero no debemos olvidar que también pueden añadir un elemento más de preocupación al alumno y, por supuesto, también al profesor, pues es sorprendente lo que estos medios pueden asustar incluso a personas con alto nivel educativo. Sin embargo, si centramos todos nuestros esfuerzos en el alumno sin perder de vista que es él el receptor directo de los medios, estos en sí mismos tendrán sentido.

LIBROS CONSULTADOS

Giocomantano, M. (1989): «Sistemas Interactivos y de "Multi-Media" para un aprendizaje individualizado». Educational Media International, 26, 3.

Harry, K. (1990): «El Centro Internacional del Aprendizaje a Distancia». Educational Media International, 27, 2.

Siaciwena, R. (1990): «Enseñanza a Distancia y Educación Superior en Zambia». Educational Media International, 27, 2.

UNESCO (1990): «Guía de Autoprendizaje para la Gestión de los Equipos y Materiales utilizados en educación en los países desarrollados». UNESCO, ICEM/CNDP, París.

Wenger, M. (1989): «Los "Multi-Media" de la Educación a Distancia y Perfeccionamientos Superiores». Educational Media International, 26, 3.

John BELL

Vicedirector de la Politécnica de Londres.

Dirección: Farthingdown House, Holywell vale, Wellington, TA21 0EH

Traducido por M.^a José PORTELA MARTÍNEZ

Este artículo ha sido publicado en la revista «Educational Media International» (ICEM)

Uso de las nuevas tecnologías de información y la reconstrucción del Aula

Es posible que, al oír hablar de la cultura de la imagen y de la utilización de los ordenadores en la enseñanza, muchos de nosotros tengamos un cierto reparo. Es más, estoy segura que en algún momento nos hemos formulado las mismas preguntas que nos sugería Brabdry en «*Fahrenheit 451*»: la cultura de la imagen y la tecnología, ¿matará la cultura impresa? El progreso técnico ¿es avance o retroceso? Hemos sentido miedo de la incomunicación, la renuncia al pensamiento propio, la masificación o el posible alejamiento de la realidad natural, que el fenómeno de la educación a través de las máquinas podría suponer.

Ante el reto que suponen las NTI para la enseñanza a distancia, hemos entrevistado a Joaquín Lara, con el fin de que nos aclare algunos puntos acerca de las nuevas expectativas que la tecnología, según Rogelio Segovia (1), abre para nuestra modalidad educativa.

Joaquín Lara Suárez es Ingeniero de Telecomunicaciones y Master en Informática por la UPS de Madrid. Es profesor numerario de Tecnología Electrónica en el IFP «Vallecas I» de Madrid. Colabora en Microprocesadores en la Escuela de Informática de la UPS en Madrid.

Joaquín, la enseñanza a distancia se define como un proceso educativo en el que una parte considerable de la misma está dirigida por alguien alejado en el espacio y en el tiempo, por lo que la comunicación entre el profesor y el alumno precisa del uso de medios de comunicación textuales, electrónicos y de otro tipo.

Además, como en cualquier modalidad educativa, los tres elementos fundamentales de este sistema son: el alumno, el material didáctico y el apoyo tutorial. Por esta razón, los puntos de interés de la entrevista girarán en torno a dichos elementos a su interacción. En efecto, se trata de un tipo de enseñanza en la que el autoaprendizaje es el factor más importante. El material didáctico, instrumento básico de trabajo, debe contener toda la información y orientación que necesite el alumno, y, en estas condiciones, el tutor es un elemento auxiliar. Su función es orientar al alumno y facilitar su trabajo personal. El tutor no es un medio de transmitir información sino, repito, un auxiliar del aprendizaje.

En este contexto:

Pregunta. ¿Qué es la tutoría «telemática»?

R. La tutoría telemática es la ayuda al alumno por parte del profesor, apoyándose en las comunicaciones por medio informático. El profesor hará de mediador entre el material didáctico y el alumno, basándose en la respuesta dada por los alumnos a los estímulos que le envíe dicho material.

P. ¿Qué añade el término «telemática» al concepto «tutoría»?

R. Tal y como su nombre indica, es una ayuda a distancia, que se apoya en la utilización de todos los recursos informáticos y de telecomunicaciones.



P. ¿Existen diversos modelos?

R. Los diferentes modelos existentes están basados en el «software» realizado para ello; ahora bien, sin duda, el más eficaz es el que se consiga una interrelación profesor-alumno, lo más sencilla y amigable posible.

P. ¿La tutoría telemática, ¿en qué se diferencia o en qué completa a otros canales de comunicación?

R. En principio, la ayuda del profesor no sería secuencial en el tiempo, pues sería a través del ordenador, vía *modem*; no obstante, con el desarrollo de los ordenadores multimedia y de redes telemáticas, la relación profesor alumno podría aprovechar todos los medios de comunicación, tales como radio, televisión, fax, etc., y podría conseguirse una relación prácticamente directa, entre el profesor-tutor y el grupo de alumnos a su cargo.

P. ¿Qué ventajas supone este tipo de atención al alumno?

R. Estando dentro de una red telemática, la enseñanza puede ser personalizada o globalizada a un grupo de alumnos. Estos tendrán las ventajas de realizar preguntas a nivel individual y participar de las que formule el grupo, así como de la resolución de las dudas planteadas por unos u otros.

P. Una ventaja fundamental es la posibilidad, en un futuro, de poder conectar, mediante telemática, vía satélite, con cursos que se impartan en la Comunidad Europea, ¿qué objetivos pedagógicos cubriría?

R. Los objetivos fundamentales serían el apoyo en la consecución de los objetivos propuestos en el material didáctico y en el proceso de evaluación continua, que se realizaría a partir de dicho material. Arrojaría al alumno, mediante el asesoramiento sobre los recursos didácticos a su alcance, con el fin de que dispusiera de ellos de una forma adecuada.

P. ¿Realmente reconstruye el aula?

R. Sí, pues permitirá, de la misma manera que el aula, la resolución de las imposibles dudas. Además, con la aplicación de recursos multimedia, se conseguirá la participación de todos los componentes del grupo. Es decir, será una clase, prácticamente en «directo».

Por ejemplo, pensemos en una clase transmitida por televisión, donde el profesor y el grupo de alumnos esté conectado a una red telemática: cualquier alumno, en un momento determinado, podrá plantear una duda al profesor, y dicha duda y su resolución podrá ser compartida por el resto de los compañeros.

P. Dónde se reconstruye el aula?

R. En el entorno del alumno: en su domicilio, en el trabajo o en un centro docente.

P. ¿Qué factores condicionan este tipo de tutoría?

R. El material didáctico, las características del alumno y el propio sistema. Los tres aspectos incidirán directamente. El material didáctico, en el enfoque investigador que deberá tener y que observará las particularidades de los diferentes alumnos y las del sistema educativa. Este habilitará centros y subcentros de recursos, para nuestra modalidad de atención tutorial.

P. ¿Es conveniente, además, otro tipo de apoyo tutorial complementario?

R. Sí, por supuesto; libros, cintas de audio y de vídeo, videodiscos, diapositivas, CD-ROM, etc. El profesor debe aconsejar cómo y cuáles son en cada momento las más convenientes.

P. ¿Crees que es necesaria, tanto por parte del alumno como del profesor, una formación específica para realizar mejor este tipo de apoyo tutorial?

R. La función del tutor es de ayuda y asesoramiento en la consecución de los objetivos en el material didáctico, así como una proyección de sus experiencias en la investigación constante de dicho material.

En cuanto a la formación específica, yo creo que, con unos mínimos conocimientos sobre el manejo del ordenador y del «software», sería suficiente.

Se trata de algo fácil de manejar.

Hablemos ahora del material didáctico pertinente y de su elaboración.

P. ¿Sigue siendo importante el material impreso?

R. En principio, sería aconsejable que parte del material se actualizara y convirtiera en medio informático. Ahora bien, el material impreso seguirá siendo importante, como material de apoyo, e, indudablemente, en lo que a los libros de consulta se refiere, pasará mucho tiempo antes de deshabituarnos de su amigable formato.

P. ¿Qué requisitos debe cumplir un material didáctico enfocado hacia este tipo de comunicación?

R. El material básico debe impulsar el afán investigador del alumno a la búsqueda de datos en el material de apoyo y de consulta. Este último debe ser lo más amplio y diverso posible. En resumidas cuentas, hay que crear un medio adecuado para que el alumno pueda desarrollar la tarea encomendada por el material didáctico y orientada por el profesor-tutor.

P. ¿Cómo apoya la telemática a los textos impresos?

R. Hoy los textos se complementan con los diversos medios auditivos y visuales. Además, el tutor suele incorporar el teléfono, el correo y el aula, como veíamos antes. La telemática, por su parte, apoya a los textos impresos en muchos aspectos, tales como el acceso a bases de datos que se creen, o a las ya existentes (por ejemplo, la Biblioteca Nacional), mediante el CD-ROM, que permite gran almacenamiento de información (una enciclopedia en «compact-disc») y en un futuro próximo, a través de redes educativas, se podrán utilizar vídeo, TV, etc. En fin, lo que la tecnología vaya permitiendo.

P. Háblanos un poco del papel que juega el «videtext» y cuáles son sus funciones informativas

R. El «videotext» permitirá convertir nuestro ordenador personal en un medio ideal para acceder a grandes cantidades de información, que podrá ser de carácter general. La puesta al día en cualquier tema será inmediata.

P. Imagino que es muy importante, en esta modalidad de atención al alumno, el papel de los medios masivos de almacenamiento de información. Acláranos un poco más esta cuestión.

R. Sí que es importante. Se podrán crear bases de datos textuales y gráficas, incluso con presentaciones animadas, que ayudarán a la adquisición de informa-

ción y cuya consulta sea rápida y sencilla. Los CD-ROM jugarán un papel importante como medio fácil y barato para obtener gran cantidad de información. Los vídeos domésticos también serán importantes, dada su gran capacidad de almacenamiento de imágenes.

P. ¿Facilita la actualización permanente de los contenidos la distribución telemática de los mismos?

R. Esta será la ventaja fundamental del medio informático. Es evidente que permite una renovación continua del material didáctico, revisando errores y abriendo nuevos caminos y, en definitiva, una actualización permanente, que permita incorporar nuevos avances tecnológicos y la realimentación derivada de las experiencias y evaluaciones de los tutores.

A continuación, voy a formularle algunas preguntas, tal vez, un poco extensas, pero reflejan ciertas preocupaciones que, como docente, me produce la incorporación de las NTI a la enseñanza.

P. Si recuerdas la novela «El nombre de la rosa» de U. Eco, Guillermo de Bakerville y Jorge de Burgos representan las dos posturas antagónicas que han existido sobre el material escrito, sobre los libros: la de aquellos para quienes los libros eran un elemento más para la perpetuación de sus poderes, y la de quienes los conciben como un instrumento dialéctico de cambio y de progreso. ¿Crees que puede ocurrir lo mismo con el uso de los medios electrónicos y, más concretamente, de los ordenadores en la enseñanza? ¿No piensas que se corre el riesgo de que se «conduzca» demasiado el aprendizaje de los alumnos con este sistema?

R. Los medios informáticos y las telecomunicaciones tienen como finalidad que la información llegue al máximo número de personas y lo más rápido posible. Por otra parte, hoy en día, no creo que nadie pretenda acaparar información cultural; la de otro tipo, ya no estoy tan seguro.

En cuanto a «conducir» demasiado al alumno, esto dependerá del aspecto más importante de esta enseñanza: la planificación y el equipo de personas que diseñe y realice el material, así como del tutor que lo utilice. La máquina, de momento, carece de intencionalidad.

P. El material docente debe activar los recursos cognitivos del alumno. Por otro lado, debe ser abierto para que el alumno participe activamente en el estudio. Juan García Madruga dice que el material debe sugerir recursos de investigación distintos, una gama variada de posibles actividades y orientaciones con el fin de moverse en un ámbito lo menos unidimensional posible, dada la heterogeneidad de nuestros alumnos. ¿Conseguirá la enseñanza telemática mover, como propone el propio Novak, la posibilidad de elección y de investigación continuas y no aquellos presupuestos que encadenan al alumno a las «fichas» escolares?

R. Yo creo que este es un punto más importante que la enseñanza telemática. Los equipos que desarrollen el material didáctico deben tener en cuenta las diversas maneras de promover investigación, desarrollar actividades y motivar consultas. Deben conocer el aspecto psico-social y el ambiente cultural de los alumnos a los que se dirigen e, incluso, dar la posibilidad de elección en el aprendizaje, dependiendo de las particularidades de cada uno, de su nivel evolutivo y de los conocimientos y experiencias previas.

P. Se podrán conseguir materiales orientados hacia un aprendizaje activo y motivador, que parta de la estructura del conocimiento e interés del alumno, y preste una especial atención a las peculiaridades del mismo?

R. Indudablemente, un buen programa debe estar orientado hacia un aprendizaje activo y motivador. Facilitará siempre una serie de opciones, a las que cada alumno accederá dependiendo de su condición, sabiendo siempre que, superada una fase, podrá retornar a las demás alternativas, lo cual le supondrá un reto que le servirá de incentivo en su aprendizaje.

P. Las ilustraciones, según Bransford, no son algo fútil o graciosamente decorativo, sino que desempeñan un papel importante en la comprensión del texto al actuar como contexto significativo y aclaratorio. ¿Cómo se logra este objetivo en la enseñanza telemática? ¿Es posible?

R. No sólo posible, sino aconsejable. Ya conoces el dicho «más vale una imagen...». Ver una ilustración de un pez da más información que la descripción de éste. Incluso, añadiría que, en ciertos momentos, tales imágenes deberían ser animadas, para dar un mayor énfasis a ciertos aspectos de la información. Ya existe «software» de este tipo en el mercado.

P. Si para el futuro, en la enseñanza a distancia, se piensa en el material didáctico como un proceso de innovación e investigación curricular, en el que se integren diferentes medios de comunicación en un solo documento, ¿cómo debe plantearse la elaboración del mismo?

Estamos ante una incuestionable labor de equipo. Pienso que el MEC debe crear centros de diseño y producción del material didáctico, donde se forme a los equipos de trabajo, que estarán compuestos por profesores de cada materia, didactas y especialistas en informática. Sin olvidar la cooperación de la Ordenación Académica de las Administraciones Educativas. Indudablemente, es un requisito imprescindible conocer a fondo la realidad del alumnado al que va dirigido el material.

P. Rogelio Segovia habla de planificación y producción de este tipo de material, y la interrelación que existe entre las dos fases. Profundiza un poco en este tema.

R. Los profesores, los didactas y las Administraciones Educativas son los que planificarán el material, pues son los que deben tener la visión global de lo que se pretende realizar: objetivos, actividades, evaluación, etc. Una vez realizada esta fase, se da paso a los especialistas en informática, que plasmarán tales ideas en soporte informatizado, en constante colaboración con los anteriores.

El material didáctico debe ser lo suficientemente abierto para que, en cada Comunidad Autónoma, pueda adaptarse a las particularidades de los alumnos a los que va dirigido. Los subcentros autonómicos, tal vez, serían los que realizarían esta adaptación.

P. ¿Qué me dices de la tipología del alumno? ¿Cuál es el perfil del alumno que accede a este tipo de enseñanza?

R. Creo que será el alumno que por circunstancias necesite de horas «especiales» para la dedicación al estudio, bien sea por trabajo o por otros motivos. Pero, y esto es importante, no descartemos que, en un futuro, podría abarcar a cualquier tipo de alumnado.

P.—¿Con qué dificultades se encuentra? ¿Cuál es su respuesta?

Pienso que, en un principio, le constará algo entrar en el medio informático; pero, una vez lo conozca, responderá adecuadamente o, incluso, con mayor interés. Eso sí, es necesario que el material didáctico sea lo suficientemente atractivo.

P. Al comienzo de nuestra charla, hemos hablado un poco de esto, pero insisto: ¿la difusión de los ordenadores personales y los avances de las telecomunicaciones serán tales que podamos pensar en la recuperación de la comunicación del profesor casi equivalente a la clase presencial y las ventajas que esto conlleva?

R. Sí. Con los medios adecuados —y la tecnología nos los brinda—, aunque cada alumno esté en un sitio diferente, virtualmente participa en la clase, como si ésta fuera presencial.

Además, se podrán superar, con arreglo a la situación actual de la enseñanza a distancia, los problemas de:

- falta de diálogo entre profesor alumno;
- baja interactividad entre alumno, material, profesor y sistema educativo;
- la dificultad de la puesta al día del material didáctico.

Precisamente por ser medio informático, se irán superando todos esos problemas. El diálogo entre profesor y alumno podrá ser particular o generalizado. Con el uso de redes informáticas, la interactividad podrá optimarse a través de nuevos y diversos medios. La renovación del material será continua. En cuanto surjan problemas, corregirlo y mejorar su resolución será casi inmediato. Para ello es importante que las experiencias de los tutores reviertan en los centros de producción de material didáctico.

No hay duda de que todo programa, por bueno que sea, siempre es susceptible de mejorarse. Además, está el constante avance de los distintos saberes, que imponen un ritmo diferente, en lo que a la actualización del material didáctico se refiere.

P. ¿Recogería toda la capacidad de participación y creatividad de los educandos?

R. Esto exige que posean los materiales y todo el sistema una alta interactividad; pero el objetivo primordial a conseguir en la elaboración de dicho material didáctico sería: inducir al alumno a una gran participación y darle alas a su imaginación y creatividad, apoyándose en todos los recursos didácticos y técnicos puesto a su alcance.

P. Partiendo de tu experiencia, ¿qué sugerencias harías respecto a la enseñanza a distancia no universitaria, tanto reglada como no, y la aplicación de la tutoría temática?

R. Creo que debería tener un carácter propedéutico y, mediante la evaluación continua de ella misma, llevar a grandes niveles de participación. Pienso que los profesores tenemos una nueva forma de enseñar, que, eliminando el lógico medio inicial, será un medio muy adecuado para desarrollar todo nuestro potencial didáctico.

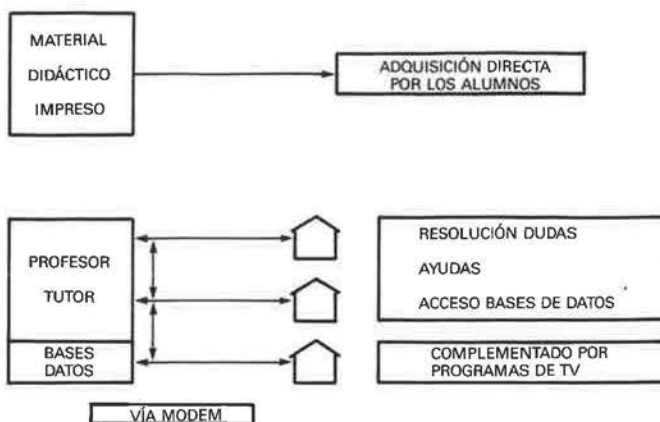
P. ¿Para qué materias y módulos sería más eficaz?

R. En principio, ninguna materia debe estar excluida de este tipo de enseñanza. Todas son susceptibles de un desarrollo telemático adecuado.

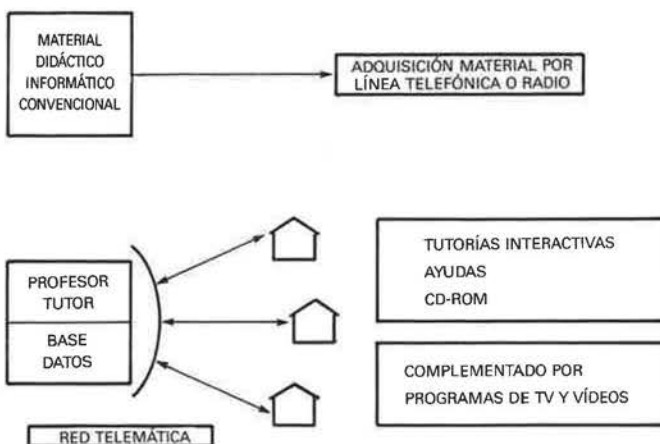
P. ¿Podría pensarse en una iniciativa parcial? ¿Por dónde merecería la pena comenzar?

Creando grupos de elaboración de material didáctico y, al mismo tiempo, aprovechando el material existente, establecer tutorías telemáticas mediante

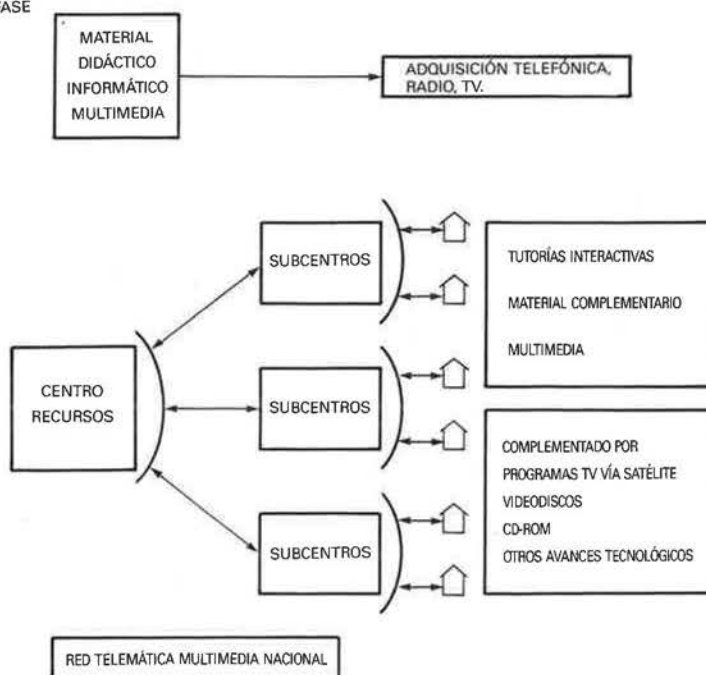
1.ª FASE



2.ª FASE



3.ª FASE



programas de comunicaciones. Paulatinamente, ir adaptando todo el material didáctico a los nuevos recursos, que, con el tiempo, podrán ser los ordenadores multimedia y las redes telemáticas educativas. Esto, junto con la radio, la televisión y otros medios, constituiría la estructura del sistema de educación a distancia.

P. ¿Con qué dificultades podríamos encontrarnos?

R. Las dificultades de tipo económico, funcionales y tecnológicas, que se irían superando poco a poco. En cuanto al alumno, sería cuestión de hacer una buena oferta, suficientemente atractiva. Creo que llegaría a tener gran aceptación esta modalidad educativa.

P. ¿Cuál sería el papel de nuestro futuro Centro de Recursos?

R. La creación de grupos de trabajo cualificados para el diseño y la elaboración del material didáctico. Es algo que hay que cuidar mucho, por su gran incidencia en la enseñanza a distancia. Creación, incluso a nivel autonómico, de centros que colaboren en la creación de dicho material desde un punto de vista más particular, atendiendo a la especificidad de cada comunidad. Estos centros servirán también para la atención de tutorías telemáticas.

Por otro lado, el Centro de Recursos debería desarrollar bases de datos por asignatura, para poder ofrecer material de apoyo adecuado y, en fin, crear una infraestructura con la que, poco a poco, la enseñanza a distancia podría ser una alternativa seria a la enseñanza tradicional.

Muchas gracias por tu colaboración y por el tiempo que nos has dedicado.

Creo que Joaquín ve en el progreso tecnológico aplicado a la educación la realización posible de una utopía que responda a las aspiraciones de la enseñanza de un futuro, tal vez, no muy lejano.

Confieso que su optimismo ante el proceso tecnológico es contagioso. No obstante, y recordando a Orwell, dicho proceso en mí provoca, a la vez, una cierta perplejidad.

Madrid, 16 de junio de 1991.

NOTAS

(1) Revista «RED» n.º 1.

Esmeralda GARCÍA SÁNCHEZ
Profesora de Filosofía de la Sede Central del INBAD

Una nueva realidad europea: la Enseñanza a Distancia

Europa tiene que aunar sus fuerzas para poder afrontar el reto mundial tecnológico, y para ello se han desarrollado una serie de proyectos que canalizan las distintas iniciativas de los miembros de la Comunidad.

Estos proyectos están encaminados, por un lado, a una reducción de gastos en lo referente a la formación de una fuerza de trabajo especializada para hacer frente al reto tecnológico; a la vez, sirven de canal de difusión de lenguas y culturas y tienden a mejorar la relación entre los distintos estados miembros. Se pretende, pues, una rápida transferencia de conocimientos y material de formación entre las distintas regiones ya que se prevé, a su vez, una transferencia de trabajadores entre los distintos países. Esta nueva situación implica también un nuevo concepto de educación a distancia, en la que aparecerán como pilares fundamentales un material de gran calidad, que se le ofrecerá al alumno, y los medios para una comunicación entre el estudiante y el tutor; la educación a distancia será una alternativa para que alumno adecue sus estudios a sus propias circunstancias personales y profesionales a la vez que constituirá un garante para su formación periódica durante su vida profesional. Esta estructura permitirá a su vez un mayor radio de acción para la educación, especialmente en áreas remotas en las que el acceso sigue siendo un problema a la hora de diseñar un sistema de formación o de reciclaje. Para que todo esto sea posible, se necesitará la ayuda de la nueva tecnología, al servicio de los tutores, para comunicar la información.

Por último, es necesario un sistema de convalidaciones y transferencia de créditos académicos para que sea posible el trasvase entre alumnos y centros de enseñanza.

Con este ánimo la Comisión de la Comunidad Económica Europea pretende la cooperación entre los distintos centros de enseñanza que tenga como objetivos una formación eficiente a distancia, y un intercambio de experiencias que sea la base de una red de centros de toda la comunidad.

PROYECTOS EUROPEOS QUE DIRECTA O INDIRECTAMENTE POTENCIAN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Programa Erasmus

Es un programa de Acción Comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes. Su objetivo es conseguir que, por lo menos, el 10 % de los estudiantes universitarios, en el ámbito comunitario, realicen una parte de sus estudios en una universidad distinta a la suya propia, con la particularidad de que dicho período de estudio les sea reconocido, a todos los efectos, en su universidad de origen. En esta línea se están estudiando las posibilidades de transferencia de créditos académicos en la educación a distancia: el Sistema de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad Europea (ECTS), dispone la participación de las universidades de educación a distancia y enseñanza abierta a través de un consorcio en el sector de la administración de empresas.



Este programa ha colaborado en este ámbito prestando su ayuda para la creación de una red de universidades de educación a distancia y enseñanza abierta y contribuyendo a proyectos específicos de formación desarrollados en colaboración con estos centros.

Las ayudas las pueden solicitar profesores que deseen mejorar el contenido de su asignatura mediante la elaboración de nuevo material didáctico o personal docente relacionado con la elaboración de nuevos programas de enseñanza o relacionados con la creación de programas intensivos.

Programa LINGUA

Es un programa para promover la formación en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Europea.

Su objetivo es fomentar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas comunitarias y, en particular, el de las menos extendidas. Este programa se centra, en gran medida, en el enfoque de la enseñanza a distancia aplicado a la enseñanza de idiomas (especialmente en lo que respecta a la formación en la empresa). Las ayudas las pueden solicitar instituciones que se dediquen a la formación continua del profesorado y que establezcan un acuerdo con instituciones de otro estado miembro para poner en marcha un proyecto conjunto de formación.

Programa COMETT

Es un programa de Cooperación entre la Universidad y la Empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías.

En este programa se incluye un importante capítulo dedicado a la evolución de los multimedia y de la enseñanza a distancia en los planes de formación avanzada. El programa COMETT ha ayudado también a crear una serie de organizaciones europeas muy importantes en la educación a distancia: SATURN, EADTU (Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia), EUROPACE y EUROS-TEP, y ha prestado su apoyo a numerosos proyectos desarrollados independientemente por las universidades de educación a distancia y enseñanza abierta ya establecidas y por otras organizaciones. Su objetivo es conseguir mediante esta cooperación una alta cualificación de los recursos humanos y la competitividad de la industria europea en el mundo. Para la consecución de este objetivo se ofertan becas, entre a otras, a iniciativas que tengan por objeto la creación de sistemas de formación a distancia utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

En general, tendrán prioridad los proyectos que tiendan a favorecer la formación del personal, que favorezcan la participación de las pequeñas y medianas empresas y que contribuyan al desarrollo de las regiones más deprimidas en el ámbito comunitario.

Programa TEMPUS

Es la parte correspondiente a la formación universitaria del programa PHARE, destinado a prestar ayuda de todo tipo a los países de Europa central y oriental. Sus fondos provienen del Grupo de 24 (Comunidad Europea más países de la OCDE).

Su objetivo es fomentar la movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios, permitiendo a los países del Este adaptarse a las estructuras que requiere su nuevo sistema político y económico.

Podrán beneficiarse, entre otros, los PEC (Proyecto Europeo Conjunto) que dentro de las áreas prioritarias se destinen a:

- Acciones de cooperación para la educación y la formación.
- Elaboración de planes de estudio.
- Educación permanente y reciclaje de profesores.
- Cursos intensivos sobre materias prioritarias.
- Sistemas de educación a distancia.

Programa DELTA

Es un programa de Acción Comunitaria en el campo de las Tecnologías de la Educación, Desarrollo del Aprendizaje en Europa a través del Progreso Tecnológico-Acción Exploratoria.

Su objetivo es el de investigar las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico aplicado a la enseñanza.

Programa EUROTECHNET

Red comunitaria de Proyectos de Demostración en el ámbito de la Formación Profesional y de las Nuevas Tecnologías de la Información. Consta de dos fases y está basado en EUROTECHNET I, programa que ha estudiado las posibilidades que ofrece la educación a distancia en el ámbito de la formación profesional.

El futuro objetivo será el estudio de las distintas metodologías de formación basadas en el enfoque de la enseñanza a distancia.

Programa JANUS

Es un proyecto que estudia la posibilidad del uso de una voz interactiva Panaeuropea y una red de datos por satélite dedicados a la educación a distancia. Originariamente, se inició para proveer la infraestructura necesaria para el desarrollo conjunto de cursos europeos entre los miembros de EADTU (Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia).

Sus objetivos son la definición y especificación de la infraestructura de la red de comunicación por satélite y las interfaces de los usuarios, así como la especificación de los métodos y el material de paso necesario para una acción colaboradora.

Los cursos emitidos están en relación con la administración de negocios, derecho, humanidades y enseñanza de idiomas. JANUS utiliza tres satélites (EUTELSAT, OLYMPUS y ASTRA), y, a través de este proyecto, se puede tener acceso a facilidades como correo electrónico, audio conferencias, etc.

Programa de nuevas tecnologías aplicadas a la educación

Programa que unifica los proyectos Atenea y Mercurio, instaurado por el Ministerio de Educación y Ciencia y cuyo objetivo es la introducción de las nuevas tecnologías audiovisuales en el aula. Su objetivos es la incorporación gradual y sistemática de equipos, programas informáticos y audiovisuales dentro de un contexto innovador, así como la experimentación de la integración de estas tecnologías en las distintas áreas y asignaturas del currículo.

Existe, a su vez, un número de asociaciones y de agrupaciones de universidades a distancia que se dedican, junto con algunas empresas, a asesorar y a prestar su apoyo en materia de enfoque de calidad sobre educación a distancia en planes de formación permanente en áreas tecnológicas avanzadas, especialmente en el campo de la tecnología espacial y de la ingeniería de sistemas de fabricación. Entre ellas, están la red SATURN (Actualización Científica y Tecnológica a



través de Redes Remotas). EUROPACE es un grupo de empresas de alta tecnología, que desarrolla programas para empresas de formación permanente basada en la utilización de los satélites. Recibe apoyo del Programa COMETT I. Esta asociación tiene un grupo de usuarios que está directamente involucrado en la planificación, desarrollo y evaluación del currículo de EUROPACE. Este consorcio ha elaborado numerosos cursos específicos, siendo una importante fuente de experimentación sobre las condiciones técnicas, financieras y educativas que deben regir una correcta enseñanza a distancia a escala europea. EUROSPET (Asociación Europea de Usuarios de Satélites de Formación y Educación) tiene una perspectiva más amplia dentro del espectro académico. Reúne a un grupo de usuarios del satélite OLYMPUS y tiene como función ofrecer la coordinación y promoción de programas a través de satélite en toda Europa. Sus fines son pedagógicos y de formación. Tiene más de cien socios de veinte países, que emiten programas en distintos idiomas y de contenidos diversos.

Algunas direcciones de interés para recabar información:

PROYECTO ERASMUS. Subdirección General de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación y Ciencia. Paseo del Prado, 28. 28014 Madrid. Teléfonos: 420 36 25 y 420 21 28.

PROYECTO COMETT. Centro de Información COMETT. Oficina de Transferencia de Tecnología. Calle Rosario Pino, 14-16. 28020 Madrid. Telf.: 527 00 98.

PROYECTO DELTA. Luis del Blanco. Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación. Calle Alcalá, 34. 28014 Madrid. Teléfono: 522 73 85.

PROGRAMA EUROTHECNET. Ministerio de Educación y Ciencia. Calle Alcalá, 34. 28014 Madrid.

PROGRAMA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN. Calle Torrelaguna, 58. 28027 Madrid.

EUROSTEP. Isabel Arenas Ferraz y Luis del Blanco. Gabinete de la Secretaría de Estado de la Educación. Calle Alcalá, 34. 28014 Madrid. Teléfono: 522 73 85.

PROYECTO LINGUA. Equipo responsable del Programa Lingua. Ministerio de Educación y Ciencia. Paseo del Prado, 28 - 4.ª planta. 28014 Madrid. Teléfonos: 420 36 25 y 420 21 28. Este programa tiene otras direcciones en las distintas comunidades autónomas con competencias educativas.

PROGRAMA TEMPUS. Consejería Técnica de Cooperación con las Comunidades Europeas. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia. Paseo del Prado, 28 - 4.ª planta. 28014 Madrid. Teléfono: 420 36 25 y 420 21 28.

BIBLIOGRAFÍA

Documento de Trabajo. Educación y formación a distancia. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 7 de marzo de 1990.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. COM (88), 841 final.

Conclusiones del Consejo. Documento 87/c197/03 CEE.

Recomendación de la Comisión. Documento 87/567/CEE.

Decisión del Consejo. 88/231/CEE.

Comunicación del Consejo acerca de I+D en Tecnologías para el aprendizaje-Desarrollo del aprendizaje en Europa a través del Progreso Tecnológico. (DELTA). SEC (89) 2.049 final. Bruselas 27-11-1989.

Revista ALT NEWS: New Technologies and Learning in Europe, n.º 7. Mayo 1991.

Carpetas Europeas de Caja de Madrid. Editado por Estudios de Política Exterior, S. A.

Proyecto Atenea-Informe Evaluación OCDE.

Guía de la educación en la Comunidad Europea. Teresa Calzada. ICE y MEC. Barcelona y Madrid 1989.

Eloísa COLÁS SANZ

Enseñanza de la lengua con ayuda de ordenador

Durante los cursos 1989-90 y 1990-1991, en la Extensión del INBAD de Pamplona he experimentado un sistema de ayuda en su aprendizaje a los alumnos de Lengua española de los cursos 1.º y COU, basado en el uso de Ordenadores.

Se ha utilizado un programa comercial de unidades de Lengua española, que nos fue facilitado por el Equipo de Informática educativa del Gobierno de Navarra.

Sobre esta experiencia intento dar un informe objetivo; añadiré al final unas consideraciones sobre las posibilidades que ofrece la enseñanza por ordenador en la enseñanza a distancia, así como los problemas que plantea.

1. LA EXPERIENCIA

a) El programa

Las unidades del programa se encierran en una serie de discos que coinciden básicamente con las del programa de Lengua de 1.º de BUP. Los que impartimos Lengua en COU comprobados que parte de los alumnos han olvidado los conocimientos gramaticales adquiridos en 1.º de BUP. De ahí que las actividades del programa resulten también aplicables a alumnos de COU.

La enseñanza registrada en el programa se centra en unas explicaciones teóricas —las fundamentales— apoyadas en ejemplos y en una serie de ejercicios prácticos que el alumno debe resolver. Los recursos pedagógicos resultan eficaces. Cuando la pantalla presenta una exposición teórica —por ejemplo, la definición de un determinado tipo de oraciones—, va borrando sucesivamente algunas palabras-clave de la definición, y el alumno debe escribirlas; esto le obliga a una minuciosa atención en su lectura, a la vez que viene a ser un ejercicio de repetición, interesante para la retención de conceptos. Al alumno se le ofrecen siempre —en toda clase de ejercicios y en la evaluación que cierra cada una de las unidades— tres oportunidades para una contestación correcta; si la tercera no responde correctamente, entonces el propio programa muestra la contestación adecuada.

Estas unidades informatizadas encierran también algunas limitaciones. El ordenador sólo ofrece como válidas las contestaciones para las que ha sido programado. Por ejemplo, si al alumno se le pregunta qué clase de proposición es *Deseo que vengas* u otra similar, y contesta «Preposición sustantiva de complemento directo», sonará la musiquilla indicativa de las contestaciones incorrectas y la pantalla le dirá que está equivocado; tiene que contestar «Proposición complementaria directa», porque ésta es la única contestación válida para el ordenador. El profesor debe explicar que hay respuestas alternativas que son igualmente válidas, aunque el programa no las dé como tales. Incluso en alguna ocasión —muy raramente, esa es la verdad— se contesta en la pantalla alguna respuesta incorrecta; el programador debía estar distraído. En todo caso, vemos la conveniencia de que el profesor haya revisado previamente las unidades que van a manejar los alumnos para que les pueda exponer las observaciones pertinentes.

b) **Uso del programa en tutorías colectivas**

En la Extensión de Pamplona son cuatro —tanto en COU como en 1.º— las tutorías colectivas por quincena, dos semanales; y en 1.º se doblan en mañana y tarde: cuatro para alumnos que prefieran venir por la mañana y cuatro para aquellos a quienes conviene más su asistencia por la tarde. La asistencia a tutorías colectivas suele ser fluctuante. Generalmente la asistencia es más amplia en la primera tutoría colectiva de la quincena. No recomiendo la utilización del ordenador en tutorías colectivas con gran asistencia de alumnos. Pero sí puede resultar útil en alguna ocasión, cuando el grupo de alumnos es reducido; por ejemplo, si no pasa de ocho, los alumnos deben colocarse en círculo alrededor de la pantalla, y el profesor, cercano a la misma, va leyendo textos y ejemplos; en las respuestas colaboran todos. Es conveniente que en la clase haya una pizarra; el profesor puede utilizar las cuestiones que el programa informático va provocando para aclarar, con sus propias explicaciones, y utilizando la pizarra, algunas dificultades concretas.

En mi experiencia, he tendido a reducir el uso del programa en tutorías colectivas. Lo utilicé bastante durante el curso 1989-90; mucho menos en el 90-91. En este último curso lo he utilizado solamente en una o dos ocasiones, y más bien como medio para que los alumnos conocieran la existencia del programa y su posible utilización personal. La razón estriba en que el programa resulta un poco lento y los propios alumnos, a los que hemos consultado, han preferido la tutoría colectiva normal, sin ayuda de ordenador, pues piensan que produce mejores rendimientos.

c) **Uso personal del programa por los alumnos**

La utilidad mayor de estos programas informáticos es, sin duda, el uso personal de los mismos por parte de los alumnos, bien individualmente o en pequeños grupos de dos o tres. El alumno puede consultar un índice bastante detallado de los temas contenidos en cada unidad, y elegir el disco que le interesa. Aunque solamente se disponga de un juego de discos —como es nuestro caso—, se pueden utilizar simultáneamente los ordenadores de que se disponga —en nuestra Extensión disponemos de tres para uso de los alumnos—, siempre que el disco utilizado en cada ordenador no sea el mismo.

Los alumnos se enteran de la existencia del programa por información del profesor, en la tutoría colectiva o en la individual. La utilización del mismo es, desde luego, voluntaria. Pueden acceder a los ordenadores en cualquier hora lectiva, excepto en las horas en que se imparte Informática por el profesor correspondiente. Una vez que el alumno o alumnos me han comunicado su decisión de utilizar el programa, les informo acerca de la puesta en marcha de los discos —una operación muy sencilla y que no requiere previos conocimientos sobre ordenadores— y les entrego una hoja con las instrucciones para su manejo. Instalado en pantalla, el propio programa va indicando al alumno las teclas que debe pulsar para seguir adelante.

El alumno es absolutamente libre para acudir al ordenador cuando le interese y en los temas que le interesen. Mis alumnos lo han utilizado preferentemente para un estudio de oraciones, tanto simples como compuestas, y también para el repaso de la conjugación; sobre todo, en el segundo trimestre.

d) **Valoración de los alumnos**

He solicitado de los alumnos que han utilizado este método de ayuda —unos veinte— la respuesta a una encuesta, que pretende registrar datos objetivos y valoraciones personales. Recojo globalmente las contestaciones. El 60 % de los encuestados son de 1.º de BUP, y el 40 % de COU.



1. Frecuencia de uso: la mitad, más o menos, atestigua un uso semanal —una o dos horas—, y el resto, solamente su utilización eventual: «de vez en cuando», «alguna vez», etc.
2. Las unidades del programa más utilizadas han sido las referentes a oraciones —simples y complejas—, aunque también ha habido alumnos que han repasado clases de palabras, conjugación...
3. Todos reconocen que el método les ha ayudado en su aprendizaje. Una mitad contesta que «mucho», y la otra mitad que «algo».
4. Casi la totalidad de los encuestados señalan que estos programas les parecen útiles sobre todo para reforzar lo estudiado en el libro o en la tutoría colectiva. Algunos añaden que también «para repasar» o «para preparar los exámenes». Solamente un 15 % contesta que les sirve «para aprender por vez primera».
5. Hay unanimidad en la apreciación de que estos programas no pueden suplir a las tutorías colectivas; sirven como apoyo.
6. Unanimidad también en señalar la conveniencia de que el profesor esté presente, al menos en algunas ocasiones, cuando los alumnos están estudiando en el Ordenador. Para aclarar dudas y explicar o ampliar algunos aspectos del aprendizaje.
7. A la pregunta de si el Ordenador, para un alumno que no puede acudir a tutorías, pero pudiera disponer de él en su propia casa, le podría ayudar a sus estudios, todos afirman que sí. A la cuestión de si los programas informáticos les serían más o menos útiles que el Libro de texto, las respuestas se diversifican curiosamente: los alumnos de 1.º responden mayoritariamente «menos», y en cambio, un alto porcentaje de alumno de COU contestan: «más».
8. Casi todos los encuestados responden que prefieren utilizar el Ordenador junto con algún compañero, pero señalan que no conviene que sean muchos. Que sean dos, o a lo más tres, los que trabajen juntos; se pueden ayudar mutuamente. Alguno responde que lo ha utilizado solo, sin indicar ventajas o inconvenientes.
9. En cuanto al uso del Ordenador en tutorías colectivas, responden que pueden ser útil en alguna ocasión, pero que lo ven más interesante en grupos reducidos.
10. Entre los aspectos positivos que han encontrado en este método, señalan:
 - Poder seleccionar la materia de estudio que a uno le interese.
 - La adecuación del estudio al tiempo disponible de cada uno.
 - Que el programa alterna continuamente la teoría y la práctica.
 - El trabajo en equipo con los compañeros.
 - Que es otra forma de aprender.
 - Resulta atractivo.
 - Consigue que te hagas preguntas y te plantees problemas sobre los temas de lenguaje.
 - Resulta más sencillo y comprensible que un libro de texto.
 - Los problemas, en general, están bien estructurados.
11. Entre los aspectos negativos:
 - Es un método lento.
 - Algo monótono.
 - Si tienes dudas sobre aspectos anteriores, resulta difícil encontrar respuestas.
 - Las respuestas, en algunos casos, se pueden dar a tanteo.
 - Problemas de visión, cuando se trabaja en grupos más amplios.
 - La rigidez del lenguaje informático. Da como equivocadas contestaciones válidas, pero no se ajustan a las programadas.
 - Algunos errores en los propios programas.

2. REFLEXIONES

Si en algún tipo de enseñanza puede resultar eficaz la ayuda de los programas en ordenador, es en la enseñanza para adultos. Y no hay duda de que la enseñanza a distancia —realmente a distancia—, que hoy resulta difícil, será probablemente mucho más accesible gracias a estos medios informáticos.

La experiencia de los últimos años en el INBAD ha demostrado, a mi entender, la conveniencia de un sistema de enseñanza para adultos apoyado fundamentalmente, por una parte, en tutorías colectivas en número suficiente (que permitan un seguimiento de las materias con una asistencia al Centro dos días por semana) y con un horario flexible (que permitan al alumno una asistencia al Centro o solamente por la mañana o solamente por la tarde); y por otra parte, apoyado también en el seguimiento individual del alumno por medio de tutorías individuales, únicas en algunos casos de imposibilidad de asistencia a tutorías colectivas. La versatilidad de los horarios laborales recomienda esta flexibilidad de horarios, para muchos más útil que la rigidez del bachillerato nocturno. La enseñanza exclusivamente a distancia debe mantenerse, pero supone para el alumno una serie de dificultades que en muchos casos no es capaz de superar; la comunicación por correspondencia con el tutor presenta limitaciones muy serias, y la telefonía se utiliza poco, por resultar muy cara para el alumno, y también presenta limitaciones importantes.



Para los alumnos presenciales la utilización de ayudas informáticas puede resultar de gran valor, como muestra la experiencia que hemos presentado.

Incluso para alumnos que, por ejemplo, a causa de la distancia puedan acudir solamente al INBAD una vez por semana o cada quince días, les pueden resultar útiles estos servicios informáticos. De hecho, en nuestro Centro, se han servido de ellos alumnos en esta situación.

Son varias las ventajas que ofrecen: a) el alumno puede elegir los temas que le interesan. En nuestros alumnos del INBAD, sobre todo en los de 1.º, es muy frecuente la carencia de una base gramatical que, teóricamente, debiera estar adquirida en EGB (por ejemplo, distinción clara de las distintas clases de palabras, dominio de la conjugación...) y a la que no puede dedicarse atención en las tutorías colectivas; este sistema les permite adquirir o recuperar estos conocimientos básicos sin perjuicio para los alumnos que ya los poseen. En este sentido, conviene indicar que existen también en el mercado discos de ortografía; b) el alumno realiza el estudio al ritmo que le conviene, y no al estándar obligado por el nivel medio del grupo, que se adopta necesariamente en las tutorías colectivas; c) resulta gratificante, pues el alumno va comprobando personalmente sus avances; las frases de enhorabuena y la musiquilla de congratulación que acompañan a los aciertos —aunque puedan parecer recursos infantiles— resultan estimulantes incluso para los adultos. La evaluación incluida al final de cada unidad le confirmará estos avances (conviene añadir, sin embargo, que la posibilidad de respuestas co-

rectas al tercer intento —aunque la puntuación disminuye progresivamente— convierte a estas evaluaciones en demasiado fáciles; convendría avisar al alumno de que debe alcanzar puntuaciones altas para estar seguro de que domina el tema estudiado); d) los programas están bien diseñados pedagógicamente y resultan entretenidos. Puedo decir que el número de alumnos que van utilizando este sistema de ayuda ha ido en aumento, y que, además se muestran satisfechos. No es necesario que el profesor esté presente en la sala de ordenadores mientras los alumnos estudien; sí conviene que se dé una vuelta de vez en cuando para escuchar sus opiniones y comprobar los resultados. Y siempre debe advertir a los alumnos que anoten las dificultades que puedan tener en la comprensión de los temas, para aclarárselas. Este sistema de ayuda cumple una función intermedia de gran valor, entre la tutoría colectiva y la tutoría individual.

Para enseñanza puramente a distancia, el aprendizaje por medio de programas informáticos representa, sin duda, el futuro. Como lo será también su uso por alumnos presenciales en sus propias casas, bien como repaso de lo estudiado en el Centro escolar o como preparación previa y básica para una profundización ulterior con ayuda de los profesores. Pero no significa, todavía, el presente. ¿Por qué? En primer lugar, la utilización de ordenadores a nivel personal es aún bastante escasa, y más todavía en zonas rurales, que son las que proporcionan mayor número de alumnos exclusivamente a distancia. El precio de los ordenadores compatibles parece aún bastante elevado, aunque no lo es tanto si se valora el rendimiento que pueden suministrar. Existe también la creencia de que manejar ordenadores es algo difícil. Es indudable que saber programar exige conocimientos informáticos bastante amplios. Pero no son muchos ni excesivamente complicados los conocimientos precisos para manejar programas comercializados, como puede ser un programador de textos, y aún menos para estos programas de enseñanza de los que estamos hablando. Otra dificultad, y ésta es importante, radica en el precio de estos programas de enseñanza, que resultan caros para nuestros alumnos, y en la escasa oferta existente, ambas cosas probablemente relacionadas. Los costes de estos programas resultan sin duda elevados y su relativamente escasa difusión encarece el producto. Un uso más amplio de estos medios y una mayor competencia podrán abaratarlo. La presencia de entidades públicas de enseñanza, como pudiera ser el INBAD, en los circuitos comerciales de creación y difusión de programas informatizados de las distintas asignaturas contribuiría a una mayor diversificación y a la ampliación social de esta forma de aprendizaje.

La generalización del uso de medios técnicos se alcanzan a veces en períodos de tiempo muy cortos. Pienso que estos procedimientos informáticos de aprendizaje serán de manejo corriente dentro de muy pocos años. Los profesores deberían irse familiarizando con este tipo de programas para poder utilizarlos adecuadamente y extraer de ellos el máximo provecho didáctico. Edmund Carpenter escribía hace una treintena de años que «los nuevos lenguajes, en vez de destruir a los antiguos, les sirven de estimulante» (1). El no hablaba de la informática sino más bien de la televisión, pero sus palabras son aplicables, y con más razón aún, a estos nuevos medios de aprendizaje que están ya ahí, a la vuelta de la esquina.

NOTA

(1) Edmund CARPENTER-Marshall McLUHAN: *El aula sin muros*. Barcelona, 2.^a ed. 1974, p. 227.

Juan MARÍA LECEA
Profesor Agregado de Lengua Española
en la Extensión de Pamplona

Formación Profesional a Distancia.

Investigación europea

La aplicación de la LOGSE entraña notables retos para la puesta en marcha de una nueva formación profesional.

Por otra parte, el correcto funcionamiento de la FP acaso no sea el problema esencial del sistema educativo pero sí el más perentorio. Por múltiples razones: es el sector o nivel menos elaborado; está sujeto a cambios vertiginosos por la aplicación constante de nuevas tecnologías; sus necesidades chocan con el academicismo de la estructura educativa; la multiplicidad de categorías de puestos de trabajo se compaginan mal con la estructura académica y burocrática de los órganos de administración educativa a la hora de diseñar acciones formativas.

Concebida como el «puente entre la escuela y la empresa», la Formación Profesional específica ha de «incorporar cualidades de flexibilidad y capacidad de adaptación». «Su marcada atención a las necesidades del sistema productivo debe trascender, empero, las necesidades actuales y anticiparse a las que previsiblemente haya de surgir en relación con las actividades económicas de mayor desarrollo potencial». Estos textos oficiales y otros muchos que pudieran traerse a colación y que muestran la preocupación de la Administración para resolver el gravísimo problema de la dignificación y potenciación de la Formación Profesional, han movido a un grupo de profesionales, en los que coinciden la cualificación académica y la dedicación durante muchos años a problemas de la Formación Profesional, a plantear una investigación de inmediata aplicación práctica con el objeto de fundamentar científicamente la construcción de módulos de Formación Profesional.

Dicha investigación se acoge a las ayudas a la investigación Educativa de la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, a través del CIDE, y en ella colabora ANCED.

La investigación pretende potenciar el empleo de la enseñanza a distancia en la Formación Ocupacional habida cuenta de:

- la dificultad de montar adecuadamente en centros docentes tantas especialidades como se producen continuamente en la demanda profesional;
- el ritmo acelerado de aplicaciones profesionales derivadas de los continuos hallazgos tecnológicos;
- la inminente incorporación, plenamente efectiva, de España a las exigencias de cualificación del mercado de la CEE;
- las dificultades que muchos alumnos encuentran para satisfacer una formación en el campo profesional deseado, a causa del alejamiento de su domicilio de centros donde esa especialidad se imparta.

Indirectamente, la Administración podría potenciar la atención, esporádica o no continuada, a esos alumnos si dispusiera de material convenientemente preparado para garantizar un aprendizaje no presencial dirigido.



La investigación propuesta pretende fundamentar la producción de instrumento didácticos desde dos perspectivas:

1. La construcción de los contenidos de aprendizaje a partir del análisis de tareas profesionales siguiendo las directrices de cualificación profesional de la CEE y las indicaciones de los observatorios de ocupaciones profesionales.

2. La segunda perspectiva de la investigación se ocupa de la estructura didáctica propia de un módulo de formación profesional que pueda ser estudiado sin la presencia asidua al centro docente.

Es llamativo, en el horizonte de la Administración educativa, que se hayan establecido instituciones educativas para el estudio a distancia de los niveles primario, secundario y universitario y, sin embargo, no se hayan ensayado, que nosotros sepamos, para la formación profesional. Y es más llamativo aún que este campo esté abundantemente atendido por la iniciativa privada, que ofrece numerosos cursos en muchos ámbitos de cualificación profesional.

El alumno de formación profesional, después de la aplicación de la LOGSE, ha cursado ya una educación secundaria hasta los 16 años o incluso ha cursado algún bachillerato por lo que se debe estar capacitado para estructurar en buena parte su propio estudio con la ayuda de materiales adecuados.

Como en la perspectiva primera, el objeto de la investigación es producir los materiales adecuados para algunas cualificaciones profesionales, persuadidos del carácter transferible de dichas construcciones.

El ANCED considera que es un servicio a sus miembros el participar en esta investigación.

Federico GÓMEZ DE CASTRO
Presidente de la Comisión de Calidad de ANCED
(Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia)

INEM. Experiencias de enseñanza abierta

En el mes de abril se comenzaron a impartir en distintas provincias españolas un curso de PYMES (14 provincias) y otro curso de Electrónica (15 provincias).

En ambos cursos se utiliza una metodología abierta y a distancia, que incluye:

- Materiales multimedia (impresos, audiovisuales e informáticos, estructurados modularmente, con itinerarios flexibles).
- Tutorías telemáticas, que posibilitan una relación más fluida entre las distintas partes del sistema (alumnos, tutores, gestores) (sólo en PYMES). Este programa, denominado «tutela», permite el correo electrónico, comunicación instantánea entre tutor y alumnos, transmisión de ficheros y acceso a bases de datos.
- Juego de empresas, que permite el trabajo en equipo la interacción entre alumnos y toma de decisiones (PYMES).
- Sistemas de refuerzo y autoevaluación de conocimientos (enseñanza asistida por ordenador).
- Elementos de motivación y discusión (vídeos, casos prácticos).
- Cintas de audios.
- Reuniones periódicas.

En PYMES: cada quince días el tutor celebra una reunión con cada grupo de alumnos, de unas 4 horas cada una, en las cuales: se entregan materiales, el alumno hace consultas, resuelve dudas, se discuten casos prácticos, se preparan ejercicios, se pasan los tests de entrada y salida de cada módulo, etc.

Para mayor flexibilidad algunos centros organizan reuniones especiales para alumnos que, o bien no pudieron asistir a alguna de ellas, o se quedaron atrás.

En ELECTRÓNICA: el alumno acude al Centro cada vez que necesita hacer consultas, y no lo ha hecho por teléfono, y cada vez que ha completado el módulo, para realizar las evaluaciones.

Al finalizar los cursos habrá una revisión y modificación de módulos y una evaluación final externa.

Se pretende que, por cada área, acaben cerca de 2.000 alumnos para mayo-junio del 92 y puedan comenzar otros 2.000.

Existe un Sistema de Seguimiento y Gestión para llevar el control de alumnos y materiales de cada Centro. La información será analizada periódicamente en el Centro Nacional.

Los cursos se están desarrollando en Centros de Formación del INEM.

Cada Centro Tutor dispone de un aula con: magnetoscopio y monitor de vídeo, ordenador compatible, línea telefónica, contestador automático, y equipos de prácticas.

MEDIOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS

La formación abierta, a distancia, está basada en soportes multimedia, ya que el mayor peso de la formación recae sobre los materiales. Estos están estructurados modularmente.

Los materiales, ya creados y que se están utilizando, constan de:

En PYMES

Para el alumno:

- Un juego de 10 manuales.
- Una guía del alumno, general, donde se ofrece el calendario de actividades, se explica la utilización de los medios didácticos y el funcionamiento general del curso.
- Una guía del alumno, por módulos, para que el alumno sepa lo que tiene que hacer en cada momento.
- Una cinta de vídeo con funciones de motivación a cada módulo. En la misma cinta, existen otros vídeos que desarrollan diferentes contenidos de los módulos.
- Un juego de 10 disquetes de refuerzo en la EAO (Evaluación Formativa, «feedback»), pruebas de autocontrol y refuerzo.
- Un disquete, simulador de juego de empresa, en el que se recogen todas las informaciones sobre un caso práctico que realizarán los participantes, por equipos.
- Un disquete, de «Tutoría Telemática» (tutela).

Para el tutor:

- Una guía del tutor que indica al mismo cuál es la marcha del curso, las actividades y evaluaciones.
- El material entregado al alumno.

En ELECTRÓNICA

Para el alumno:

- Un juego de seis maletines, correspondientes a cada uno de los seis módulos. Cada uno contiene: libro de trabajo, casete de audio, libro de prácticas, equipo práctico.
- Cuatro casetes de vídeo para el curso completo.
- Un disquete de Enseñanza Asistida por Ordenador, para el módulo 6.

Para el tutor:

- El material entregado al alumno.
- Guía del tutor.
- Evaluaciones.

Se está haciendo revisión de los materiales para subsanar posibles errores y poder modificarlo al finalizar este año.

ACTIVIDADES DOCENTES

Los docentes son personal del INEM en algunos casos, en otros son expertos contratados. Hay dos en cada provincia, distribuidos en horario de mañana y tarde.

Los tutores de PYMES mantienen una reunión quincenal en grupos de unos doce alumnos. Los de Electrónica sólo las realizan en casos concretos.

Además, entre otras funciones, el tutor realiza:

- pruebas de evaluación de cada módulo (inicial y final);
- atención de consultas;
- corrección de ejercicios de refuerzo y caso prácticos.

Una vez que hayan finalizado estos grupos, el tutor realizará funciones de:

- Selección de nuevos alumnos. Pruebas y entrevistas.
- Campaña de promoción (junto con el Centro de Formación).

Dentro del sistema de Administración y Evaluación, el docente actualiza el sistema introduciendo datos, para el mejor seguimiento de los cursos, con objeto de informatizar el trabajo administrativo en aspectos como el seguimiento de los alumnos, reuniones, tutorías y control de materiales.

En el Centro Gestor, se elaborarán estadísticas y se analizarán las pruebas de evaluación.

Adolfo HERNÁNDEZ GORDILLO
Jefe de Área de Formación Ocupacional

Olympus, un viaje imprevisto

El pasado seis de junio, la Agencia Espacial Europea (ESA) hizo llegar a todos los usuarios del satélite experimental de comunicaciones la siguiente nota:

«El 29 de mayo de 1991 se ha perdido contacto con el satélite experimental Olympus, aunque continúan los intentos para recuperarlo y restaurar el servicio. Sin embargo, como mínimo, las operaciones se verán interrumpidas durante un período de dos meses y, de cualquier forma, las posibilidades de recuperarlo son poco seguras».

A partir de ese momento, tanto la Agencia Espacial como EUROSTEP, la Asociación que agrupa a los usuarios educativos de Olympus, han estado intentando encontrar soluciones alternativas a la grave crisis que esta situación planteaba.

EL PROBLEMA TÉCNICO

Cuando Olympus quedó fuera de control, una de las partes del cuerpo central cayó, se desplazó de su posición inicial quedando como descolgada, y el satélite empezó a girar sobre su eje. Como resultado de ello, el sistema de carga de energía solar no podía actuar porque los paneles solares habían variado su posición frente al sol y las antenas, que estaban enfocadas hacia la estación de tierra, perdieron también su orientación.

En consecuencia, las órdenes enviadas desde la estación de tierra no podían ser recibidas ni ejecutadas por el satélite, que, al no poder cargar energía solar, llegó a alcanzar una temperatura de entre 50 y 60 grados bajo cero. Tanto el combustible, como los óxidos y las baterías quedaron congelados.

Los daños causados en el sistema autónomo de operaciones fueron el origen de que el Olympus se situara fuera de su órbita geostacionaria y de que se fuera desplazando cada día unos 5 grados al Este, escapado así del control de Fucino, la estación de seguimiento que la ESA tiene instalada en Italia.

En resumen, esta era la situación el 30 de mayo: el telémetro del Olympus estaba inutilizado, no funcionaban los telecomandos, la capacidad de almacenar y producir energía era intermitente, los sistemas de aparato estaban congelados y el satélite estaba derivando y alejándose de su órbita, abandonando Europa.

LAS SOLUCIONES

I. El equipo técnico

A partir del momento en que se perdió contacto con la órbita y el control del satélite, un equipo de la Agencia Espacial y de British Aerospace ha estado intentando, con éxito, un plan urgente de recuperación. El equipo estaba dirigido por un jefe de operación de la Agencia Espacial del Centro de Operaciones (ESOC) de Darmstadt. British Aerospace, la compañía que dirige el consorcio que puso en marcha Olympus, es la que ha llevado la planificación y la proporcionado la maquinaria necesaria.

El equipo estaba formado por ingenieros de diversas materias y ha estado trabajando intensamente desde principios de junio, tanto en la planificación como en la ejecución de un muy detallado y complejo plan de operaciones.

El equipo de recuperación de Olympus comenzó a trabajar el 3 de junio. La tarea que se les había encomendado era de recuperar el satélite utilizando todos los medios a su alcance.

Como medida de refuerzo, se situaron otras estaciones de seguimiento (Perth en Australia, Kourou en la Guayana Francesa, Goldstone en California y Villafranca en España) y se pudo contar con la cooperación de la NASA y del CNES. Desde el principio, las instalaciones del Centro de Control de Darmstadt se pusieron a trabajar al máximo de su funcionamiento y se preparó un plan de recuperación muy exhaustivo.

«La primera acción es confirmar que el Olympus es en sí recuperable. La segunda acción, paralela a la anterior, es determinar la serie de procedimientos necesarios para recuperar las operaciones normales del satélite, si esto es posible... Sin embargo, tenemos que darnos cuenta de que la situación es extremadamente grave. British Aerospace y ESA consideran que hay pocas posibilidades de recuperación a menos que consigamos las órdenes exactas que permitan a las baterías del satélite comenzar a acumular energía de nuevo» (Dr. Collette, ESA, París).

Las primeras operaciones se llevaron a cabo durante un período de 60 días, en los que el satélite estuvo derivando en dirección Este sobre los océanos Pacífico y Atlántico hasta volver a su posición original, en los 19 grados Oeste.

A continuación, el Equipo de recuperación consiguió, los días 6 y 7 de agosto, detener el movimiento de deriva en el espacio, y situar de nuevo el aparato en su estación operativa, para dejarlo colocado de forma que pudiera empezar a recibir otra vez las órdenes que se le transmitían desde las bases de Perth en Australia, y de Godstone en Estados Unidos.

El sistema de antenas reinició su funcionamiento el 8 de agosto y el seguimiento ha sido posible también, a través de las bases de Kourou, en la Guayana francesa y de Villafranca en Madrid.

En este momento, la capacidad de DBS (Direct Broadcasting System) para los canales 20 (Canal Europeo utilizado con fines educativos) y 24 (Canal utilizado por la RAI con la misma finalidad que el anterior) han sido ya activados, se ha comprobado su funcionamiento y se ha encontrado que es satisfactorio.

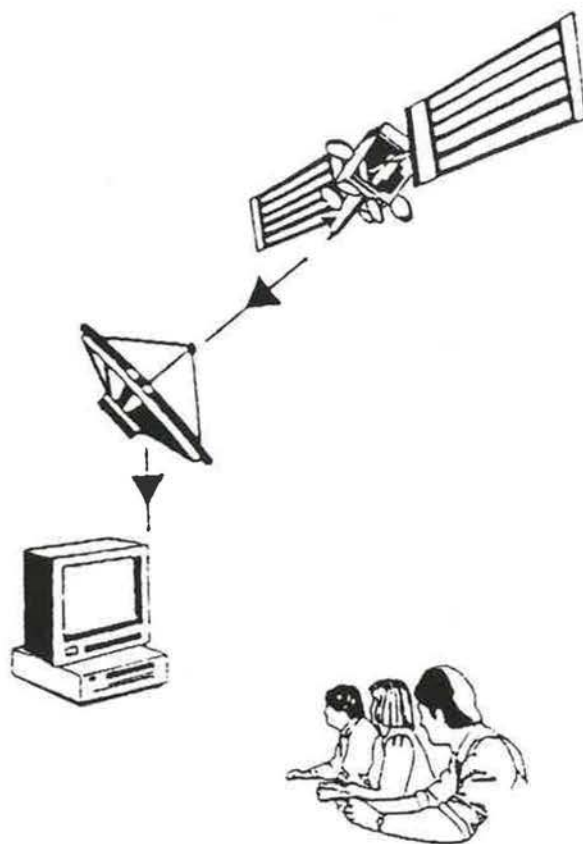
Desde principios de este mes de septiembre se está revisando la situación total del satélite, aunque parece que se puede ser optimista y que los daños sufridos, en contra de lo que se esperaba al principio, no son considerables y pueden ser restaurados.

II. La actividad de EUROSTEP

Durante estos meses, de junio a septiembre, las actuaciones de EUROSTEP se han encaminado a buscar soluciones alternativas para los usuarios.

Se partió de la hipótesis más pesimista, pero la que parecía más probable: la pérdida definitiva del satélite, y por eso, los primeros esfuerzos se encaminaron a contactar con otros satélites por los que las emisiones de los usuarios pudieran transmitirse y llegar al público interesado.





Se establecieron contactos con ASTRA, EUTELSAT, CHANNEL E y TDF teniendo en cuenta las siguientes consideraciones a la hora de decidirse por uno u otro satélite:

- el área de cobertura del satélite propuesto como alternativa: países desde los que es posible una óptima recepción de emisiones;
- las posibilidades de utilizar el mismo equipo receptor con el fin de que el usuario no tuviera que hacer un desembolso adicional;
- la capacidad de mantener el DBS y con ello la amplia base de prestaciones que ofrecía Olympus;
- la posibilidad de permitir a EUROSTEP mantener la organización y el conjunto de sus miembros actuando como grupo y no como usuarios individuales;
- el precio de la hora de emisión.

Debido a estas consideraciones, se llegó a la conclusión de que TDF podía ser la mejor solución temporal hasta el final de 1993.

Por otra parte, el consejo de EUROSTEP recabó la ayuda de la Agencia Espacial recordándole el compromiso moral y legal en la defensa de intereses de los usuarios de Olympus.

LA SITUACIÓN ACTUAL

Afortunadamente, la casi milagrosa recuperación del viajero especial nos hace ser optimistas de nuevo y pensar que, si el equipo de recuperación sigue trabajando con éxito, como lo han hecho hasta ahora, podremos comenzar nuestras emisiones en el próximo mes de noviembre, una vez que todos los problemas técnicos se hayan solucionado y el satélite haya vuelto a su normal funcionamiento.

Isabel ARENAS FERRIZ
Miembro del Consejo de EUROSTEP

○ **Córdoba: Jornadas de profundización en el Bachillerato a Distancia de Adultos**

En el Instituto de Bachillerato a Distancia de Córdoba tuvieron lugar, del 16 al 18 de abril, unas jornadas sobre educación a distancia, con participación de todos los IBAD de la comunidad autónoma de Andalucía y de algunos profesores de la sede central del INBAD.

Resumimos los principales acuerdos adoptados:

- Establecimiento de manismos de coordinación efectiva entre los IBAD de Andalucía.
- Valoración y revisión, en su caso, del convenio MEC-Junta de Andalucía en relación con el Bachillerato a Distancia.
- Asignación precisa, en el organigrama de la Consejería de Educación, de la figura que gestione los asuntos de la Enseñanza Secundaria a Distancia en Andalucía y la conexión con el INBAD.
- Diseñar estrategias de «adaptación curricular específica» para la modalidad de enseñanza a distancia, estableciendo medidas transitorias en su fase de experimentación.
- Clarificar el tema de la atención, en Enseñanza Secundaria, a los internos de Centros penitenciarios de Andalucía.
- Revisar la dotación de los centros de la Comunidad respecto a plantilla de profesores, personal no docente, presupuestos, etc.
- Dotación de instrumentos informáticos.
- Que todo lo anterior y otros aspectos concretos sean recogidos en una circular específica que regule la organización de cada cursos académico de esta modalidad de enseñanza.

○ **Presentación y debate del informe de evaluación del proyecto ATENEA**

La Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) solicitó en 1990 a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la realización de un examen de la fase experimental del Proyecto Atenea. Dicho Proyecto, iniciado en 1985, para introducir los ordenadores y las tecnologías de la información en los centros públicos de enseñanzas medias, situados en el territorio gestionado por el MEC, significó la primera incorporación planificada de las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

La OCDE estaba interesada en que la comunidad internacional conociera esta experiencia y la pudiera debatir, aportando una perspectiva nueva de análisis desde el conocimiento alcanzado en los países miembros de la OCDE en el tema de la incorporación de las tecnologías a los currículos. Con este propósito, se realizó un seminario internacional en Madrid, los días 22, 23 y 24 de abril, en el que se

dio a conocer el informe de evaluación a las personas responsables de programas similares en los países miembros de aquel organismo.

En dicho documento, se señalan las siguientes conclusiones sobre el Proyecto:

- se adecuó al contexto educativo español;
- mantuvo el equilibrio adecuado en el uso de los recursos;
- ha dado pasos efectivos hacia la integración de los ordenadores en el currículo;
- ha creado una infraestructura eficaz para la descentralización;
- aún tiene que centrar la atención en cuestiones de aprendizaje.

Establecidas estas conclusiones generales, los evaluadores ofrecen asimismo un marco de referencia para la toma de decisiones a medida que el Proyecto avance más allá de la fase experimental. Identificaron las siguientes cuestiones para el futuro:

- Relación entre Atenea y la Reforma Educativa.
- Incidencia de la descentralización. Articulación de la generalización del Proyecto con la descentralización.
- Funciones que debería adoptar el Proyecto en este panorama.

○ **CENEBAD: Seminario de Educación de Adultos**

Durante los días veintiocho y veintinueve de mayo, tuvo lugar en Madrid un Seminario de Educación de Adultos a Distancia con participación de profesores de cada una de las Extensiones del CENEBAD y de la Sede Central.

Abrió el Seminario D. José Camacho Cabello, Director del CENEBAD, quien planteó como principal objetivo del Seminario la evaluación y seguimiento del nuevo material didáctico que para la obtención del Título de Graduado Escolar por las personas adultas se ha utilizado en el CENEBAD, por primera vez y de forma generalizada, durante el curso 1990-91; asimismo se planteó como objetivo el estudio de la problemática que esto plantea.

Se trabajó en equipo y entre otras se adaptaron las siguientes conclusiones:

- El material interdisciplinar elaborado es muy adecuado para el aprendizaje de la persona adulta.
- La metodología empleada respeta al máximo las características específicas de la Educación a Distancia.
- Es un material que motiva más a los adultos.
- Los contenidos que se presentan son suficientes y están presentados de forma clara y progresiva.

Se aportaron también sugerencias y críticas concretas y puntuales sobre las posibilidades de revisión y mejora de este material para sucesivas ediciones.

Al final del Seminario, D. Mariano Jabonero, Subdirector General de Educación Permanente, habló con detenimiento sobre la oferta pública de la enseñanza a distancia no universitaria en el marco de la Reforma del Sistema Educativo. Se refirió al proyecto del Centro de Recursos, a la oferta formativa que se hará a través de la modalidad de enseñanza a distancia para adultos y a la utilización de la red de centros ordinarios como centros de apoyo tutorial para la enseñanza a distancia.

○ Montpellier: Asamblea General de ATENA

El Ministerio de Educación y Ciencia impulsa en estos momentos una Asociación de Usuarios Españoles de Satélites Educativos.

Por eso, los días 31 de mayo y 1 de junio, asistimos como observadores a la Asamblea General de ATENA, la Asociación Francesa de Usuarios de Satélites Educativos.

ATENA es una organización no oficial cuyas tareas específicas son:

- asegurar la *información y la comunicación* a sus miembros, enlazar EUROSTEP con los asociados, potenciar la revista *Lettre d'ATENA*, facilitar la difusión del «EUROSTEP Courier» en Francia, propiciar la apertura internacional de ATENA, como prueba la comparecencia a la Asamblea General de representantes de Italia y España;
- asegurar el *asesoramiento y el consejo* a los miembros. Realizar tareas de *evaluación, investigación y estudio*;
- potenciar el desarrollo mediante la relación con otras cadenas europeas de difusión vía satélite, la elaboración de un mapa de los puntos receptores de OLYMPUS (labor prioritaria) y la identificación de usuarios potenciales;
- establecer relaciones con otros organismos europeos: EUROSTEP, EUROPACE, COMPUTER CHANNEL, CANNEL E, RAI-SAT, etc.;
- gestionar el desarrollo y funcionamiento de la Asociación.

En esta Asamblea tienen lugar los *Primeros encuentros sobre la Educación y la Formación vía satélite en Europa*: EUROPACE (patrocinado por grandes empresas europeas, tiene su sede en París, se dirige a públicos de nivel elevado, de empresas y de universidades para la actualización de conocimientos en el campo de las telecomunicaciones, inteligencia artificial y nuevas tecnologías; los cursos se reciben en quince países europeos, tienen 300 horas de programación, 180 receptores y 240 expertos activos); COMPUTER CHANNEL (idea americana, adaptada a Francia; es una sociedad comercial, se dirige a servicios informáticos en tareas de evaluación y formación de nuevas tecnologías); CANAL SANTE (se dirige a profesionales de sanidad para cubrir necesidades de información y de formación); EUROSTEP (asociación de usuarios y productores, ofrece una programación purilingüe y diversificada, cuyo logro principal es la creación de un espacio educativo europeo y la búsqueda de un «interculturalidad»); RAI-SAT (utiliza un segundo canal de Olympus y se dirige a una audiencia diversificada con un contenido igualmente plural); CHAN-NEL E (emite en francés, inglés y alemán; se define como plural, multilingüe e intercultural).

Sobre el *Porvenir de la enseñanza a distancia vía satélite*, los participantes en la mesa redonda celebrada el último día de la Asamblea destacaron los siguientes aspectos: importancia de las videoconferencias y de los sistemas de comunicación interactivos (DELTA), la enseñanza de idiomas, la utilización del teletexto (BBC WORLD Service), la meteorología, las aplicaciones videográficas (POLYCOM), la venta, los juegos, la educación a distancia (JKL consultants).

○ La alfabetización en el lenguaje audiovisual

Desde los días 8 al 12 de julio se celebra en Ávila el curso «Lectura de imágenes y medios audiovisuales, propuestas nacionales e internacionales». Como en años anteriores, lo organiza la UNED, dentro de su programa de formación del profesorado, destinado a educadores de todos los niveles.

Los puntos principales de estudio fueron estos: el mensaje audiovisual, el aprendizaje de distintas metodologías de lectura y el análisis de la publicidad, la televisión, la radio y la prensa. Y su objetivo fundamental: la alfabetización en el lenguaje audiovisual.

Se recordó continuamente el marco orientador del Diseño Curricular Base, que exige que las innovaciones en el aula no se hagan de forma individual y esporádica, sino integradas en los proyectos de Centro para que sea el Claustro el que se comprometa a llevar a cabo, de forma programada e interdisciplinar, la incorporación de los medios audiovisuales, según las características del propio centro.

Coordinó el curso D. Roberto Aparici e hizo la presentación del mismo. El uso de los medios audiovisuales —dijo— no produce el milagro del cambio en el aula; se necesita también un cambio de metodología. El profesor debe saber integrar en un único grupo la lectura y la producción de imágenes y, en general, de los medios audiovisuales.

D. Eduardo García Matilla, exdirector de RNE 2, habló de la publicidad subliminal: utilización, abuso, etc.

El profesor D. Manuel Alonso Eurasquin habló sobre cómo leer la TV, sobre la actitud más conveniente para afrontar el trabajo escolar en torno a los productos que ofrecen los canales de televisión. Propuso una actividad al alcance de casi todos: «leer» los telediarios y comparar las ofertas que nos ofrecen las diversas cadenas.

El programa «prensa-Escuela», del que nos informó D. Luis Miguel Martínez, busca objetivos parecidos; este programa es una iniciativa de la propia Administración; ha sido propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia para conseguir una escuela plural y ayudar a utilizar el periódico en el aula de forma correcta.

D.^a María José Rivera habló del uso de la radio en la escuela, que propicia la interpretación de los mensajes mediante un receptor activo. Este precisa conocer los códigos, el funcionamiento de sus elementos y estar capacitado para criticar, apreciar, defender y elegir. La emisora escolar admite cualquier diseño de programación; éste depende de los objetivos docentes, pero, en ningún caso, conviene olvidar que lo más importante para el proceso educativo es la elaboración y producción del mensaje por parte de los propios alumnos.

Hubo dos intervenciones en lengua inglesa: la de Collen Daley Sanders, directora de educación del «Film in the Cities» de Minesota, y la de Cary Bazalgette, Directora delegada de Educación del «Film in the Cities» de Minesota, y la de Cary Bazalgette, Directora delegada de Educación del «British Film Institute». Ambas expusieron diversas experiencias de alfabetización audiovisual.

Finalmente, el profesor Agustín García Matilla presentó las experiencias de algunos centros públicos españoles que, adscritos al proyecto Mercurio, han realizado vídeos. Se visionaron algunos de gran interés.

○ Cursos de verano de la UNED

Ávila, 22-26 de julio de 1991.

La conferencia inaugural estuvo a cargo de D. Nicolás Redondo: «Nuestra visión de la economía social».

Tras exponer las principales etapas evolutivas del quehacer sindical, habló detenidamente sobre el corporativismo actual promovido por los sindicatos. En este sentido —dijo—, la iniciativa sindical valora, selecciona y, sin afán de lucro, promueve una iniciativa no especulativa.

D. Sebastián Dormido Bencomo presentó el contenido del curso: «Hypermedia y multimedia: ¿qué son?, ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos?». Su exposición versó fundamentalmente sobre los conceptos de hipertexto e hypermedia. Fue una buena introducción sobre estas estructuras que han sido la estrella de estas jornadas.

D. Rafael García Bermejo describe, en su ponencia «Hypercard y enseñanza asistida por ordenador», la aplicación de Hypercard en el entorno Macintosh y la de Plus en Macintosh/MSDOS. La exposición se orienta a expertos, programadores o distribuidores que tengan un buen conocimiento de la terminología del mercado.

D. Jerónimo Marín habló de «Multimedia: tecnología y aplicaciones». La exposición que contó con un buen soporte en el monitor, estuvo centrada en el concepto de multimedia como mezcla de tecnologías informáticas, audiovisuales y de "display" en un entorno interactivo.

El profesor Rodríguez de las Heras, que ha obtenido el premio Fundesco 1991 por su trabajo «Navegando por la informática», presentó el hipertexto que él mismo ha elaborado, para introducirnos en esta tecnología. Utiliza la metáfora de la navegación para describir el proceso de lectura y trabajo en hipertexto. El sistema que presenta es de un gran atractivo, no sólo porque es altamente motivador, sino también por su economía, pues sólo necesita un ordenador que ya está programado y que permanece «anclado» en un punto informativo.

D. Juan Porro y D. José Femenía presentan el tema «Sistemas multimedia integrados: Creación y desarrollo». Diferencia entre la construcción y la captación de la realidad, los sistemas multimedia y los referentes; características de los multimedia...

D. Carlos de Castro, en «La tecnología multimedia y sus aplicaciones en el ámbito de la enseñanza y la investigación», parte de la definición de multimedia como sistemas que integran distintas tecnologías (informáticas, audiovisuales y editorial), y distingue entre una presentación multimedia y un multimedia interactivo.

D. Virgili Broch, ejecutivo de Apple, presenta las características del entorno Macintosh, los diferentes sistemas multimedias que ofrecen otras marcas y el nuevo sistema Apple, llamado QuickTime.

Ya en el ámbito de la educación a distancia, D. Luis Blanco Díez («I+D en el campo de las tecnologías para la educación flexible y a distancia») informa sobre estos programas para darles difusión y motivar a los asistentes a presentar proyectos. Describe los aspectos generales de I+D: el programa marco, la dinámica de funcionamiento de los programas y la gestión de los mismos. Presenta los sistemas telemáticos de interés general, los resultados de la fase exploratoria de Delta, los beneficios que se espera obtener de I+D, los objetivos del programa Delta, la estructura del plan de trabajo (estrategias de ejecución, tecnologías y sistemas y proyectos piloto).

D. Francisco Martín Casalderrey habla sobre «telemática y formación a distancia: algunos planes y realizaciones del MED». Tras explicar el «Programa de Nuevas Tecnologías», pasa a hablar de las infraestructuras y del problema de la formación a distancia. Describe seguidamente el funcionamiento del proyecto Mercurio y del de Atenea, centrándose fundamentalmente en este último. Expone también los proyectos en curso sobre formación a distancia, las tareas del PNTIC, el diseño de las futuras dotaciones a los centros y los paradigmas de uso de I+D.

El doctor Paul D. Bacsich (Open University, U. K.) expuso el tema: «Use of telematic networks in education and training». Qué son las redes telemáticas, sus principales usos, su configuración. Algunas de las ventajas de las redes telemáticas: potenciación de la interactividad entre tutor y alumno, entre el sistema y los alumnos, y entre los alumnos entre sí. ¿Inconvenientes? El alto costo y la restricciones al acceso.

Finalmente, y en el ámbito de la empresa, D.^a Yolanda Castro, de Fundesco, y D. Raúl Cabanes, hablaron, respectivamente, de los «Multimedia en la formación ocupacional en las empresas» y de la «Experiencia y reflexiones sobre la tecnología educativa en las empresas».

○ **Encuentro en Santander sobre «las nuevas tecnologías en la educación»**

Se celebraron en Santander, del 10 al 14 de septiembre, los Encuentros Nacionales sobre «Las nuevas tecnologías en la Educación», organizados conjuntamente por la Universidad de Cantabria y el Ministerio de Educación; en ellos han participado profesores de todo el Estado.

La conferencia inaugural, «Las nauevas tecnologías de la información en educación», estuvo a cargo de D. Francisco Martínez Casalderrey, consejero técnico del Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación, que expuso las experiencias realizadas por su departamento en los últimos años. Se refirió a la primera fase (1985-1990) de los proyectos Atenea y Mercurio, y a los resultados de la evaluación, tanto nacional como internacional, a cargo de la OCDE, de ambos proyectos. Asimismo valoró la nueva figura del coordinador provincial del Plan de Nuevas Tecnologías, que existe en las Unidades de Programas Educativos de cada Dirección Provincial del Ministerio.

Luis del Blanco, consejero técnico del Gabinete de la Secretaria de Estado de Educación, habló sobre «los medios audiovisuales en Europa». Señaló la escasez de evaluaciones que existen en Europa acerca del papel de estos medios en el proceso de enseñanza y afirmó que el profesorado está asumiendo una nueva línea de reflexión sobre la aplicación de las nuevas tecnologías: «Se está pasando —dijo— de procurarse la última tecnología digital a otra que, aunque sea menos potente, resuelva los problemas».

Tanto en el resto de las ponencias —«Los medios audiovisuales en España» (J. Cabero); «Fundamentos pedagógicos en los medios audiovisuales en la educación» (F. Martínez Sánchez); «Nuevas Tecnologías, nuevos lenguajes» (Mariano Cebrián)—, como en las comunicaciones que se presentaron en las diversas mesas de trabajo, hubo consenso en destacar la importancia de las nuevas tecnologías para las necesidades de comunicación que se plantean en la enseñanza.

Conferencias/Cursos/Seminarios Jornadas...

Actividades por celebrar

1991

DICIEMBRE 2/4

Jornadas técnicas sobre desarrollo de la LOGSE en materia de Educación de Adultos.

Tendrán lugar en Madrid, con la presencia de representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, Sindicatos —UGT y CCOO—, Federaciones Españolas de Municipios, Universidades Populares y Enseñanza de Adultos, Comunidades Autónomas, Instituto Nacional de Empleo y la Confederación Española de Organizaciones Empresariales.

Todos ellos participarán en cuatro áreas de trabajo:

- Ofertas formativas.
- Integración de sistemas presenciales y de Enseñanza a Distancia.
- Organización y funcionamiento de la Educación de Adultos.
- Perfil y formación del profesorado de Adultos.

El Director General de Formación Profesional reglada y Promoción Educativa y el Secretario de Estado del Ministerio de Educación y Ciencia realizarán el acto de apertura y clausura, respectivamente.

DICIEMBRE 3/4

Open and Distance Learning: Designing Systems and Materiales, Workshop.

Tema: Diseño de sistemas y materiales de Enseñanzas a Distancia.

Información: Fiona Butcher, Open University, Institute of Educational Technology, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, UK. Teléfono: (44 908) 653055. Fax: (44 908) 653744.

1992

FEBRERO 3/6

Distance Education Skills Workshop: Second National Workshop.

Tema: talleres relacionados con destrezas en la Educación a Distancia.

Información: Beatrice Faust, Centre for Distance Learning, Monash Gippsland Distance Education Centre, Switchback Road, Churchill, Victoria 3842, Australia.

MARZO 16/20

IX Conferencia Internacional sobre Tecnología y Educación.

Información: París F. Teléfono: +1 512 4714080. Fax: +1 512 4718786 (EEUU).

ABRIL 5/8

LXVI Annual Conference. National Home Study.

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

ABRIL 10/14

LXXVII Conferencia NUCEA.

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

Información: National University Continuing Education Association, One Dupont Circle, Suite 615, Washington, D.C. 20036, United States. Teléfono: (+1 202) 659-3130.

MAYO 12/15

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

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

Teléfono: (+1 613) 564-3468.

Fax: (+1 613) 564-3956.

JUNIO 17/20

IV Conferencia International sobre Aprendizaje y Ordenadores-ICCAL.

Información: Acadia University,
Nova Scotia, Canadá.

Teléfono: (+1 902) 542 2201.

Fax: (+1 902) 542 7224.

JULIO 7/10

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

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

Información: Michael Parer, Centre
for Distance Learning, Monash University College Gippsland, Churchill, Victoria, Australia 3842.

Teléfono: (+61 51) 22677.

Fax: (+61 51) 226578.

JULIO 14/17

II World Congress of Action Learning.

Tema: Transformar el mañana hoy.

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

VERANO

Cursos sobre producción de materiales televisivos para Enseñanza a Distancia.

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

SEPTIEMBRE-OCTUBRE 14/9

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

Temas:

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

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

Teléfono: (+44) 908653055.

Fax: (+44) 908653744.

NOVIEMBRE 6/8

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

(Desarrollo del curso en la Educación a Distancia.)

Información: Michael S. Parer, Centre for Distance Learning, Monash Distance Education Centre, Churchill, Victoria, Australia 3842.

Teléfono: (+61 51) 226277.

Fax: (+61 51) 226578.

NOVIEMBRE 8/13

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

Información: Sukhothai Thammathirat
Open University, Bangkok, Thailand.

Teléfono: (+66 2) 5730030-3.

Fax: (+66 2) 5735890.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Durante el mes de noviembre, al cierre de la edición, han tenido lugar las siguientes actividades sobre Enseñanza a Distancia y Nuevas Tecnologías:

- **IX Curso Iberoamericano de Educación a Distancia y de Adultos**, organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Instituto Universitario de Educación a Distancia (Consejo de Universidades, Madrid del 1 de octubre al 29 de noviembre).
- **Conferencia sobre la aplicación de tecnologías en fase de desarrollo «ETTE'91. Emerging Applications»** (Austria Center, Viena, del 5 al 11 de noviembre).
- **Seminario para la formación de profesores de adultos de educación a distancia** (CENE-BAD, Hotel Victoria, Madrid, 7 y 8 de noviembre).
- **Seminario sobre investigaciones, teoría, práctica y metodologías sobre educación a Distancia «RIDE'91»** (Institute of Distance Education Deakin University, Victoria, Australia, del 19 al 21 de noviembre).
- **V Congreso PROTEX: «Multimedia en acción»** (Eurobrokers, Luxemburgo, del 20 al 22 de noviembre).
- **Conferencia sobre información de operaciones anuales del proyecto SPRIT** (Bruselas, del 25 al 29 de noviembre).
- **Taller sobre pautas para mejorar el material de enseñanza a distancia** (Open University, Inglaterra, del 26 al 28 de noviembre).
- **Seminario activo sobre investigaciones relacionadas con la enseñanza a distancia** (Institute of Distance Education, Victoria, Australia, del 26 al 28 de noviembre).



CURSO AUTOSUFICIENTE DE INICIACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Esmeralda García Sánchez y Pilar Montero Montero
INBAD. Madrid, septiembre 1991.

Este manual surge como fruto de la necesidad de formar a los nuevos tutores que se incorporan cada año a la enseñanza secundaria a distancia. En coherencia con la metodología propia de esta modalidad educativa, las autoras han concebido este curso de autoaprendizaje, interactivo y a distancia. Está estructurado en cuatro bloques temáticos: metodología a distancia, material didáctico, alumno y apoyo tutorial, con formato de fichas de distinto color según el bosque. Esta estructura permite una utilización dinámica del curso, ya sea lineal, circular, alterna, etc. Contiene pruebas de autoevaluación y una encuesta de evaluación del propio curso. Las ilustraciones son escasas. La autoras, presuponiendo la investigación como condición inherente a toda enseñanza, ofrecen al nuevo tutor algunas «pistas y sugerencias» y bibliografía para seguir indagando en esta práctica educativa a distancia.

EL PROYECTO EUROPEO DE CAJA MADRID

Caja Madrid inicia la publicación de una serie de carpetas de documentación dirigidas a informar al ciudadano medio en materias comunitarias. La primera carpeta, «Oportunidades de Educación en la Comunidad Europea», comprende un informe sobre el estado de la cuestión y una serie de fichas informativas sobre los distintos programas educativos de la CE.

Más información: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid. Teléfono: (91) 532 00 00.



CÓMO DETECTAR LAS NECESIDADES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

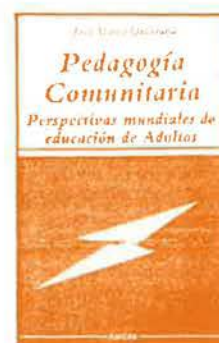
M.ª Paz Pérez-Campanero
Editorial Narcea. Madrid 1991

La obra ofrece una novedosa aportación: el Modelo ANISE (Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa), fruto de experiencia contrastada durante años, a través del trabajo con instituciones y organismos del mundo educativo y de la empresa. Asimismo, ofrece numerosas herramientas o técnicas para utilizar en el Análisis de necesidades.

PEDAGOGÍA COMUNITARIA. PERSPECTIVAS MUNDIALES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

José M.ª Quintana Cabanas
Editorial Narcea. Madrid 1991

Este libro se propone dar una sugerente idea de lo que se está haciendo y, sobre todo, de cómo se está haciendo en educación de Adultos; un campo que se ha convertido en poderoso instrumento de desarrollo individual y colectivo, y que está moviendo en todo el mundo una enorme cantidad de recursos y personas.



En próximos números, aparecerá la sección «libros recibidos». Los autores o Editoriales interesados en dar a conocer en nuestra revista sus publicaciones, deberán enviar un ejemplar, con un breve resumen, a:

Revista RED
Departamento de Documentación y Biblioteca
Pabellón 6
Argumosa, 43
28012 MADRID

El contenido de estos libros deberá versar sobre *Educación de Personal Adulto a Distancia* o *Nuevas Tecnologías* aplicadas a la educación.



COLABORACIONES

En RED estamos trabajando para divulgar todo lo relacionado con la Educación a distancia.

Con este motivo solicitamos vuestra colaboración. Esta petición la hacemos extensiva a todos los centros y profesores, tanto nacionales como extranjeros, que impartan esta modalidad educativa, cualquiera que sean los niveles y grados a que se aplique.

Las colaboraciones se ajustarán a los siguientes requisitos:

- * En todos los trabajos constará el nombre, apellidos y D.N.I. del autor/a o autores/as.
- * La extensión de los artículos variará de acuerdo con la sección en que se inserten. En número máximo de páginas de los originales será el que sigue:
 - Estudios: 16.
 - Experiencias: 12.
 - Nuevas tecnologías: 8.
 - Notas: 2.
 - Información: 2.
 - Documentación: variable.
- * El texto deberá mecanografiarse en formato DIN-A4, a 30 líneas con 70 matrices y a doble espacio.
- * Los autores podrán aportar las ilustraciones (dibujos, gráficos, fotografías...) que estimen oportunas.
- * En el caso de Experiencias, se sugiere el siguiente esquema, susceptible de las modificaciones que los autores crean convenientes:
 - Introducción o justificación de la experiencia.
 - Fundamentos teóricos y prácticas.
 - Análisis de la situación (características de los alumnos, hipótesis de trabajo, objetivos...).
 - Materiales producidos.
- * Los textos deben ser originales e inéditos.

Las colaboraciones se enviarán a:

RED
Departamento de Documentación y Biblioteca
Pabellón 6
Ronda de Atocha, 2
28012 Madrid



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN.
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y
PROMOCIÓN EDUCATIVA.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE.
CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA.
INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA.