

1986
marzo
n° 1
INBAD



boletín informativo



Indice



BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD Número 1, marzo, 1986

EL INBAD EN ESPAÑA

Igualar desigualdades: el minusválido físico y sensorial en el INBAD	5
Diez años de educación a distancia en el INBAD (1975-1986)	13
Criterios para la elaboración de material didáctico en el INBAD (1)	31
Actividades culturales en las cárceles organizadas por el INBAD	39

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Experiencia sobre la impedancia de un circuito de corriente alterna y asociación de condensadores	43
Tutoría de Física y Química de 2.º de BUP. Ley de Hooke con el retroproyector	49
El método individual en la Educación Física a Distancia. La experiencia del INBAD	53
El genitivo sajón en nuestra ciudad (MADRID)	57
La enseñanza por correspondencia de la Filosofía en el INBAD. Sobre la corrección y evaluación de ejercicios	63

DOCUMENTACION

Informes:

El CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina)	71
--	----

Revistas recibidas	83
--------------------	----

INFORMACIONES VARIAS

Jornadas sobre Informática aplicada a la Educación organizadas por la Sociedad Española de Pedagogía	87
INBAD: Programa de las Jornadas sobre Informática y Educación	89

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imprime: Graffoffset, S. L. - Getafe (Madrid)

EL INBAD en España

IGUALAR DESIGUALDADES: EL MINUSVALIDO FISICO Y SENSORIAL EN EL INBAD

INTRODUCCION

El Decreto 2408/1975 de creación del INBAD puede enmarcarse en el artículo 47 de la Ley General de Educación que se refiere a la necesidad de fomentar nuevas modalidades de enseñanza con objeto de facilitar el acceso a la educación y a la cultura a las personas que, por múltiples motivos, no pueden seguir las enseñanzas en los Centros de Bachillerato de régimen ordinario. Así pues, el INBAD, desde su nacimiento, postuló, entre otros, los dos **objetivos fundamentales** siguientes:

1. Promover y facilitar el acceso al Bachillerato de personas aisladas en núcleos rurales, emigrantes, amas de casa, enfermos, reclusos, disminuidos físicos, etcétera.

2. Sustituir, para estos alumnos, la llamada «enseñanza libre» por una enseñanza orientadora y personalizada.

La cuestión subsiguiente surge por sí sola: ¿ha logrado el INBAD cumplir, de forma satisfactoria, estos dos grandes fines? Hay que reconocer que su labor ha sido fecunda en cuanto a la atención a adultos, trabajadores, amas de casa,... Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no se ha ocupado excesivamente (quizá no ha podido ocuparse) de un colectivo encuadrado en el primero de los dos grandes apartados: el de los **disminuidos físicos**.

Tal vez la falta de atención específica a este grupo de potenciales alumnos de nuestra modalidad de enseñanza derive del tamaño mismo del INBAD. Ocuparse de más de 30.000 alumnos digamos «normales» con escasos medios personales y materiales ha impedido centrarse en unas personas que, por sus minusvalías físicas o sensoriales, podrían considerarse, en el caso de no estar integrados en los Institutos presenciales ordinarios, como posibles alumnos típicos del Bachillerato a Distancia. Es cierto que algunas de estas personas discapacitadas han estudiado y estudian actualmente en el INBAD; pero no es menos cierto que se las atiende sin la individualización que consideramos necesaria para ayudarlas a superar el Bachillerato en el menor tiempo posible.

La justificación de nuestro interés por la atención a los minusválidos físicos y sensoriales que deseen estudiar el Bachillerato podría centrarse en cuatro aspectos:

1. Una perspectiva simplemente **numérica**: se estima que en nuestro país existen unos 730.000 minusválidos físicos (de nacimiento, enfermedad posterior o traumatismo) y unos 123.000 minusválidos sensoriales (de visión o de audición).

2. El punto de vista **normativo**: conviene recordar que la propia Constitución se ocupa, en su artículo 49, de la rehabilitación e

integración de los menos capacitados asegurándoles el disfrute de los mismos derechos que al resto de los ciudadanos, entre los que se incluye el derecho a la educación. Este precepto constitucional se desarrolla en la Ley de Integración Social del Minusválido, de 1982, que garantiza su inserción en el sistema educativo ordinario y ofrece los programas de apoyo y los recursos precisos, así como un sistema de trabajo adecuado a las posibilidades de la persona con dificultades.

En fin, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial se refiere a las adaptaciones que es preciso realizar en los elementos educativos (contenidos, programas, metodología, materiales didácticos y pruebas de evaluación) para permitir la integración del disminuido en el proceso y que darán lugar, si no suponen merma del nivel básico de conocimientos, a la obtención de las titulaciones académicas correspondientes.

3. El punto de vista de la **realidad social**: en nuestro país, la mayoría de los minusválidos físicos y sensoriales que finalizan sus estudios básicos no se integran en los Institutos presenciales de Bachillerato y ello por varias razones. Unas veces simplemente porque no existen centros de este tipo en sus núcleos de población; otras porque no están preparados para atenderles como se merecen y otros, en fin, porque muchos de ellos, sobre todo si son adultos, no desean estudiar con jóvenes cuyas ambiciones e inquietudes son muy diferentes de las suyas.

4. Las propias características del INBAD: parece que este Instituto se adapta mejor que los centros presenciales a algunas peculiaridades de los minusválidos físicos y sensoriales porque:

- Atiende a personas adultas.
- Ofrece flexibilidad en el estudio.
- Puede llegar (vía correspondencia) a las personas que viven en núcleos rurales alejados.

- Permite la matriculación únicamente en las asignaturas que puede seguir el alumno, sin límite de convocatorias.

Nuestro propósito con este trabajo no es otro que exponer algunas ideas sobre la posibilidad de que el INBAD se convierta en un Centro de Bachillerato idóneo para las personas con problemas físicos o sensoriales que han cursado y superado la EGB o EPA y que, por distintos motivos, no pueden o no desean asistir a institutos de modalidad presencial.

La exposición que realizamos en estas páginas se desarrolla más ampliamente en un «Proyecto de Integración de Deficientes Físicos y Sensoriales en el Bachillerato a Distancia» que un grupo de profesores, preocupados por el tema, hemos presentado en el mes de junio de 1985 a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias como parte de su programa de Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa, convocado por Orden de 16 de mayo de 1985, y que se llevará a cabo durante los cursos 85-86 y 86-87.

Procederemos en primer lugar a un análisis de la tipología del alumnado minusválido escolarizable en el INBAD, con alusiones a casos concretos. A continuación nos referiremos a los apoyos, tanto materiales como humanos, que consideramos imprescindibles, al papel del profesorado y a su formación, y terminaremos constatando la necesidad de una atención diferenciada e individualizada para cada uno de estos alumnos.

El fin último de la integración de los minusválidos en el proceso educativo a través del sistema metodológico del INBAD, que puede adaptarse a las distintas particularidades de cada deficiencia, se desglosaría, a nuestro juicio, en tres **categorías de objetivos** más concretos:

1. La primera categoría iría dirigida hacia la recuperación y reinserción social del discapacitado a través de su formación porque

partimos de que primero es persona y después alumno. Así deberíamos:

- Conseguir un acercamiento de estas personas al sistema de educación a distancia como alternativa adecuada para ellas.
- Elevar su nivel de formación y concederles una cualificación precisa que les permita una posterior integración laboral o proseguir estudios superiores.
- Lograr un refuerzo mental que colabore en su rehabilitación física ya que, para algunos de estos alumnos, el estudio constituye un fuerte aliciente en su vida.

2. La segunda categoría de objetivos perseguiría la flexibilización del sistema metodológico del INBAD con el fin de adecuarlo a las deficiencias concretas de cada alumno para poder proporcionarle así una atención más correcta. En este sentido sería necesario:

- Analizar el actual material didáctico para tratar de adaptarlo a las discapacidades características de cada grupo de alumnos con un mismo problema y elaborar, si es preciso, otro material nuevo.
- Formar adecuadamente al profesorado y dotarle de la especialización precisa para que pueda atender a sus diferentes alumnos.
- Aplicar la individualización necesaria a cada minusvalía mediante unas tutorías personalizadas y una evaluación idónea para cada caso.

3. La tercera categoría de objetivos se encaminaría a la institucionalización del INBAD como centro de acogida para estudiantes con minusvalías y con ello se conseguiría:

- Proporcionar a las autoridades educativas un cauce adecuado para la eficaz promoción de los deficientes no psíquicos (sobre todo adultos) al disponer de un centro educativo que se adapta más

que los presenciales a sus características diferenciales.

- Para lograrlo sería preciso establecer una fluida relación entre el INBAD como institución receptora y los organismos que se ocupan de la reinserción social y laboral de los minusválidos (INSERSO, ONCE,...), así como también con los centros escolares donde cursaron la EGB.

EL ALUMNO CON PROBLEMAS FISICOS O SENSORIALES EN EL INBAD

La Organización Mundial de la Salud afirmaba en 1982: «El término Deficiencia expresa un juicio de valor que un grupo social adjudica a una persona que se separa de lo considerado como normal... Y así, un disminuido puede adaptarse al medio escolar si éste también experimenta las modificaciones necesarias.»

A nuestro entender, es lógico que se reivindicquen cambios en el sistema educativo porque resulta difícil creer que un modelo pensado para alumnos no discapacitados pueda servir sin variaciones para permitir el estudio a alumnos que sí lo están.

Ahora bien: ¿qué tipos de alumnos podrían integrarse en el INBAD si éste, a través de sus recursos humanos y materiales, propiciara la adaptación preconizada? En principio cualquier minusválido no psíquico que hubiera cursado la EGB o la EPA y que, por su edad, situación, residencia, trabajo, etcétera, no pudiera o no deseara acogerse a una modalidad presencial de Bachillerato. Así pues, podríamos tener dos grandes grupos de alumnos: deficientes psíquicos y deficientes sensoriales.

En un plano general, parece obvio que el alumno minusválido no psíquico precisa una educación si cabe aún más personalizada que el estudiante sin defectos físicos, lo que supone, entre otras cosas, un análisis del diseño curricular de la EGB o EPA que ha su-

perado el alumno en conexión con el centro educativo u organismo que las haya impartido. De igual manera, los programas y el material didáctico del Bachillerato deberán tener en cuenta las previsibles dificultades de aprendizaje porque somos conscientes de que el verdadero objetivo de la actividad educativa no se circunscribe a la mera transmisión de una instrucción, por elaborada y perfecta que parezca, sino que consiste esencialmente en el desarrollo y potenciación de las capacidades de cada estudiante, cualquiera que sea su estado físico.

Las experiencias con los pocos alumnos «diferentes» que han pasado por el INBAD han permitido comprobar que, con un sistema educativo muy flexible y fuertemente individualizador, puede lograrse, a través del estudio y la preparación, superar en cierto modo la marginación social de las personas discapacitadas. Por ello consideramos muy importante que el alumno de Bachillerato con minusvalías adquiera seguridad en sus propias capacidades y pierda el sentimiento de frustración por sus carencias, y entendemos que el tutor del INBAD puede ayudarle a fomentar su autoestimación, es decir, a que advierta no lo que le falta, sino lo que posee.

En la labor de estudio que desarrolla el minusválido es precisa una alta dosis de motivación y se apunta como necesario procurar que autovalore los conocimientos adquiridos con su propio esfuerzo y que disfrute aprendiendo. Es, a nuestro juicio, fundamental que el alumno sea el principal protagonista de su labor de estudio y que consiga la mayor independencia posible con relación a sus profesores. Respecto a esto, las técnicas del INBAD pueden ser de gran ayuda.

Para finalizar este apartado dedicado al alumno, queremos indicar que, si en la actualidad el número de minusválidos físicos y sensoriales que cursan el Bachillerato a distancia en el INBAD es reducido, ello quizá se deba a que no se ha promocionado suficientemente nuestro modelo educativo entre

las distintas asociaciones de minusválidos y el público en general, a que el profesorado carece de suficientes conocimientos sobre técnicas pedagógicas diferenciales y a que no se dispone de unos materiales didácticos que podrían favorecer una labor exitosa con un colectivo de personas que tienen el mismo derecho a la cultura y a la educación que el resto de los ciudadanos.

MEDIOS Y MATERIAL

Se nos ocurre que uno de los principales problemas que se plantean a la hora de escolarizar minusválidos en el INBAD es que el material didáctico se ha elaborado pensando en alumnos sin problemas, por lo que consideramos que debería pensarse en otras alternativas que ayudasen en la labor de estudio a discapacitados que, si bien son una minoría, necesitan una evidente promoción educativa.

Es preciso tener en cuenta que uno de los primeros requisitos que debe cumplir un material que aspira a ser didáctico es su adecuación al propio sujeto que va a utilizarlo. El material actual del INBAD no es muy adecuado para personas con problemas físicos que pueden impedirles el desplazamiento a unas tutorías básicas, de apoyo o individuales, la visita a bibliotecas, la asistencia a conferencias, el contacto con otros estudiantes e incluso, en algunos casos, la salida de su entorno familiar por su absoluta dependencia de otras personas. Nos parece, por tanto, que sería conveniente que las autoridades educativas, en colaboración con instituciones específicas y el propio INBAD, estudiaran y trataran de resolver las dificultades de todo tipo (económicas, pedagógicas, técnicas,...) que exigiría la adaptación del material didáctico del INBAD a los diferentes grupos genéricos de minusvalías.

Para una correcta adaptación y posterior aplicación del material e incluso para una eficaz atención pedagógica a tales alumnos,

los profesores del INBAD deberíamos contar con la ayuda y asesoramiento de los **equipos multiprofesionales** de que disponen el Ministerio de Educación y los correspondientes Departamentos de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa no universitaria.

Los equipos multiprofesionales, en cuya composición participan Pedagogos, Psicólogos, Médicos y Asistentes Sociales, tienen asignadas, por mandato legal, las funciones de estimar pluridimensionalmente las carencias y posibilidades del minusválido y, fundamentalmente, de seguir su proceso educativo colaborando con el profesorado en la adopción de las técnicas diferenciales más convenientes. Así pues, sus actuaciones se conciben como elementos de Diagnóstico, Orientación y Apoyo didáctico y pensamos que, cuando sea necesario, deberán potenciar la orientación pre-profesional.

Estos equipos, a través de su servicio de Asistencia Social, podrían favorecer la colaboración entre la familia y el centro con objeto de encontrar un cauce adecuado hacia el estudio porque el ambiente familiar, que es un elemento estructural que condiciona notablemente la motivación y el rendimiento académico del alumno habitual en la enseñanza a distancia, adquiere una superior relevancia en el caso del discente minusválido por su frecuente dependencia de alguna persona de su entorno que le ayuda en sus tareas escolares.

Algunas Comunidades Autónomas han firmado convenios con organismos específicos como la ONCE a partir de los cuales se crean unos **Equipos de Apoyo** dedicados a atender minusvalías concretas en el ámbito de tales Comunidades y que en ocasiones tienen carácter itinerante. La dependencia que, en el aspecto funcional, presentan algunas Extensiones del INBAD (situadas en Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación) con respecto a las Direcciones Generales en las que se encuadran los

equipos multiprofesionales y de apoyo puede dar lugar a una eficaz colaboración entre éstos y los Centros del INBAD.

Queremos apuntar, sin embargo, que, aunque hemos nombrado las distintas posibilidades de apoyo que existen de acuerdo con el principio de **Normalización** propugnado en la Ley de Integración Social del Minusválido, los minusválidos, siempre que sea posible, deberán beneficiarse de los sistemas generales de prestaciones ordinarias de que dispone la Comunidad y no recurrir a servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles (Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial). Se trata, en definitiva, de procurar una verdadera integración estudiantil del discapacitado con objeto de que el trato que se le da no difiera del que se le dispensa a un alumno sin dificultades más que en lo estrictamente necesario.

PAPEL DEL PROFESORADO

El profesor del INBAD proviene de la enseñanza presencial por lo que, al prestar servicios en la enseñanza a distancia, advierte que las técnicas que conocía no son las más adecuadas para su nuevo trabajo y necesita por ello una información que recibe a través de cursos de adaptación, publicaciones de la Sede Central y, sobre todo, por su propio quehacer diario. De la misma forma, parece obvio que si se desea proporcionar un más eficaz servicio a los posibles alumnos discapacitados, el profesorado deberá poseer además ciertos conocimientos, lo más completos que sea posible, sobre las distintas minusvalías físicas y sensoriales con que puede encontrarse.

Queremos incidir en lo que supondría para el profesorado del INBAD la atención a este tipo de alumnos. En principio podría parecer difícil, problemático e incluso arriesgado tutelar, por ejemplo, a un estudiante ciego. Sin embargo, pensamos que, en general, el

profesor que ha sabido modificar sus pautas de trabajo al pasar de la modalidad de enseñanza presencial a la de educación a distancia, también podrá, con una formación precisa, adquirir los conocimientos y técnicas necesarios para, con el tiempo, atender a los discapacitados con la misma eficacia que a los otros alumnos. Ahora bien, es evidente que esta capacitación requiere una continuidad en la labor del profesorado y por ello creemos que debería pensarse en la estabilidad del mismo, alejando así el aspecto de excepcionalidad que supone el paso de un profesional docente por el INBAD.

El profesor del INBAD, con unos conocimientos diferenciales adecuados y los apoyos necesarios, se convierte en un **orientador** que analiza, propone y usa unos recursos individualizados con sus miras puestas en la participación de los alumnos en la dinámica educativa. Una parte fundamental de la labor del tutor de Bachillerato a distancia es la de ser promotor de estímulos, oportunidades y actitudes creativas por parte del alumnado.

Queremos apuntar otra idea que quizá pueda ayudar a una buena atención a los alumnos con problemas. Se trata de la creación, en los Centros que cuenten con un número suficiente de alumnos de este tipo, de la figura de un **tutor** que se ocupe específicamente de ellos. Este profesor tendría que plantearse su trabajo con una notable flexibilidad ya que sus funciones podrían ser tan variadas como las siguientes:

- Organizar, en un primer momento, las labores de captación de alumnos con minusvalías.
- Resolver los problemas de todo tipo que se le planteen al alumnado: proporcionarle información sobre el INBAD, establecer contactos con asociaciones de minusválidos, solventar sus dificultades de matriculación, recabar datos sobre sistemas de ayudas al estudio,...

- Servir de intermediario entre el alumno y el profesorado y proporcionar a éste el material didáctico específico que deba conocer.
- Coordinar al profesorado que trabaja con los alumnos discapacitados mediante reuniones periódicas.
- Requerir los servicios especiales y de apoyo que sean precisos.
- Organizar, cuando sea posible, actividades extraescolares que sirvan para reforzar la labor docente.
- Organizar y coordinar los desplazamientos suyos y los de otros profesores a los lugares de residencia de los alumnos que no puedan acudir al Centro del INBAD.
- Propiciar nuevas técnicas y modelos didácticos que permitan potenciar la integración del alumno minusválido en el sistema educativo del INBAD.

La actuación prevista por dicho tutor deberá transcribirse en los Planes del Centro para cada curso académico, y en ellos deberá especificarse el número de alumnos minusválidos con que se cuenta, sus características, los medios de que se dispone para su atención, si se les tutela por correspondencia o asisten al Centro, etcétera.

Estamos convencidos de que los profesores del INBAD sabrían adaptarse perfectamente a lo que podría suponer la atención educativa al deficiente no psíquico y de que, pasados unos cuantos años de integración en la enseñanza a distancia, el profesorado perdería el miedo a las diferencias.

EL PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACION

Se ha dicho que, desde una perspectiva de funcionamiento, la idea de «clase» como grupo homogéneo de alumnos está llevada en el INBAD a sus últimas consecuencias con la intención de ofrecer una enseñanza personalizada que contemple las particularidades de cada estudiante.

Para el caso concreto de alumnos con minusvalías, este planteamiento debería especializarse aún más. Deberíamos ofrecer unos nuevos modelos de tutorías que se adaptaran mejor a las posibles deficiencias, unas pruebas de conocimientos que no supusieran verdaderos traumas para el estudiante minusválido y una evaluación concebida con criterios flexibles. Se trataría, en fin, de una aplicación del principio de **Individualización** que, junto con los de Normalización, Sectorización de los Servicios e Integración Escolar, enmarca el Plan Nacional de Educación Especial (1978).

Es obvio que para el discapacitado físico y sobre todo para el sensorial no pueden servir con carácter general los modelos de tutorías básicas presenciales y colectivas que existen actualmente en el sistema del INBAD. Consideramos que en este caso sería más lógico recurrir a las tutorías individualizadas, que permitirían atender al alumno de forma más diferenciada. Es más, pensamos que si los alumnos, por sus deficiencias o por otras dificultades, no pudieran desplazarse a la Extensión del INBAD de su provincia, deberían ser los profesores de ésta quienes acudirían, con la periodicidad que se estimara oportuna, a sus domicilios o a determinados lugares de reunión previamente establecidos con el fin de ayudarles y proporcionarles los materiales didácticos que completarían los enviados por correspondencia.

El sistema de tutorías por correspondencia, muy usado por los discapacitados, requeriría determinadas modificaciones encaminadas a resolver uno de los más importantes problemas planteados en esta modalidad de atención al alumno: la comunicación alumno-INBAD. Entre tales modificaciones cabría pensar, por ejemplo, en una mejor adecuación del material didáctico, una mayor estimulación de los alumnos hacia la comunicación directa con sus tutores y la organización de un sistema de desplazamiento de estos tutores para ponerse en contacto con

ellos cuando así lo requieran las circunstancias.

Pensamos que los sistemas de evaluación para estos alumnos deberían huir de los clásicos exámenes, que siempre generan tensiones, y potenciar una evaluación continua lo más cercana posible al alumno que tuviera en cuenta la forma en que, por sus problemas físicos, desarrolla la labor de estudio.

Consideramos que la aportación fundamental del Bachillerato no es la instrucción, es decir, el aprendizaje de una serie de nombres, fechas, procesos o resultados, sino que son mucho más importantes la adquisición de madurez cultural y el desarrollo de las capacidades personales y que son precisamente estos elementos los que deberían evaluarse en todos los alumnos, pero de forma especial en los discapacitados físicos y sensoriales.

CONCLUSIONES

Para terminar estas líneas queremos insistir en que muchos de los 730.000 minusválidos físicos y de los 123.000 sensoriales que existen en nuestro país podrían estudiar la EGB o la EPA y posteriormente, si por alguna causa no pudieran o no desearan integrarse en un centro presencial, matricularse en el INBAD para su promoción académica. Naturalmente, este Centro debería flexibilizar sus sistemas para tal fin. En palabras de M. Toledo, «el principio de Normalización del Plan Nacional de Educación Especial pretende la dispersión y descentralización de los servicios para aplicarlos allá donde están las personas con necesidades especiales». Por tanto, contemplar que este tipo de alumnos pueda seguir sus estudios de Bachillerato es sólo una aplicación de este principio.

Ahora bien, la integración en el Bachillerato a distancia de alumnos con problemas sólo podrá ser efectiva si se cumplen las cua-

tro premisas fundamentales que hemos señalado a lo largo de este trabajo:

- Información a la sociedad de las posibilidades del INBAD.
- Preparación del profesorado.
- Actualización y adecuación de recursos y medios materiales.
- Desarrollo y aplicación de la normativa legal sobre la escolarización del minusválido.

Sería igualmente importante que los Centros del INBAD se adaptaran a las necesidades de los deficientes no sólo en lo relativo al material, sino también en lo que se refiere a los propios edificios. Habría que eliminar barreras arquitectónicas mediante la construcción de rampas de acceso y ascensores, el acondicionamiento de los servicios, la ubicación de las aulas en plantas bajas, la apertura de puertas amplias, etcétera.

Quizá falta también aludir a la importancia que tienen la familia del alumno y la sociedad en su conjunto. Ambas deben contribuir a la promoción estudiantil de la persona discapacitada: la sociedad, no rechazando ni discriminando; la familia, a través de tres líneas básicas de comportamiento: no superprotegiendo al minusválido, facilitándole la posibilidad de estudio y ayudándole a relacionarse con el mundo de la cultura.

De cualquier manera, nos parece que lo ideal para una verdadera promoción de los alumnos discapacitados por medio de la enseñanza a distancia puede resumirse en tres puntos (que no parecen factibles en el momento actual):

- Un currículo basado en el sistema de Núcleos de Interés, tan motivadores y necesarios para alumnos con problemas de integración, sobre los que se desarrollaran todos los tópicos educacionales de los diferentes compartimentos estancos en que se ha convertido cada una de las asignaturas del Bachillerato.
- Unas enseñanzas que no adoptaran el marco rígido de una distribución prefijada en cursos regulares, sino que fueran desarrollándose (bajo la supervisión de equipos multiprofesionales y de apoyo) siguiendo las pautas marcadas por el desenvolvimiento de cada minusvalía.
- Una evaluación individualizada del rendimiento educativo del alumno que reflejara la superación de las áreas y las materias y que, una vez cubierto el currículo mínimo adecuado, diera lugar a la concesión del título acreditativo del Bachillerato.

Creemos, por último, que el título de Bachillerato no es un fin en sí mismo, es sólo un medio para que el alumno minusválido pueda enfrentarse a la vida en sociedad con unas ciertas garantías porque permite reforzar el concepto de persona sobre el de deficiente. El Bachillerato supone para todos los estudiantes y sobre todo para los discapacitados un camino hacia su autorrealización pues les proporciona una cierta formación intelectual, una autoconsideración personal y una vía esperanzadora hacia la integración social.

Dámaso Avila Plasencia
EXTENSION DEL INBAD DE TENERIFE

DIEZ AÑOS DE EDUCACION A DISTANCIA EN EL INBAD (1975-1986)

El día 9 de octubre de 1975 se firmaba el Decreto 2408/1975 por el que se creaba el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Se daba así cumplimiento a lo previsto por la Ley General de Educación de 1970 en su artículo 47,1 y más concretamente en el artículo 90,1, que hace referencia a los Centros dedicados a impartir exclusivamente enseñanza a distancia.

Con anterioridad se habían producido ya otros intentos similares de ofrecer posibilidades de estudio a quienes no podían hacerlo en «Centros ordinarios» o según «calendarios y horarios regulares». Tales fueron los casos del Bachillerato Radiofónico (1962), del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión (1963) y, más recientemente, del Instituto de Enseñanza Media a Distancia (1968) (1).

En el presente curso (1985-86) se ha cumplido el décimo aniversario de la creación del INBAD. Diez años no son muchos realmen-

te para hacer un análisis histórico de su desarrollo, pero sí suficientes para realizar un estudio pormenorizado del pasado que nos permita entender mejor el momento presente y construir el futuro con la experiencia acumulada a partir del trabajo ya realizado.

No es mi intención entrar ahora en este tema, sino sólo echar una rápida mirada retrospectiva sobre esos diez años con el fin de poder centrar el estudio que me propongo abordar.

Creo que podríamos dividir la corta historia del INBAD en tres momentos o etapas más importantes: la primera, de creación; la segunda, de crecimiento; la tercera, de desarrollo.

Primera etapa: creación

La creación del INBAD obedeció a una decisión de tipo administrativo por la cual se intentaba ofrecer la oportunidad de estudiar a muchas personas que hasta entonces no habían tenido la posibilidad de hacerlo debido a que la oferta educativa existente no se adecuaba a sus posibilidades. Si a ello unimos el que una serie de fenómenos sociales, culturales, económicos, etcétera había hecho aflorar en muchas personas el deseo de un mayor nivel cultural, de un ascenso profesional y laboral o de acceso a estudios superiores, parece claro que era necesaria la creación de un Centro que posibilitase realmente

(1) Por O. M. de 9-XI-1962 (BOE, 28-XI) se dicta una serie de normas para un ensayo de Bachillerato Radiofónico en el primer curso de Bachillerato. Por Decreto 1181/1963 de 16-V (BOE, 1-VI) se crea el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión. Por Decreto 2732/1968 de 31-X (BOE, 11-XI) el Centro Nacional de Enseñanza Media a Distancia pasa a denominarse Instituto de Enseñanza Media a Distancia, el cual entra en funcionamiento en el curso 1972-73 según unas normas provisionales de O. M. de 9-X-1971 (BOE, 19-X).

toda esta nueva demanda educativa. Precisamente con esta finalidad nació el INBAD.

Desde el mismo momento de su creación se le dotó con un profesorado tomado de la educación presencial. En unos casos, para dedicarse a este tipo de enseñanza a tiempo completo como profesores titulares en comisión de servicios; en otros, para compartir esta modalidad de enseñanza a distancia, en calidad de profesores colaboradores, con la que habitualmente venían realizando como profesores titulares en los mismos Institutos de Bachillerato, que, en su relación con el INBAD, pasaron a denominarse «Centros Colaboradores».

Este profesorado se encontró con una primera función que desarrollar: atender a los alumnos matriculados en el INBAD, que desde muy pronto comenzaron a ser numerosos. Esta atención o función asistencial de **apoyo tutorial**, como hoy solemos llamar a la tarea de orientación, de asesoramiento, de corrección y de evaluación, etcétera, se llevó a cabo desde una incipiente Sede Central y desde los propios Centros Colaboradores. La prioridad de esta asistencia tutorial impidió, en un primer momento, que se comenzasen a elaborar materiales didácticos propios de una enseñanza a distancia, salvo algunos de apoyo y de carácter complementario.

Segunda etapa: crecimiento

En un segundo momento, de crecimiento sobre todo cuantitativo, la preocupación del INBAD fue ya no sólo de tipo asistencial, mejorada con la **aparición paulatina de las Extensiones** o Centros de Bachillerato a Distancia dedicados exclusivamente a la atención directa de los alumnos según esta metodología específica, sino también, y sobre todo, a la **creación de medios didácticos propios**. Se comienza así a elaborar materiales didácticos, fundamentalmente escritos, pensados para el estudio a distancia y, por ello, facilitadores del aprendizaje del alumno.

Tercera etapa: desarrollo

Durante este tercer momento, de crecimiento cualitativo y de expansión cuantitativa, la preocupación del INBAD, además de continuar con las funciones anteriores cada vez más desarrolladas (atención tutorial y creación de medios didácticos propios), ha ido centrándose poco a poco en una **reflexión sobre la propia acción educativa (investigación de la acción)** con el propósito de mejorar su funcionamiento como Centro de Enseñanza a Distancia.

No pretendemos afirmar que esta dinámica de acción educativa y de reflexión sobre la acción haya sido exclusiva de esta tercera etapa. La dinámica de acción-reflexión por parte del profesorado ha sido una de las constantes del INBAD desde su creación hasta tal punto que podríamos decir que, gracias a ella, ha ido configurándose poco a poco el sistema educativo que hoy tenemos. Pero no parece menos cierto que es ahora cuando puede hacerse de un modo más intenso y extenso por estar cubiertas, en gran medida, algunas de las necesidades que en los momentos anteriores eran más acuciantes.

Es en este contexto donde quiero situar las siguientes reflexiones personales sobre la educación a distancia en el INBAD, aunque sea de una manera mucho más modesta que la utilizada en otras instancias en aspectos como el alumno del INBAD (conocer al alumno para ir adecuando el sistema a sus necesidades), el material didáctico (mediante la determinación de unos criterios para su elaboración que consigan su calidad científica y didáctica), el apoyo tutorial (según un plan experimental de apoyo tutorial en la educación a distancia) y en tantas otras experiencias que están llevándose a cabo en la actualidad por parte de los profesores de los Seminarios y de los Departamentos de la Sede Central y de los profesores tutores de las Extensiones.

LA EDUCACION A DISTANCIA

No es fácil encontrar una definición precisa de la educación a distancia tal vez porque no existe unanimidad a la hora de delimitar los rasgos que más puedan caracterizar a esta modalidad educativa.

En general, suele hablarse de dos corrientes claramente diferenciadas, aun siendo conscientes de que hay muchas diferencias entre los elementos que se alinean dentro de cada una de ellas:

- a) Una, representada por quienes no contemplan contactos personales cara a cara entre profesor y alumno.
- b) Otra, por los que sí los admiten (y aun los potencian), sea como una forma de relación educativa esporádica, sea como contactos cara a cara programados con carácter regular dentro de los límites que permite una enseñanza caracterizada por la distancia espacio-temporal.

Aunque, como acabo de decir, no hay unanimidad a la hora de señalar los rasgos o características que mejor puedan definir a la educación a distancia, sí hay coincidencia en señalar algunos de ellos como los más significativos.

1. La importancia del **medio didáctico** en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Como en toda relación educativa, existe en la enseñanza a distancia un medio didáctico que adquiere además en este caso una importancia especialmente significativa en dos sentidos:

- a) Como elemento esencial con el cual el alumno establece la comunicación educativa.
- b) Como posibilidad didáctica de utilizar cualquier medio para conseguir los objetivos educativos.

2. La posibilidad de **contactos periódicos personales**, cara a cara o por otros medios de comunicación a distancia, entre profesores y alumnos y de alumnos entre sí.

Existen dos posibles tipos de relación educativa entre profesor y alumnos:

- a) **Indirecta**, a través del medio didáctico: el profesor elabora el material didáctico (medio y mensaje) con el cual el alumno realiza su proceso de aprendizaje.
- b) **Directa**, mediante contactos personales (tutorías), bien de modo presencial (tutorías presenciales), bien por medios de comunicación a distancia (tutoría por correspondencia).

Existe también la posibilidad de una relación educativa de los alumnos entre sí en la tutoría colectiva o grupal. La comunicación entre iguales es también muy importante en este tipo de educación aunque ésta se caracterice por ser fundamentalmente una enseñanza individual y realizada, en la mayoría de las situaciones, en solitario.

3. La necesidad de **autoaprendizaje por parte del alumno** como procedimiento didáctico esencial aun pudiendo contarse con la ayuda de un tutor.

El alumno es el sujeto agente de su propio aprendizaje más aún en ésta que en cualquier otra modalidad educativa. Por ello, su proceso de aprendizaje se lleva a cabo de un modo fundamentalmente **individual**, aunque se contempla y posibilita el trabajo en grupo, y de un modo **individualizado** de manera que cada uno pueda adecuar su ritmo a sus capacidades y a sus necesidades personales.

En este sentido podríamos decir que la educación a distancia es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el medio didáctico se constituye como elemento esencial con el cual el alumno, de un modo fundamentalmente **individualizado e individual**, establece la relación educativa, alejándose en el tiempo y en el

espacio la relación profesor-alumno y la de los alumnos entre sí (2).

Dos expresiones que en principio pueden sonarnos un poco a tópicos nos ayudarán a entender mejor lo que venimos diciendo sobre la enseñanza a distancia, sobre todo a quienes provenimos de un sistema educativo presencial, precisamente por la contraposición que hacen entre ambas modalidades educativas.

1. La educación a distancia no es una educación **distante** en el sentido que este término pueda tener de ausencia de contacto o, en el mejor de los casos, de relación fría, calculada o deshumanizadora como parece que tiene que ser la de dos interlocutores distanciados en el tiempo y en el espacio. Muy al contrario, un sistema de educación a distancia «debe estar en condiciones de superar la distancia entre el personal docente y los

(2) Recogemos aquí otras definiciones sobre la enseñanza a distancia con el fin de que puedan ayudarnos a precisar su significado.

«Considero como enseñanza a distancia aquel sistema didáctico en que las conductas docentes tienen lugar aparte de las conductas discentes, de modo que la comunicación profesor-alumno queda diferida en el tiempo, en el espacio o en ambos a la vez. Se trata, pues, de un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de todas las condiciones generales de los sistemas de instrucción: planificación previa, orientación; pero todos ellos subordinados a las posibilidades y límites intrínsecos del medio de que se valga la comunicación: textos impresos, teléfono, ordenador, radio o televisión» (Sarramona).

«La educación a distancia incluye todos aquellos métodos de enseñanza en los cuales, debido a la separación existente entre profesores y alumnos, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza se realizan a través de recursos impresos, mecánicos o electrónicos» (Holmberg).

«La educación a distancia no es sólo aprender de lejos; implica la no separación de una persona de su entorno para convertirlo en un factor de educación, así como responsabilidad y disciplina para la autoprogramación del aprendizaje: quien aprende ha de organizar su relación con el material estructurado y con las posibilidades de apoyo tutorial» (Cirigliano).

alumnos, utilizando esa distancia como elemento positivo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje» (3).

Como tendremos ocasión de ver más adelante, la educación a distancia reúne esas condiciones, es decir, posee elementos suficientes, como todo sistema de comunicación educativa, para establecer, aun existiendo una separación espacio-temporal entre profesor y alumno, y precisamente por ello, una relación educativa diferente a la establecida cuando el contacto profesor-alumno se produce de un modo presencial y habitual.

2. La educación a distancia no es una educación **distinta**. Lo que singulariza a esta modalidad docente es el hecho de que se realiza a distancia, no el modo de ser educación.

La educación a distancia participa de la acción-reflexión didáctica actual que suele llamarse moderna o abierta frente a otra concepción tradicional o más cerrada. En este sentido es una educación activa y participativa, individualizada, individual y grupal, etcétera, dentro de las limitaciones que impone una separación espacio-temporal, pero también dentro de las ventajas que supone una menor dependencia del alumno con respecto al profesor.

Como toda acción educativa, también la enseñanza a distancia se basa en tres elementos fundamentales: el alumno, el material didáctico y el profesor. Lo que ocurre en su caso es que estos tres elementos desempeñan una función distinta a la que desarrollan en la enseñanza presencial, es decir, tienen su propio modo específico de funcionamiento como veremos más adelante.

(3) Informe de la NAEB citado por McKenzie, N. y otros, en *Enseñanza abierta. Sistemas de educación postsecundaria a distancia*. UNESCO, 1979, página 19. Incluye el informe de la NAEB en el que se definen las características esenciales de los sistemas de enseñanza abierta.

La educación a distancia en relación con otras denominaciones

Es frecuente encontrar identificada a la educación a distancia con otros conceptos que responden a denominaciones como educación abierta, educación permanente o educación de adultos. A veces también aparece en relación con otras acepciones tales como educación libre, educación no dirigida, educación sin muros, educación fuera de la escuela y otras.

Si bien es cierto que puede haber algunas semejanzas y bastantes interrelaciones entre la enseñanza a distancia y las fórmulas educativas que responden a esas denominaciones, no lo es menos que existen también entre ellas diferencias notables que deben impedirnos confundirlas.

Como es, sin duda, con las primeras con las que más frecuentemente se la identifica, voy a referirme únicamente a ellas.

Educación Abierta / Educación a Distancia (EA / ED)

No vamos a hacer ahora un análisis pormenorizado de las posibles relaciones o diferencias entre EA/ED porque ello nos llevaría, entre otras cosas, a tener que delimitar el concepto de educación abierta, cuestión ardua y compleja, pues, como dice McKenzie, «la enseñanza abierta es una expresión imprecisa a la que se pueden atribuir, y de hecho se atribuyen, muy diversos sentidos (4).

(4) McKenzie, N.: o. c., página 17. A pesar de estas dificultades, intenta una aproximación al concepto de enseñanza abierta:

«Aunque (...) no nos sentimos capaces de definir de un modo completo y preciso la enseñanza abierta, también nosotros (...) hemos intuido siempre los campos de la educación sobre los que gravitaban nuestras inquietudes. Con objeto de determinar cuáles serían las instituciones y sistemas que convendría escoger para

Nuestro propósito es sólo señalar brevemente algunos límites entre ambos conceptos para así poder comprender mejor su estrecha interrelación. Acudiremos a referencias textuales de algunos autores con cierta autoridad en este tema.

La relación EA/ED podría concretarse en las dos afirmaciones siguientes:

su estudio, adoptamos los siguientes criterios de trabajo, seleccionando las instituciones que mejor respondían a la mayoría de ellos:

Estudiantes atendidos inadecuadamente en la actualidad, por una razón u otra (por ejemplo, lejanía, situación desventajosa).

Estudios al margen del sistema formal de enseñanza de tiempo completo, pero relacionados con alguna meta nacional importante y que cuentan con una asistencia numerosa.

Sistemas de aprendizaje que presenten un cierto elemento de «novedad», ya sea en el plan de estudios, la organización, la preparación y el modo de dispensar la enseñanza, la evaluación o el apoyo (por ejemplo, el estudio en grupo).

Resultados, que desembocan en un título reconocido.

Eficacia, tentativa de evaluación que rebase la consecución de una licencia o un certificado» (págs. 21-22).

Cirigliano, por su parte, se refiere a la educación abierta en los siguientes términos:

«Pero la educación abierta trasciende la modalidad presencial y la a distancia e implica que el estudiante dotado de su propio instrumental, por la posesión de un método o diseño, organiza su propia situación de aprendizaje recurriendo a múltiples fuentes de saber y que las instituciones utilicen el potencial educativo del medio ambiente social ofreciendo múltiples vías de conocimiento. Aprender «abierto» supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aun imagine una profesión o especialidad). Implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y los caminos para alcanzarlas. Implica la libertad de organizar su propio *currículum* teniendo la posibilidad de diseñarlo. Implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes de saber y contar con apoyos institucionales (de tipo presencial o a distancia) que potencien el material instruccional o cursos, a través de medios de comunicación social o mediante tutorías. Implica la responsabilidad de evaluar cuándo alcanza sus metas y obtener reconocimiento por su alcance. Implica la acreditación de las experiencias obtenidas en la vida y en el trabajo.» *La educación abierta*. El Ateneo, Buenos Aires, pág. 21.

1. El concepto de EA es un concepto más amplio que el de ED, «trasciende a la modalidad a distancia».

2. La ED es un modo de aprendizaje característico de la EA.

En este sentido se manifiesta por ejemplo Cirigliano, quien, después de señalar como característica esencial de la EA «la de que no importa el modo como se adquirió el saber», y después de concretar algunas modalidades que pueden manifestar apertura («el ingreso, el lugar, los métodos, las ideas y la organización del aprendizaje»), afirma: «Entre los muchos modos de aprender figura el de a distancia que, si bien existía, en razón del predominio de la modalidad directa o presencial de escolaridad había quedado como olvidado o relegado a un segundo plano» (5).

En términos similares se pronuncia McKenzie, junto con otros autores, al hablar de las manifestaciones en que puede concretarse la EA: «No hay ninguna razón esencial que impida a una institución ya existente adoptar los principios esenciales de la enseñanza abierta. En un cierto número de universidades y centros de enseñanza superior hay requisitos de ingreso menos rigurosos, posibilidades de estudio a distancia, una estructura más flexible de planes de estudios y utilización de nuevos medios en la enseñanza» (6).

La educación a distancia aparece, pues, como una modalidad de aprendizaje más que como un tipo de educación diferente, si bien este modo de aprendizaje «a distancia» participa de las características de la educación abierta. Por ello podemos afirmar que **la educación a distancia se caracteriza por ser un sistema abierto, en el que no se establecen límites de tiempo, lugar o distancia y en el que cada uno, de modo personal, puede decidir su propio ritmo de aprendizaje.**

Educación a distancia / educación de adultos y educación permanente (ED / EAd - EP)

No es fácil delimitar lo que se quiere decir cuando se habla de educación de adultos. En general, suele admitirse que se ha pasado por varios momentos a lo largo de los cuales la educación de adultos ha ido evolucionando hacia una concepción cada vez más precisa.

Durante mucho tiempo, el término educación de adultos respondió a un criterio meramente cronológico (mayoría de 18 años) y a unos objetivos muy restringidos. Las diversas instituciones y las personas especializadas en estos temas, incluso dentro de los mismos países, mantenían opiniones encontradas. Había quien no consideraba como educación de adultos a la educación que tuviera que ver con la preparación profesional; otros ni siquiera contemplaban como tal la alfabetización de adultos, que se consideraba como requisito previo para tal educación. En realidad, más que de una educación de adultos parece que se trataba de una educación para personas adultas.

La primera etapa de la educación de adultos en su concepción más reciente suele centrarse en la década de los cincuenta. En esos momentos el término educación de adultos comprendía ya los más variados aspectos educativos: alfabetización, educación profesional de adultos, educación de los trabajadores, educación para el tiempo libre de los adultos, etcétera.

Más tarde, década de los años sesenta, abiertas todas las puertas en lo que a los aspectos educativos se refiere y superado el criterio cronológico como determinante de quién es el sujeto de la educación de adultos, se comienza a estudiar a este sujeto para conocer cuáles son sus condiciones de aprendizaje. Se empieza así a considerar al adulto como sujeto específico de aprendizaje, con unas peculiaridades propias que le caracterizan como adulto y, por tanto, muy distintas a las del alumno en edad escolar: responsable, con una personalidad muy definida, con

(5) Cirigliano, G.: o. c., pág. 10.

(6) McKenzie, N.: o. c., pág. 35.

una capacidad racional y relacional más desarrollada, con una menor capacidad de memorización, con una experiencia vivida, etcétera.

Por último, década de los años setenta, se comienza a plantear la educación de adultos de un modo integrado en la educación permanente. A ello contribuyó no sólo el avance realizado en el estudio de la educación de adultos, sino también el cambio que se había venido produciendo en la consideración de la educación, que, de ser concebida como algo circunscrito a una edad —la edad escolar—, a un tiempo —los períodos escolares—, a un espacio —la escuela— y a unos saberes —los establecidos—, pasó a responder a una concepción más abierta que abarcaba a todas las personas, durante toda la vida, en cualquier lugar y a todos los saberes.

Si hasta ahora la educación de adultos se había considerado, a veces al menos, como un deseo coyuntural de promoción personal o como una obligación de tipo social para el desempeño o la promoción laboral y profesional, a partir de estos momentos comienza a plantearse como necesidad personal de perfeccionamiento permanente, a lo largo de toda la vida.

En este sentido se manifestó la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en Nairobi en 1976, al definir la educación de adultos:

«La expresión 'educación de adultos' designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación, y ha-

cen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.»

«La educación de adultos, dicen también, no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente. Las actividades de la educación de adultos que se sitúan en la perspectiva de la educación permanente no tienen fronteras teóricas (...); tienen por objeto todos los aspectos de la vida y todos los campos del conocimiento y se dirigen a todos los individuos, sea cual fuere su nivel de desenvolvimiento» (7).

Es precisamente este último el sentido en el que la relación ED / EAd cobra auténtico significado. Es más, yo creo que muchos de los rasgos característicos de la educación de adultos sólo pueden encontrar posibilidades de desarrollo en la educación abierta a distancia, como fácilmente puede deducirse de la lectura de los principios en los que, según

(7) Recogemos aquí dos definiciones que pueden resultar esclarecedoras para comprender lo que se entiende por educación permanente:

«Un esfuerzo por reconciliar y armonizar diferentes etapas de formación, de manera que el individuo no se halle más en conflicto consigo mismo. El énfasis puesto en la unidad, la globalidad y la continuidad de desarrollo de la personalidad llevan a la formulación de planes de estudio e instrumentos de educación que crean una comunicación permanente entre las necesidades y lecciones de la vida profesional, la expresión cultural, el desarrollo general y las diversas situaciones por y a través de las cuales todo individuo se completa y realiza a sí mismo» (Lengrand).

«La educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de éstos como de la colectividad. Es una idea de naturaleza global constituida por el aprendizaje formal, no formal e informal, que se propone la adquisición y el fomento de la instrucción para alcanzar así el máximo desarrollo posible en las diferentes etapas y sectores de la vida» (Dave).

la propia Conferencia de Nairobi, debe basarse la educación de adultos.

De su lectura podríamos destacar algunas afirmaciones como botón de muestra de la forma en que determinados rasgos de la EP / EAd se ven posibilitados por la EA / ED. Así se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando dice que debe «estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias, y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos...» o cuando dice que se adapta «a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación, edad, medio familiar, social, profesional o residencial, y las relaciones que les vinculan» o, en fin, cuando afirma «reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa».

La educación a distancia puede utilizarse, y de hecho se utiliza también, en procesos de educación formal universitaria y no universitaria con alumnos en edad escolar, pero no cabe duda de que la EA / ED encuentra un ámbito de desarrollo más amplio en la EP / EAd. Por ello podemos afirmar que **la educación a distancia está pensada especialmente para adultos, cualquiera que sea su circunstancia personal, familiar, laboral o profesional, en el marco de una educación permanente.**

LA EDUCACION A DISTANCIA EN EL INBAD

En el INBAD se ha optado por una enseñanza a distancia que utiliza contactos personales (tutorías). Sólo en casos muy particulares se realiza puramente a distancia. Por eso la enseñanza del INBAD se define como **una enseñanza a distancia con apoyo tutorial,**

en el marco de una educación ABIERTA, DE ADULTOS Y PERMANENTE.

En efecto, el modelo educativo del INBAD incluye apoyos tutoriales programados con carácter regular. La distancia, por tanto, no impide contactos frecuentes que posibilitan una comunicación didáctica personal motivadora realizados de modo presencial (en sesiones individuales o grupales) o de modo no presencial (tutoría por correspondencia).

En este sentido, la enseñanza a distancia se entiende en el INBAD como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la relación educativa está centrada en el **alumno** como sujeto activo de aprendizaje (**autoaprendizaje**) y en unos medios didácticos de comunicación a distancia (**Material Didáctico**), entre los que cobra una importancia significativa el medio impreso. Pero cuenta también con la ayuda de un tutor (**Tutoría**).

Alumno, Material Didáctico y Profesor constituyen los tres elementos fundamentales del proceso de comunicación educativa del INBAD.

La comunicación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia

La educación, también la educación a distancia, hay que entenderla como un proceso de comunicación instructivo en el que interactúan todos los elementos que la integran. «La comunicación, dice Holmberg, es el elemento no sólo deseable, sino necesario de la enseñanza a distancia.»

Una reflexión sobre las diversas funciones que les corresponde desempeñar a cada uno de ellos puede ayudarnos a entender mejor la enseñanza a distancia del INBAD.

Para hacerla vamos a utilizar un modelo de comunicación. Se trata de un esquema elemental, pero suficiente para el fin que nos proponemos.

Esquema básico de comunicación

En todo proceso de comunicación hay siempre alguien que emite una información

y alguien a quien va destinada y, por tanto, tiene que haber también una información y un medio empleado para su transmisión. Es decir, el esquema básico de comunicación es:

E - M - C - R

E: emisor
M: mensaje
C: canal
R: receptor.

En realidad, se trata de un modelo de comunicación unidireccional o de transmisión informativa más que de comunicación propiamente dicha, ya que, según este esquema, entre emisor y receptor no hay vuelta de información (o puede no haberla), no se requiere contestación por parte del receptor (descodificación), ni tampoco existe control por parte del emisor de cómo se ha recibido la información.

Esquema básico de comunicación educativa a distancia

Aplicado este esquema básico al proceso educativo del INBAD, nos encontramos con que cada uno de estos elementos de la comunicación tiene nombre propio:



E - Md - R son los elementos fundamentales del proceso de comunicación educativa.

Ahora bien, para que exista una verdadera **comunicación educativa** es necesario que entre E y R haya realmente un proceso de comunicación de ida y vuelta, que haya contestación (descodificación) por parte de R, que exista control por parte de E y que se produzca *feed-back* o retroinformación evaluadora-modificadora sobre cada uno de los elementos con el fin de saber si el proceso ha sido correcto e introducir las modificaciones oportunas en caso necesario.

Pero además, si realmente se pretende conseguir un proceso de comunicación auténtica, tal como lo requiere una concepción educativa abierta, es también necesario que E y R sean dos interlocutores con plena autonomía, de forma que puedan actuar como emisor y como receptor indistintamente en un proceso de comunicación bidireccional. En este caso ya no cabe hablar de E y R, sino de A y B como de dos sujetos iguales capaces de comunicarse libremente (8), por lo que el esquema básico de comunicación educativa a distancia es el siguiente:

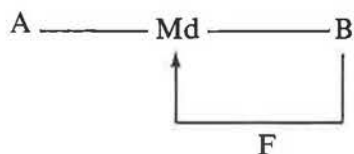
A (E) - Md - B (R)

En la educación a distancia en general la situación más normal parece ser aquella en la que el alumno sólo cuenta para su estudio

(8) Sarramona explica así la comunicación auténtica: «Hay que destacar que, cuando afirmo que la auténtica comunicación entraña igualdad de los interlocutores, no me refiero a una igualdad en ciencia, ni siquiera en formación, sino en dignidad. Esta igualdad significa respeto hacia las ideas del otro, libertad para pensar y criticar. Pero aún hay algo más. Cuando indicaba como una de las características de la comunicación educativa la **apertura**, quería expresar que los interlocutores no han adoptado posturas herméticas, definitivas ante las ideas del otro. Apertura es dejar abierta la posibilidad de cambio, de mejora, y esto es educación en la concepción actual que la considera tarea inacabada a lo largo de toda la vida del individuo.» («La educación como sistema de comunicación», *La educación hoy*, Vol. 3, núm. 5, mayo, 1975, pág. 185).

con un material didáctico, sin apenas posibilidades de *feed-back* con el profesor (9).

Cuando la retroinformación (F) se hace únicamente sobre el material didáctico (Md), nos encontramos ante un proceso de comunicación a distancia puramente a distancia:



Pero en el proceso de la relación educativa entre B y Md pueden surgir interferencias (?) de muy variado tipo que no podrán ser solucionadas por ellos mismos. En unos casos se deberá a que el material didáctico no cumple el objetivo que le corresponde por su inadecuación para el autoaprendizaje del alumno en su estructura interna, en su estructura externa o en ambas a la vez. En otros se deberá al propio alumno, por sus dificultades en lo que a hábitos y técnicas de estudio se refiere, por su soledad frente al estudio, por su inadaptación al sistema, etcétera.

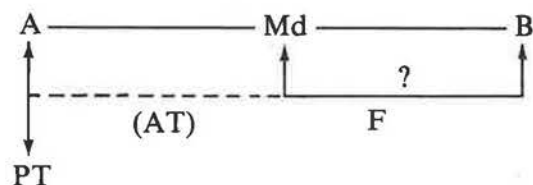
Cuando el alumno encuentra cualquier problema con el material didáctico puede acudir al profesor para superar el bloqueo y continuar su proceso de aprendizaje.

Pero no hay que esperar a que se produzca una interferencia entre B y Md para que pueda entablarse una relación entre profesor-alumno. A nadie se le escapa la importancia que la relación personal tiene en todo proceso de comunicación educativa y más aún en una educación que se desarrolla de un modo fundamentalmente individual y

(9) Damos aquí al término *feed-back* un doble significado: primero, el de retroinformación o proceso de vuelta por el cual el alumno, en su proceso de aprendizaje, entra en relación con los distintos elementos de la comunicación educativa, y segundo, el de retroalimentación evaluadora-modificadora.

muchas veces en solitario, así es que el hecho de que esta relación no esté establecida de forma habitual no quiere decir que no pueda y no deba possibilitarse y potenciarse para que se lleve a cabo regularmente. Y ello no sólo por la importancia que pueda tener para la motivación del alumno, sino sobre todo por las posibilidades que ofrece a la hora de orientar personalmente a cada alumno sobre su propio ritmo de aprendizaje en un proceso de enseñanza-aprendizaje programado de modo uniforme para todos los alumnos.

Cuando la retroinformación F se produce sobre A nos encontramos ante un proceso de comunicación a distancia con **apoyo tutorial**, que puede ser **presencial** o por **correspondencia**. En este caso, A ya no actúa sólo como codificador del mensaje, sino que actúa también como profesor-tutor (PT), siendo su cometido fundamental el de dar apoyo tutorial (AT) a los alumnos (en muchos casos se produce un desdoblamiento de A de forma que unos profesores actúan como codificadores del contenido educativo y otros, como profesores tutores).

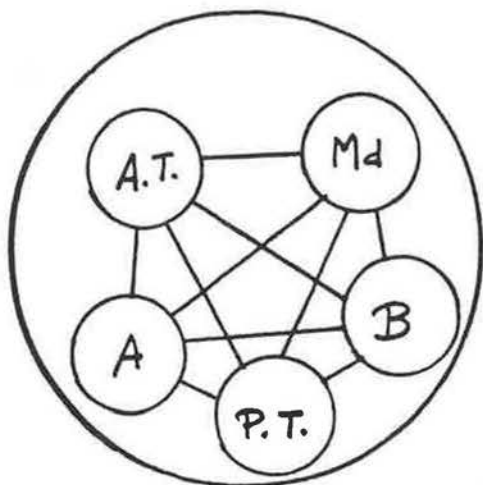


Este es precisamente el esquema que representa el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia del INBAD. Podríamos describirlo de la manera siguiente:

El alumno, B, inicia su proceso de aprendizaje, F, con un material didáctico, Md, fundamentalmente escrito, que ha sido elaborado por un profesor especialista de la Sede Central, A. Pero el sistema educativo del INBAD le ofrece además la posibilidad de establecer contactos regulares de apoyo

tutorial, AT, individuales o en grupos y de modo presencial o por correspondencia, con un profesor tutor, PT.

Como fácilmente puede deducirse, cada uno de estos elementos funciona como un subsistema dentro de un sistema educativo (cada uno encuentra pleno sentido en su interrelación con los otros, al tiempo que se mueve en el campo de influencia de los demás) de tal manera que la función que le corresponde desempeñar a cada uno de ellos dentro del sistema educativo **depende** y a su vez **condiciona** la función de los otros.



Interrelación entre los elementos de la comunicación educativa a distancia.

Podemos decir, en consecuencia, que la enseñanza a distancia del INBAD se asienta sobre dos bases fundamentales. Una, de carácter personal, de la que forman parte los profesores y los alumnos en un proceso de comunicación permanente. Otra, de tipo instrumental, constituida por el material didáctico y la tutoría, que hacen posible el proceso de comunicación educativa.

Los profesores del INBAD

En el INBAD podemos distinguir tres clases de personal docente:

- a) El encargado de la elaboración del ma-

terial didáctico (Profesores de los Seminarios de la Sede Central).

- b) El especializado en una enseñanza con «medios múltiples» (Profesores de los Departamentos de la Sede Central).
- c) El orientador del aprendizaje del alumno (Profesores-Tutores de las Extensiones, Centros Colaboradores, Aulas y Extranjero).

a) *El Profesor de los Seminarios*

Es el profesor de la Sede Central cuya función es la de programar y elaborar un material didáctico de calidad científica y didáctica (codifica el mensaje —contenido educativo— en un medio educativo que en general es el medio impreso).

La mayoría de estos profesores comparten su trabajo fundamental de elaboración de recursos con la tarea de dar apoyo tutorial en el Centro Experimental, en forma de Tutoría Presencial, o en el de Tutoría por Correspondencia. Las razones por las que desempeñan este doble trabajo obedecen, por un lado, a la conveniencia para ellos de estar en contacto directo con los alumnos a quienes están destinados los recursos que elaboran y, por otro, a la necesidad de experimentar los distintos materiales antes de su generalización a todos los alumnos del INBAD.

Todos estos profesores proceden de la enseñanza presencial y están durante algún tiempo en comisión de servicios en el INBAD en calidad de profesores titulares dedicados exclusivamente a él. Están organizados en Seminarios Didácticos, los mismos que en la enseñanza presencial, con la que se comparte el *currículum* al 100 por 100.

b) *El Profesor de los Departamentos*

En la Sede Central, además de los profesores encargados de la elaboración del material didáctico, hay otros profesores organizados en Departamentos. De ellos, unos

cumplen funciones que están en relación con los Centros de enseñanza del INBAD (organización escolar, seguimiento de los alumnos, etcétera): el Departamento de Centros (Extensiones, Centros Colaboradores, Aulas y Extranjero) y el Departamento de Tutoría por Correspondencia. Otros desempeñan funciones de tipo técnico: los de Estudios, Orientación, Documentación, Diseño y Maquetación, Medios Audiovisuales y Automatización.

c) *El Profesor-Tutor*

Es el profesor cuya función consiste en orientar y facilitar el aprendizaje a los alumnos —función de apoyo tutorial— mediante el contacto directo con ellos.

Al profesor-tutor le corresponde un papel auxiliar, el de completar la relación educativa que se establece primeramente entre el alumno y el material didáctico, aunque como tal función es imprescindible. Suele ocurrir, sin embargo, que, acostumbrado a un sistema de relación presencial con el alumno, no le resulta fácil el paso a un sistema de apoyo tutorial en el que el protagonismo corresponde al material didáctico, por lo que puede favorecer a veces, sin pretenderlo, una excesiva dependencia del alumno y, en consecuencia, dificultarle el autoaprendizaje.

Los profesores tutores son los responsables del proceso de aprendizaje de los alumnos de una manera semejante a como sucede en la enseñanza presencial, es decir, no actúan como intermediarios entre los profesores de la Sede Central y los alumnos. Únicamente escapan a su determinación la programación de la asignatura y la elaboración del material didáctico acorde con dicha programación, que, como ya hemos dicho, corresponde a los profesores de los Seminarios de la Sede Central. Son competencias cuyas el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos y su evaluación, y dan orientación o consejo orientador al alumno para la programación de su proceso de aprendizaje

individual e individualizado con la posibilidad de contactos grupales.

Estas funciones las desempeñan fundamentalmente en dos tipos de Centros:

- **Las Extensiones:** Centros de Bachillerato a Distancia cuyos profesores, como ocurre con los de la Sede Central, proceden de la enseñanza presencial y están en estos Centros durante algún tiempo en comisión de servicios y dedicados exclusivamente a ellos.
- **Los Centros Colaboradores:** Son los Institutos de Bachillerato de la enseñanza presencial. En ellos, los profesores comparten la enseñanza a distancia, como profesores colaboradores, con la que vienen realizando como profesores titulares de la enseñanza presencial.

El alumno del INBAD

Dos son, a mi juicio, los aspectos que interesa considerar respecto al alumno del INBAD:

- a) Su perfil, es decir, las características generales más comunes de los alumnos del INBAD.
- b) Su situación de aprendizaje, es decir, los factores que pueden «condicionar» su aprendizaje.

El primero ha sido ya ampliamente analizado en los últimos años, sobre todo por parte del Departamento de Estudios. Con los datos obtenidos podríamos hacer la siguiente fotografía del alumno del INBAD: se trata de un alumno mayor de 18 años (con un porcentaje muy alto entre los 18 y 25 años), predominantemente femenino, soltero y urbano (más del 30 por 100 vive en ciudades de más de un millón de habitantes); la mayor parte se considera estudiante; proceden sobre todo de la EGB y tienen claras motivaciones de por qué quieren estudiar Bachi-

lterato y por qué han elegido el INBAD para satisfacer los objetivos que persiguen (10).

Menos se han estudiado los factores de aprendizaje del alumno del INBAD, aunque ya se está haciendo este trabajo a partir del perfil del alumno y a partir también del estudio de la psicología del adulto. Fruto de este análisis es el cuadro de la página siguiente en el que tratamos de sintetizar, en la primera columna, las características más importantes del alumno y, en la segunda, los factores que más pueden influirle en su aprendizaje (11).

El material didáctico del INBAD

En un sistema a distancia el material didáctico es el medio esencial de comunicación con el que el alumno establece la relación educativa.

Como ya dije al principio de este trabajo, en el INBAD se comenzó a elaborar un material didáctico pensado para el estudio del alumno a distancia tras unos primeros pasos en los que se utilizó material didáctico convencional junto con algunos materiales de **apoyo** elaborados por el propio INBAD.

Poco a poco estos materiales de apoyo abrieron paso a otros materiales **básicos**, que fueron sustituyendo a los libros de texto convencionales, y a otros materiales **complementarios** hasta llegar a la situación actual en la que prácticamente todo el material utilizado por el alumno es elaborado por el INBAD.

La preocupación en estos momentos es conseguir un **material didáctico autosuficiente** así como clarificar perfectamente los distintos tipos y clases de materiales y la función que les corresponde desempeñar a cada

(10) Para una más amplia información: Departamento de Estudios, *El Alumno del INBAD: encuesta 1983*, 1984-85.

(11) Para la confección de este cuadro se han tenido presentes los datos aportados por el Departamento de Estudios y el libro de Palladino, E.: *Educación de adultos*, Humanitas, Buenos Aires, 1981, págs. 110-111.

uno de ellos. En general, suelen distinguirse los siguientes tipos de material:

- a) **Básico**: es el material didáctico que **posibilita y garantiza** el autoaprendizaje del alumno:
 - Libro de texto.
 - Pruebas de heteroevaluación.
 - Libros de lectura obligatoria o experiencias y prácticas obligatorias.
- b) **De apoyo**: es el material didáctico que **facilita** el autoaprendizaje del alumno:
 - Libro Blanco o guía del alumno.
 - Orientaciones y Actividades Quincenales (no incluidas en el Libro de Texto): de autocontrol, de consolidación y refuerzo, de heterocontrol, etcétera.
 - Actividades de recuperación.
 - Guías de Lecturas, Guías de Prácticas, Guías de Experiencias, etcétera.
- c) **Complementario**: es el material didáctico que ayuda a **completar** el autoaprendizaje. Permite al alumno profundizar en los objetivos mínimos, ampliarlos, ponerse a punto en su situación inicial (después de varios años de abandono de los estudios) y le ofrece otras posibilidades de autoaprendizaje: son sobre todo materiales escritos y «audios».

La tutoría en el INBAD

Como ya hemos dicho, el INBAD ha optado por una educación a distancia con apoyo tutorial, presencial o por correspondencia, entendiendo este apoyo como una tarea auxiliar complementaria del autoaprendizaje que hace el alumno con el material didáctico.

En este sentido podríamos decir que la tutoría es un **momento** del proceso de la comunicación educativa en el que el alumno o el grupo de alumnos recibe la orientación para su aprendizaje por parte del tutor y un **momento necesario** de apoyo al alumno.

	Características del alumno	Factores condicionantes del aprendizaje
I. RAZONES DE ESTUDIO	1. Promoción profesional: ● Trabajo. ● Otros estudios.	Objetivos claros: sabe por qué quiere estudiar Bachillerato y por qué en el INBAD / muy preocupado por los resultados / ansiedad y prisa que suelen traducirse en abandonos / campo de experiencias propias.
	2. Promoción personal.	Alumnos muy heterogéneos / intereses de adulto: ascenso cultural, laboral o profesional / actitudes de adulto: objetivos claros, responsable, autoactivo...
	3. Facilidad del sistema.	Proceso de enseñanza-aprendizaje abierto: tiempo y espacio.
II. AUTOCOMPRESION	1. Trabajadores que estudian.	Se ven como adultos que trabajan, distintos a los «otros», los estudiantes / cansados por el trabajo / conocimientos adquiridos extraescolarmente / experiencias escolares frustrantes / personalidad desarrollada: hábitos, actitudes...
	2. Con dificultades personales y estructurales frente al estudio.	Apartado III
	3. Motivados / Falto de orientación.	Motivación inicial intensa, espontánea / ganas de aprender / ritmo de aprendizaje más lento que el del alumno de edad escolar / desorientación y desmotivación del sistema.
III. DIFICULTADES	1. Falto de tiempo.	No tenemos tiempo, necesitamos mucho tiempo, perdemos mucho tiempo, no sabemos organizar el tiempo / horarios personales desajustados / horarios de tutorías no individualizados.
	2. Carencias frente al estudio.	Mucha contaminación de conocimientos, vocabularios.../ resistencia al cambio / menor capacidad de esfuerzo prolongado / falta de base, hábitos y técnicas de estudio / aislamiento y soledad en el aprendizaje.
	3. Inadaptación al sistema.	Inseguridad / susceptibilidad / vergüenza ante los demás / dificultad de memorización: primero comprende, luego memoriza / dureza del sistema.
IV. EXPECTATIVAS	1. Un sistema acomodado a sus características.	Su última oportunidad / facilitador de su aprendizaje / ayuda del tutor / contacto con los compañeros.
	2. Poder satisfacer sus razones de estudio.	Exigencia de satisfacer sus objetivos.
	3. El título.	«No olvidemos una cosa (...) estamos todos diciendo que estamos aquí porque queremos saber, pero hay otro hecho evidente, que a nadie le amarga un dulce, y también estamos al mismo tiempo para tener un título.»

La tutoría en el INBAD puede entenderse de dos maneras, según nos refiramos al tipo de apoyo o al cómo se realiza.

1. *Tipo de apoyo tutorial:*

- a) **La tutoría de asignatura:** se entiende por tutoría de asignatura o tutoría didáctica la función que realiza el **profesor-tutor** de orientar al alumno en el estudio de su asignatura.

La tutoría de orientación: se entiende la tutoría de orientación como la ayuda que el **tutor-orientador** ofrece al alumno con el fin de posibilitar su aprendizaje en aspectos académicos la mayoría de las veces, pero también en otros de carácter personal, laboral o profesional, de tipo social, etcétera, que dificultan, y a veces llegan a impedir, la continuación del estudio.

2. *Modo de realizarse el apoyo tutorial:*

- a) **Presencial:** el alumno acude periódicamente a un Centro del INBAD donde es atendido individualmente o en grupo con otros compañeros por un tutor.
- **Individual:** el alumno, por decisión propio o de acuerdo con el profesor-tutor acude a visitarle para orientar su aprendizaje en los aspectos concretos que lo requieran.
 - **En grupo:** todos los alumnos de un grupo tienen, periódicamente, con el profesor-tutor de cada asignatura sesiones de trabajo colectivas.
- b) **Por correspondencia:** en el caso de que el alumno no pueda acudir a un Centro, por una razón justificada y demostrable, puede ponerse en contacto con su tutor en las Extensiones o con el Departamento de Tutoría por Correspondencia de la Sede Central de Madrid y ser orientado por medios de comunicación a distancia: correspondencia, teléfono, etc.

Conclusión

El INBAD inicia una nueva etapa que bien podríamos calificar como de **consolidación**. Su futuro, a corto y medio plazo, se presenta cargado de esperanzas, pero también con alguna incertidumbre propia de una institución en proceso de cambio.

Ya es una realidad, desde el presente curso, la adquisición de competencias en educación a distancia por parte de algunas Comunidades Autónomas y, como consecuencia, la creación de Institutos de Bachillerato a Distancia con autonomía propia. Ello, sin duda, va a exigir una nueva estructura organizativa del INBAD y un nuevo modo de funcionamiento. Por otra parte, parece que está próxima la integración del INBAD y del CENEBAD en un Centro Nacional de Educación a Distancia (CENED).

Hay, además, otro hecho importante y es que el INBAD ya no está enclavado, dentro del organigrama del Ministerio de Educación, en la Dirección General de Enseñanzas Medias, sino en la Dirección General de Promoción Educativa. Si hasta ahora el INBAD era un Instituto de Bachillerato, con la peculiaridad de ser a distancia, a partir de ahora se abren otros horizontes, sobre todo en lo que se refiere al *currículum*. Por un lado, el *currículum* de Bachillerato, que el INBAD debe mantener si quiere seguir atendiendo al gran número de alumnos que vienen de y vuelven a la enseñanza presencial, está siendo modificado según los planes de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Por otro, puede ser el momento de iniciar la formulación de unos *currícula* propios (específicos para adultos, formales y no formales), unas programaciones modulares, un sistema de créditos, etcétera.

Todo ello va a configurar una nueva imagen del INBAD más próxima, sin duda, a una Educación Abierta / a Distancia y a una Educación Permanente / y de Adultos en cuyo contexto se sitúa, como hemos dicho, el modelo educativo del INBAD.

BIBLIOGRAFÍA

- Arranz, P.: «El Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia», en *Jornadas sobre educación a distancia*. Universidad Politécnica de Valencia, 1982.
- Beltrán, F.: «Algunos elementos de reflexión en los sistemas a distancia», en *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*, núm. 3, México, 1981.
- Castañeda, M.: *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. Trillas, México, 1979.
- Cirigliano, G.: «El educador abierto del futuro», en *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 49, 1982.
.....: *La educación abierta*. El Ateneo, Buenos Aires, 1983.
- Coombs, Ph.: «Sugerencias para una política realista de la educación de adultos», *Perspectivas*, vol. XV, núm. 1, 1985.
- Del Mestre, E. y Paldao, C.: «Análisis y perspectivas de la Educación a distancia», *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Santiago, núms. 5-6, vol. I, 1978.
- Departamento de Estudios (INBAD): *El INBAD visto por sus alumnos*, I, 1984.
.....: *El INBAD visto por sus alumnos*, II, 1985.
.....: *La tutoría y la documentación en el INBAD. (Tres grupos de discusión entre profesores)*. 1985.
.....: *El alumno del INBAD: Encuesta-83*, 1985.
- Dave, R. H. y otros: *Fundamentos de la educación permanente*. Santillana/Unesco, Madrid, 1979.
- Dichanz, H.: «Problemas del aprendizaje autónomo en el estudio a distancia», en *Revista de Educación*, vol. XXVIII. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen (Alemania Federal), 1983.
- Dohmen, G.: «¿Cómo aprenden los adultos?», en *Revista de Educación*, vol. XV, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen (Alemania Federal), 1977.
- Erdos, R. F.: *La enseñanza por correspondencia*. CEAC, Barcelona, 1976.
- Fainholc, B.: *Educación a distancia*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1973.
- Faure, E.: *Aprender a ser*. Alianza Editorial. Madrid, 1973.
- Ferrández, Sarramona, Tarín: *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. CEAC, Barcelona, 1979.
- Galvis, A. y otros: *Técnicas para el manejo activo de la interacción en las tutorías*. San José, Costa Rica, 1978.
- García Llamas, J. L.: *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*. Narcea, Madrid, 1986.
- Gerbner, G.: «Teoría de la comunicación y sus implicaciones en la enseñanza». *La educación hoy*, vol. I, núm. 7, julio-agosto, 1973.
- Hall, B. y Stock, A.: «Tendencias de la educación de adultos desde 1972», *Perspectivas*, vol. XV, 1985.
- Hely, A. S. M.: *Nuevas tendencias en la educación de adultos*. UNESCO, París, 1963.
- Holmberg, B.: *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.
- Kidd, J. R.: *El proceso del aprendizaje. Cómo aprende el adulto*. Editorial el Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- León, A.: *Psicopedagogía de los adultos*. Ediciones Siglo XXI, México, 1973.
- Ludojoski, R.: *Andragogía o educación del adulto*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1972.
.....: *Antropogogía o la educación del hombre*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1978.
- Lengrand, P.: *Introducción a la educación permanente*. Teide/UNESCO, Barcelona, 1973.
- Lledó, E.: «La enseñanza a distancia en la educación permanente», en *Universidad y Sociedad*, núm. 4, C. A. de Madrid, 1982.
- Maíllo García, A.: *Educación de adultos-Educación permanente*. Escuela Española, Madrid, 1969.

- McKenzie, N. y otros: *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. UNESCO, París, 1979.
- Montes Fernández, E.: «Utilización de los multimedia en la enseñanza a distancia», en *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*, núm. 5, México, 1981.
- Palladino, E.: *Educación de adultos*. Humanitas, Buenos Aires, 1981.
- Peñalver, L. M.: «Objetos y alcances de la educación a distancia», en *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*, núm. 3, México, 1981.
-:«Una teoría de la enseñanza a distancia», en *Boletín Bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta*, núm. 11, México, 1982.
- Ramírez, M. S.: *Métodos de educación de adultos*. Marsiega, 1972.
- Ramírez Vázquez, J.: *El profesor tutor*. CEAC, Barcelona, 1979.
- Sarramona, J.: *La enseñanza a distancia*. CEAC, Barcelona, 1975.
-:«Tecnología de la enseñanza a distancia». CEAC, Barcelona, 1975.
-:«La educación como sistema de comunicación», en *La Educación Hoy*, vol. 3, núm. 5, mayo, 1975.
-:«Educación abierta y enseñanza a distancia», en *Universitas 2000*, vol. 3, núm. 3, 1979.
-:«Teoría y práctica de la educación a distancia», *Ponencia presentada en el Seminario Iberoamericano sobre Diseño y Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia*. Santiago de Chile, 1981.

Emilio Robledo Monasterio
 DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
 DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD.

CRITERIOS PARA LA ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO EN EL INBAD (1)

INTRODUCCION

Durante el curso 84-85, la Comisión Pedagógica se planteó como tarea primordial el estudio, evaluación y revisión del material didáctico del INBAD. Para abordarla se nombró una **subcomisión**, cuyo cometido sería, entre otras cosas, recoger información en los distintos Seminarios, aplicar cuestionarios a profesores y alumnos y mantener Sesiones de Trabajo con expertos. El fin: **Determinar unos criterios básicos para la elaboración de material didáctico** con nuevos planteamientos que incorporaran las investigaciones realizadas y las experiencias obtenidas a lo largo de estos diez años de funcionamiento del Centro.

El resultado de este trabajo fue la presentación a la Comisión Pedagógica por parte de esta Subcomisión de una **bibliografía** y una amplia **documentación** junto con un **documento-esquema de trabajo**, éste ya al final del curso. Sus componentes se comprometieron, además, a redactar unas normas mínimas para la actuación de los Seminarios durante el curso 85-86.

En el primer trimestre del presente curso hemos seguido trabajando en la misma línea y, tras haber sido discutidos en la Comisión Pedagógica y aprobados por ella, estamos ahora en condiciones de poder ofrecer, al menos en parte, algunos **supuestos** válidos y definitivos.

I. EL MATERIAL DIDACTICO DEL INBAD

El material didáctico, en un sistema de enseñanza a distancia, es el **medio** esencial de comunicación educativa entre alumno y centro. Pensamos que el INBAD debe disponer de un material propio, específico, autosuficiente, que permita a todos los alumnos estudiar por sí mismos y conseguir satisfactoriamente los objetivos mínimos de aprendizaje.

Hemos empezado por clasificar este material en tres grupos: Básico, de Apoyo y Complementario.

1) *Material Didáctico Básico*: Aquel que posibilita y garantiza el autoaprendizaje con la ayuda de un tutor como apoyo necesario.

2) *Material Didáctico de Apoyo*: El que facilita el autoaprendizaje. Para los alumnos que no cuenten con el auxilio de un tutor presencial se hace totalmente necesario.

3) *Material Didáctico Complementario*: Aquel que ayuda a completar el autoaprendizaje, a profundizar y a ampliar sus posibilidades.

Hasta la fecha, la elaboración de este material se ha hecho por parte de los respectivos Seminarios. La falta de orientaciones homogéneas para su confección no ha garantizado a veces la calidad didáctica. De ahí la

conveniencia de establecer unos **criterios o normas comunes** más en consonancia con la metodología actual de enseñanza a distancia. Hay razones de peso que avalan la necesidad de establecer estos **criterios** para el futuro:

a) El material didáctico ejerce en la enseñanza a distancia una función educativa **superior** a la de un Libro de Texto en la convencional.

b) Las características y condicionantes del aprendizaje de un alumno adulto demandan una **uniformidad** en el material didáctico, frente a la heterogeneidad de criterios con que se ha elaborado hasta ahora.

c) Cada día es más necesaria, no sólo en la enseñanza presencial, sino sobre todo en la a distancia, una **metodología** acorde con una línea moderna de actuación didáctica.

d) La convicción de que el material didáctico del INBAD debe ser autosuficiente exige disponer de estas normas metodológicas claras y comunes a todos los Seminarios y Departamentos.

e) Finalmente, esta uniformidad debe extenderse a todos los aspectos del proceso, desde que se acuerda la elaboración de un material, del tipo que sea, hasta su terminación, incluyendo su experimentación y seguimiento.

Para la fijación de **criterios** partimos de lo que es el INBAD como **Centro de Educación a Distancia** asentado en tres pilares fundamentales: Alumno, Tutor y el propio Material Didáctico como elemento esencial para poder realizar la comunicación entre alumno y profesor-tutor.

De esta forma, la interrelación existente entre ellos hace que la **función** que le corresponde desempeñar a cada uno dependa y, en cierto modo, condicione la de los otros dos.

Creemos que el docente con tareas de investigación y confección de material didáctico debe conocer el sistema, tener un conocimiento previo del alumno y de sus princi-

pales características y manejar los principios del aprendizaje en general y los condicionantes de un alumno adulto.

A los profesores que acceden al INBAD, en comisión de servicios, se les proporciona una formación sobre el sistema peculiar de educación a distancia y tienen también a su disposición numerosos trabajos de investigación y seguimiento del alumnado realizados durante estos años por los distintos Departamentos Técnicos. No es suficiente. Hay que llegar al convencimiento de que la educación a distancia, como fórmula original y concreta de una enseñanza alternativa, debe incorporar y hacer suyas las más recientes investigaciones de la Psicología del Aprendizaje y de la Pedagogía producidas en los últimos años y estar siempre preparada para asumir las que puedan producirse.

En el trabajo que hemos llevado a cabo, después de presentar el sistema de educación a distancia hacemos una amplia descripción del alumno del INBAD. Dejamos constancia de los rasgos y características que lo definen, presentando sus motivaciones y actitudes, al tiempo que señalamos algunos sentimientos manifestados por ellos que de una forma u otra marcan su personalidad: soledad, dependencia, angustia, impotencia y adaptación pasiva al sistema.

Intentamos después aproximarnos a la Psicología del adulto en situación de aprendizaje enfrentándole con el adolescente y comparando ambas formas de aprender. Dejamos igualmente constancia de la realidad psicosocial y cultural en que se desenvuelve el alumno y de la necesidad de una mayor profundización en este aspecto.

En torno a los Principios de Aprendizaje no ha sido nuestra intención hacer un recorrido exhaustivo por las distintas teorías que los explican. Simplemente las hemos agrupado en dos grandes familias: **Teorías Asociacionistas** y **Teorías Cognoscitivas**; hemos definido cada una de ellas y hemos explicado las diversas formas de conducta que

el alumno adopta en consonancia con ellas. Ofrecemos también, en síntesis, algunos de los Principios del Aprendizaje:

1. El reforzamiento favorece el aprendizaje.
2. Se asimilan mejor las actividades que se realizan intencionadamente.
3. La organización de la información dentro de un contexto mejora el aprendizaje.
4. El conocimiento de los resultados de la propia actividad estimula el aprendizaje.

Pretendemos con ello que el profesor se conciencie acerca de la necesidad que tiene de su conocimiento para ajustar mejor los diversos contenidos e información al proceso educativo.

No podrá faltar una referencia obligada a la Didáctica. Tanto los principios que conforman la base de las Teorías del Aprendizaje como la Tecnología Educativa deben influir destacadamente en la elaboración de todo tipo de material. Conocerlos y aplicarlos eliminará riesgos innecesarios y reducirá considerablemente el margen de tanteo o error del que no se está exento cuando solamente se parte de conjeturas o suposiciones. La tecnología didáctica es una forma sistemática de concebir, realizar y evaluar la totalidad de un proceso de aprendizaje. Ello supondrá, sin duda, un **acercamiento científico** a los problemas educativos.

II. MATERIAL DIDACTICO BASICO: EL LIBRO DE TEXTO

La segunda parte de este trabajo está dedicada al material didáctico básico y, más concretamente, al Libro de Texto. Por tal entendemos el conjunto de contenidos de una misma materia, programados didácticamente con el fin de que el alumno consiga los objetivos de aprendizaje previstos. Lo plantea-

mos como un conjunto completo y cerrado de temas y cuestiones de estudio.

Para facilitar su tarea tanto a los profesores en su elaboración como a los alumnos en su comprensión y manejo, lo dividimos en dos partes pedagógicamente diferenciadas:

— La **primera**, a modo de **introducción**, incluye los siguientes apartados:

1. Declaración de los autores.
2. Presentación general de la asignatura.
3. Objetivos generales de la asignatura explicados clara y brevemente.
4. Orientaciones y metodología general de trabajo para el alumno.
5. Vocabulario fundamental y básico.

Esta parte, que ha de ser muy breve, es el lugar adecuado para informar al alumno del manejo del libro y de todo aquello que pueda ser de su interés y que no encuentra reflejado en el Libro Blanco o Guías de Estudio.

— La **segunda parte** incluye el **desarrollo de los contenidos y objetivos de aprendizaje de la asignatura**. Este desarrollo se hará fundamentalmente por **Unidades Didácticas**. A su vez, la Unidad Didáctica, como unidad de enseñanza-aprendizaje, podrá dividirse en **apartados** que, convencionalmente y para facilitar el trabajo a profesores y alumnos, vamos a llamar **Temas**. Su selección o división quedan a la decisión del Seminario Didáctico. De la misma manera que será el propio Seminario quien estructure los contenidos de cada materia en Bloques, Unidades Temáticas y Unidades Didácticas.

En el Libro de Texto no será preciso que aparezcan los términos «Bloque» o «Unidad Temática», que se reservarán sólo para efectos de programación y distribución de los contenidos de la asignatura.

Los dos apartados siguientes desarrollan

respectivamente la **normativa** de la «Estructura general y estilo de los Libros de Texto» y de la «Elaboración de Unidades Didácticas». (En el Documento se incorporan también tres modelos de Unidades Didácticas).

1. Estructura general y estilo de los Libros de Texto del INBAD.

Aunque ya ha quedado fijada la estructura del Libro de Texto, será conveniente, no obstante, que el profesor conozca unas **normas de carácter general**. Su aplicación será **obligatoria** o simplemente **aconsejable**, según los casos y las circunstancias. Se pretende con ello dar **uniformidad** al material producido por los distintos Seminarios, sin perjuicio de la originalidad y creatividad que todo trabajo intelectual reclama.

A. Normas de carácter general:

a) La **numeración**: será uniforme en todo el Libro. Se pretende que lo sea también en todo el material que se elabore.

b) La **extensión**: adoptamos un criterio intermedio. Los Libros de Texto del INBAD deben desarrollar lo específico del curso correspondiente, suponiendo que el alumno domine los conceptos de los cursos anteriores. Ello obligará, sin duda, a que los Seminarios dispongan de un material complementario para atender a las lagunas o carencias que tiene el alumno. En este sentido, pensamos que uno de los cometidos del Seminario es elaborar, junto al material básico, este tipo de material a medida que va experimentándose el otro.

c) Los **ejercicios y actividades**: Las de **autocontrol**, sólo las estrictamente necesarias, se incluirán dentro del Texto y se pretende que cubran toda la amplia gama de objetivos de la Unidad.

d) Otras **normas** que también pretendemos regular y uniformar se refieren a los **textos e ilustraciones, índices, bibliografía, notas,**

cuadros sinópticos, resúmenes y técnicas de trabajo intelectual (en el documento se explican adecuadamente).

B. Tratamiento de la información:

a) **Estructura**: Tanto en el nivel interno como en el externo contribuye a que el texto se perciba mejor y más claramente. De ahí la imperiosa necesidad de que las frases se encadenen lógicamente y la información se transmita en un cierto orden. De la misma manera es necesario resaltar la composición del texto para captar a simple vista su estructura y distinguir lo esencial de lo accesorio.

b) **Exposición**: Para que cualquier exposición sea correcta debe cumplir todos los objetivos didácticos previstos, lo que no sería posible si los textos no fueran **comprensibles** para el alumno-lector. El texto ha de reunir, por tanto, unas **condiciones** básicas:

— Frases y párrafos sencillos.

— Lenguaje accesible al alumno.

— Como norma general debe evitarse el uso indiscriminado y gratuito de términos demasiado técnicos o de difícil comprensión. Si el tema los requiere, se explicarán adecuadamente.

— No utilización de los extranjerismos más corrientes.

c) **Concisión**: El redactor debe ceñirse al tema que está tratando. El desarrollo de aspectos próximos entorpece la comunicación en la mayoría de los casos. No obstante pensamos que el binomio brevedad-extensión ha de plantearse con sumo cuidado pues no hay que perder de vista que, aunque hemos de tender a la brevedad, nuestros textos deben ser autosuficientes.

d) **Precisión**: Debemos utilizar los términos con un máximo de exactitud, evitando digresiones, explicaciones divergentes y perífrasis innecesarias.

e) **Recursos motivacionales**: La motivación debe ser una constante en todo nuestro ma-

terial didáctico. Con ella pretendemos captar el interés del alumno hacia la asignatura. Los recursos pueden ser múltiples y variados. Van desde la presentación de los objetivos hasta el realce de los contenidos con temas de actualidad, pasando por el uso de un estilo personal, con dosis de humor e ironía, así como por la realización de actividades y ejercicios divertidos y amenos.

En definitiva, es tarea primordial e ineludible de los profesores, a la hora de confeccionar material didáctico, plantearse constantemente **qué se debe hacer para motivar a los alumnos y cómo conseguirlo.**

Existen otros estímulos suplementarios, como la **composición tipográfica y el diseño**, que ejercen una importante fuerza motivadora. De ello se ocupan los Departamentos Técnicos, a los que hemos de exigir un conocimiento de estas técnicas y apoyar con nuestras sugerencias.

2. La Unidad Didáctica:

Una parte del documento está dedicada también a la Unidad Didáctica, ya que los contenidos se articulan y desarrollan por Unidades como ha quedado dicho. La necesidad de ofrecer al alumno conjuntos armónicos que faciliten su trabajo y eviten la dispersión de su atención exige una articulación **uniforme** de estas Unidades.

Es evidente que existen diferencias profundas entre las distintas áreas de conocimiento o asignaturas y esto exige desarrollos diferenciados dentro de la Unidad Didáctica. Esas diferencias, sin embargo, no deben romper en ningún momento su estructura general.

Proponemos que toda Unidad Didáctica se divida en tres partes:

1. **Introductoria**, de presentación y motivación.

2. **Expositiva**, en la que se desarrollen los contenidos y se den las orientaciones apropiadas para su aprendizaje.

3. **Conclusiva**, donde se cierre el conjunto y se ofrezcan los medios para controlar resultados, esto es, para que el alumno pueda conocer si los objetivos propuestos al principio han sido conseguidos.

Vamos a desarrollar cada una de las tres partes:

1. *Parte introductoria o introducción*

Resulta evidente su importancia. Es lo primero con lo que va a encontrarse el alumno. El éxito o el fracaso de su esfuerzo dependerán, en buena medida, de su correcta interpretación y comprensión. Tiene, por tanto, que ser extremadamente clara y reflejar todo lo necesario para que el estudiante se enfrente decididamente a su tarea. Una vez leída, el alumno tiene que estar en condiciones de saber **qué es exactamente** lo que va a estudiar, **cómo va a realizar** este trabajo y **qué va a exigírsele** cuando se evalúe su aprendizaje.

Hay puntos de especial relevancia que debe incluir:

a) **El título:** Por todos es conocida la dificultad de titular adecuadamente un capítulo de un libro y, en nuestro caso, de una Unidad Didáctica. Hay que hacer un gran esfuerzo para que el título sea absolutamente claro y conciso, marcado y atractivo. Un título en forma de pregunta o de enunciado sorprendente puede resultar interesante. De la misma manera, ayudar con imágenes, dibujos, fotografías o gráficos sugerentes puede dar buenos resultados.

b) **La presencia de elementos motivadores:** Estos elementos deben ser una constante en el desarrollo de toda Unidad, como ya apuntábamos. Su presencia en la Introducción revestirá un grado especial de intensidad. La motivación puede dirigirse directamente a la persona del alumno, a sus necesidades, a sus experiencias, a los diversos tipos de trabajo profesional que realiza o a la propia vida. Plantear cuestiones o problemas de la vida

diaria cuya solución requiera destrezas o habilidades especiales como las que se trata de adquirir en la Unidad puede ser un valioso elemento motivador. Al igual que presentar ejemplos concretos o mencionar aspectos prácticos de su vida profesional o de su círculo de intereses.

c) **La formulación de los objetivos didácticos:** Es preciso informar al alumno de lo que se quiere de él y de aquello que se le va a exigir. A menudo hay una sobrecarga de objetivos de conocimiento en detrimento de los referidos a capacidad, destreza o habilidad. Todo objetivo general debe convertirse en operativo al ser formulado dentro de una Unidad Didáctica. Por otra parte, hay que percatarse de que los generales sólo son evaluables mediante los operativos. De ahí que su formulación deba ser muy precisa y concreta.

Convendrá evitar la monotonía y la reiteración de fórmulas similares en esta formulación de los objetivos. El lenguaje personal y coloquial puede ser bien recibido por el alumno.

d) **Referencia a los conocimientos, habilidades y destrezas de que se parte:** Partir de lo que el alumno conoce ya o de lo que es capaz de realizar constituye un factor decisivo de aprendizaje. Desde el comienzo de la Unidad Didáctica, es útil recordar al alumno conocimientos ya estudiados anteriormente o técnicas y destrezas que debe dominar y que le serán imprescindibles para el nuevo aprendizaje.

Igualmente es positivo informarle del grado de dificultad, así como darle las indicaciones precisas sobre lugares, fuentes o material didáctico donde puede aprender o repasar conocimientos que se supone que debe tener o de los que puede servirse para salir airoso en su nuevo aprendizaje.

e) **Presentación de los contenidos:** Es necesario que el alumno conozca con precisión y desde el principio cuáles son los temas o cuestiones que van a abordarse en esa Unidad.

La táctica puede ir desde una simple enumeración de los diferentes contenidos o una breve guía de estudio indicadora de los pasos que van a ir dándose, hasta el comentario gradual de los temas o apartados en que se subdivide la Unidad, poniendo de relieve los puntos más importantes.

2. *La parte expositiva*

Es la parte central y, consiguientemente, la más importante de la Unidad. Proporciona al alumno información y datos, al tiempo que guía su actividad y trabajo tendentes a la consecución de los objetivos propuestos.

Las diferencias que se dan entre las diversas áreas de conocimiento o asignaturas no permiten establecer **normas rígidas** para su elaboración. En su lugar preferimos hablar de **criterios** o principios orientativos. Cada Seminario tendrá que hacer el esfuerzo de traducir tales criterios y aplicarlos a su área de conocimientos.

Establecemos como válidos los siguientes:

a) **El criterio metodológico:** La vida y la experiencia serán siempre el punto de partida de todo desarrollo temático.

La utilización intencionada y consciente de los métodos inductivo y deductivo u otros debe hacerse reflexivamente y elegir el que se considere más apropiado para el área didáctica sobre la que se trabaja.

b) **El criterio de autosuficiencia:** El alumno del INBAD, de hecho, ha de aprender utilizando el Libro de Texto como medio fundamental. Por eso sugerimos que la Unidad Didáctica no debe estar pensada como un bloque exclusivamente informativo. Es inevitable dotar al texto de una parte explicativa que acompañe constantemente a la parte informativa para guiar al alumno y centrar su atención en lo esencial.

Es conveniente, pues, que compaginemos información y explicación sin caer peligrosamente en ningún extremo.

c) **El criterio didáctico: la relación entre objetivos y contenidos.** La Unidad didáctica debe organizarse de tal manera que se determinen claramente objetivos y contenidos en mutua relación.

Se impone cierta flexibilidad en los programas a fin de adaptar siempre sus contenidos a la necesidad e idiosincrasia de los alumnos del INBAD.

Como aspectos concretos sugerimos que, en la elaboración de Unidades Didácticas, el desarrollo de los contenidos se atenga rigurosamente al planteamiento prefijado. En todo momento el alumno debe conocer el punto de aprendizaje en que se encuentra según el plan establecido: objetivos ya alcanzados, contenidos estudiados, objetivos inmediatos, contenidos próximos, etcétera, y su relación. Los lugares más apropiados para tales referencias son el final y el principio de cada subdivisión, apartado o tema de la Unidad. Igualmente los ejercicios y las actividades que se elijan han de hacerse pensando también en los objetivos y no sólo en los contenidos. De esta manera la Unidad Didáctica se convertirá en una «unidad de acción» con verdadera consistencia.

d) **El criterio «Actividad».**

Pensamos que el éxito del Libro de Texto va a depender, en gran medida, del acierto con que se combinen los elementos de actividad y trabajo que deberá realizar el alumno con los elementos informativos.

Las actividades han de concentrar gran variedad de estímulos, de forma que resulten atractivas, motivadoras y eficaces en cuanto al rendimiento que se pretende alcanzar; estarán estrechamente relacionadas con la vida, los intereses y las necesidades del alum-

no y adaptadas a las capacidades reales y destrezas que en ese momento tiene que dominar; no constituirán un obstáculo serio para el aprendizaje. De ahí la importancia de su elección: por su relación con los objetivos, con la experiencia, con el proceso de aprendizaje, etcétera.

3. *La parte conclusiva*

Es comprensible que la Unidad se cierre con una sección conclusiva donde aparezcan algunos de los elementos que se hicieron presentes en la Introducción.

En ella tendrán cabida un resumen de lo estudiado, enlazado con lo anterior; una referencia a los objetivos, ofreciendo un rápido balance de lo conseguido, y, por último, una alusión a la Unidad Didáctica siguiente para que los temas o cuestiones propuestos no aparezcan desconexionados y formando compartimentos estancos, sino como partes de un conjunto más amplio que es el Libro de Texto.

Estos criterios se completan con una *Guía para el mecanografiado, maquetado y corrección de pruebas de las publicaciones del INBAD* que, bajo la Dirección del Departamento de Diseño y Maquetación, se ha elaborado durante el presente curso.

En la actualidad existe un Grupo de Trabajo, dentro de la Comisión Pedagógica, que continúa con el tema. Se centra fundamentalmente en la fijación de criterios para elaboración de unidades modulares, actividades, material audio y vídeo, así como de software informático.

Informaremos de ello en un segundo artículo cuando los trabajos hayan concluido.

Fidel Sandoval
VICEDIRECTOR PEDAGOGICO DEL
INBAD

ACTIVIDADES CULTURALES EN LAS CARCELES ORGANIZADAS POR EL INBAD

Siendo conscientes de que el concepto cultura abarca mucho más que la preparación de las asignaturas de un curso, los profesores del Equipo que integra el Departamento de Cárceles del INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia) incluyen dentro de su Programa de Estudios en Centros Penitenciarios la realización de actividades culturales. Dichas actividades cumplen una función motivadora importante y la motivación es el primer paso en toda tarea educativa. Se plantearon con un doble objetivo: por un lado, mantener la motivación en nuestros alumnos y, por otro, crear la inquietud cultural en los demás reclusos.

De acuerdo con la programación, en el mes de diciembre se convocó el II Concurso de Cuentos para reclusos y, a mediados del mes de marzo, se celebró, con el apoyo del equipo educativo de la prisión la I Semana Cultural en Ocaña II, en la que el recluso no fue un mero espectador, sino un activo participante.

Durante las Jornadas se sucedieron charlas-coloquios sobre Astronomía (el cometa Halley), la legislación penal actual y los objetivos y el campo de la Parapsicología.

Concluidas éstas, los reclusos se repartieron en diferentes talleres: cerámica, estaño, cómic y máscaras. Los trabajos realizados fueron expuestos el día de la clausura.

Resultan altamente significativos los comentarios de los reclusos mientras trabajaban: «esto debería repetirse más veces, nos

saca del tedio»; «esto es maravilloso, mejor estar aquí que en el patio»; «todos queríamos apuntarnos a los talleres por quitarnos del patio»...

Por las tardes, en el Salón de Actos, los reclusos se recreaban con distintas representaciones: la sorpresa, la risa y la incredulidad en el mundo de la magia, la poesía a través de la guitarra y el grito ante el rock en vivo.

Asistieron a la clausura don Javier Atienza, Subdirector General de Enseñanza a Distancia, y don Javier Echano, Director del INBAD, sin cuyo respaldo no hubiera sido posible realizar esta Semana, así como un representante de la Inspección de Cultura del Ministerio de Justicia y la Subdirectora del Centro, quienes nos dieron todo tipo de facilidades.

La respuesta tan positiva de los reclusos, que superó nuestros más optimistas deseos, nos confirma que la línea de trabajo que seguimos en nuestra labor educativa en las prisiones no es desacertada, y ello nos impulsa a seguir buscando, indagando y luchando en este campo.

Las palabras de un recluso al final de la Semana Cultural: «Tú, qué buen rollo, cómo habéis esperado tanto tiempo para hacer esto. Tenéis que seguir como sea...» han de hacernos reflexionar a todos los que trabajamos en prisiones. Los reclusos, en general, no quieren pasear por los patios; por tanto, hemos de intentar ofrecerles actividades que respondan a sus centros de interés. Tiene ra-



**II CONCURSO
DE CUENTOS
PARA ALUMNOS RECLUSOS**

INBAD
instituto nacional
de bachillerato a distancia

BASES

Los alumnos participarán con trabajos no publicados ni presentados en otros concursos y redactados en cualquiera de las Lenguas del Estado Español. Serán de tema libre y con una extensión máxima de 10 folios.

Estos trabajos deben enviarse, en sobre cerrado, a:
INBAD
Tutoría de Alumnos Reclusos
Apartado 7.069
MADRID
antes del 15 de abril, fecha en que finaliza el plazo de admisión.

Comité Editorial, S.C.

SEMANA CULTURAL

CARCEL

OCAÑA II

18, 19 y 20
de
MARZO
1986

CHARLAS COLOQUIO; TALLERES DE "COMIC", DE PINTURA, DE ESTAÑO, DE MASCARAS, DE BARRO.
CINE, TEATRO y "ROCK"

ORGANIZA

INBAD

instituto nacional
de bachillerato a distancia

CON LA COLABORACION del

EQUIPO EDUCATIVO

de OCAÑA II

zón esta persona cuando dice que hay que seguir como sea. Las actividades culturales deben ser algo constante en las cárceles y para ello no sólo son necesarios los medios eco-

nómicos, sino también interés e imaginación. Creemos sinceramente que todo es posible si queremos que la población reclusa sea algo más culta, es decir, algo más libre.

*EQUIPO DE PROFESORES
DE CARCELES. INBAD*

Experiencias y colaboraciones

EXPERIENCIA SOBRE LA IMPEDANCIA DE UN CIRCUITO DE CORRIENTE ALTERNA Y ASOCIACION DE CONDENSADORES

1. INTRODUCCION

1.1. Objetivos

Con esta sencilla experiencia estudiaremos de un modo cualitativo la asociación de condensadores —capacidad de una asociación en serie, en paralelo— y la influencia de la capacidad sobre la impedancia de un circuito recorrido con corriente alterna. Así mismo, observaremos el efecto de una autoinducción sobre dicha impedancia.

Pero, por otra parte, y siguiendo la línea iniciada en el trabajo ya publicado en el BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD número 1, de marzo de 1985, consideramos que un objetivo lateral importante es comprobar cómo pueden idearse y desarrollarse prácticas sencillas empleando material fácilmente asequible y muy poco sofisticado, pues no debemos olvidar que el tipo de estudio que se lleva a cabo en los Centros de INBAD no permite realizar, más que en contadas ocasiones, experiencias en el aula o en el laboratorio (en el caso de disponer de uno) y es, por tanto, necesario que los alumnos realicen sus experimentos en sus propios domicilios (al menos esto es lo que nosotros debemos fomentar).

Para esta experiencia utilizaremos los condensadores y autoinducciones que se encuentran en el soporte de cualquier tubo fluorescente que muchas veces son desechados al modificar una instalación eléctrica o por deficiencia de funcionamiento del tubo y que

pueden obtenerse fácilmente en cualquier taller de reparaciones o instalaciones eléctricas. Las variaciones en la impedancia por modificación de la capacidad de los condensadores o de la autoinducción asociadas —en definitiva, la variabilidad de la intensidad de la corriente— se observarán gracias a la luminosidad ofrecida por una lámpara de incandescencia adecuada recorrida por esa corriente.

1.2. Material

- Dos condensadores cilíndricos. Los que nosotros empleamos son de 3,7 μF .
- Autoinducción.
- Lámparas de incandescencia de 100 W y 25 W a 220 voltios.
- Cables flexibles.
- Regletas de conexión.

Todo ello, excepto las lámparas, puede encontrarse por desguace del sistema de encendido de los tubos fluorescentes ordinarios y su mecanismo de actuación es el siguiente:

La llamada lámpara fluorescente consiste en un tubo de vidrio que contiene argón y un poco de mercurio con filamentos de wolframio. Cuando se produce una descarga eléctrica, se origina una pequeña cantidad de luz visible, pero, fundamentalmente, una cantidad considerable de radiación ultravioleta que es absorbida por una fina capa de material «fluorescente» que recubre la parte in-

terior del tubo de vidrio. Esta pintura «fluorescente» es la que emite la luz visible al incidir sobre ella una radiación de longitud de onda más corta. La instalación de un tubo fluorescente lleva una pequeña ampolla (a) —el cebador— de neón.

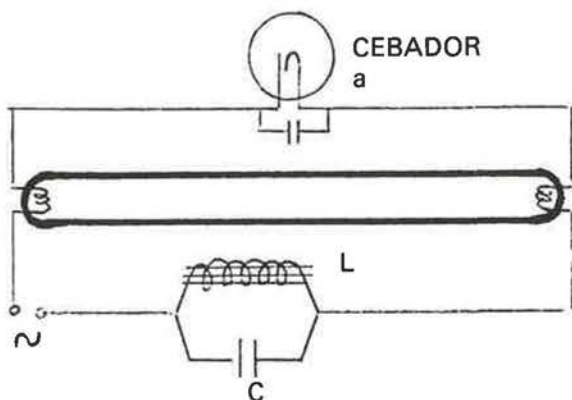


Fig. 1

Cuando el neón se enciende, calienta los electrodos dilatándose el elemento bimetálico y produciéndose un cortocircuito en el tubo de neón, con lo que se origina una corriente apreciable en los filamentos de la lámpara: en un corto espacio de tiempo estos filamentos se calientan y se enfría el neón. El bimetálico se enfría, contrayéndose, y se abre el circuito en la lámpara de neón, creándose así un impulso de voltaje en la línea a causa de la autoinducción (L) que origina la descarga eléctrica en la mezcla argón-mercurio del tubo. La misión del condensador cilíndrico (C), asociado en paralelo con la autoinducción, es la de mejorar el factor de potencia de la instalación.

2. DESARROLLO DE LA PRACTICA

2.1. Condensadores en serie

Montar el esquema indicado en la figura 2 en el que se han dispuesto la lámpara de 25 W, los dos condensadores C_1 y C_2 en serie y un cable flexible (a), conectado median-

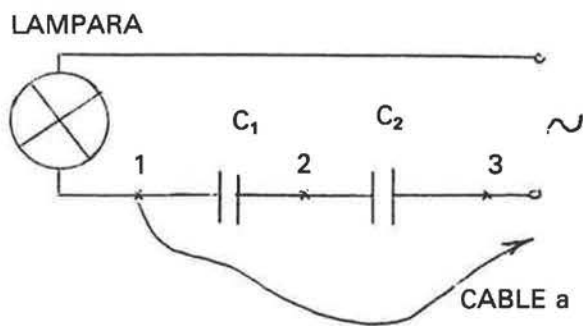


Fig. 2

te una regleta de conexión al punto 1. A los puntos 2 y 3, así como al extremo del cable a, se les habrá eliminado previamente el aislante plástico para poder realizar los contactos adecuados. A continuación, efectuar las operaciones siguientes:

1.º Conectar a la red manteniendo aislado el cable a. Veremos cómo la lámpara se ilumina poco e incluso, si ponemos una bombilla de 100 W, ésta permanecerá sin iluminar.

2.º Hacer contacto con el extremo del cable a sobre el punto 2, con lo que la iluminación de la lámpara de 25 W será mayor que en el caso anterior.

3.º Poner en contacto el cable a con el punto 3. Ahora la iluminación de la bombilla será aún mayor que en los dos casos anteriores.

Explicación de los hechos observados:

La expresión general de la impedancia del circuito en este caso —en el que no existe autoinducción— viene dada por la fórmula:

$$Z = \sqrt{R^2 + (1/\omega C)^2}$$
 en la que R es la resistencia óhmica de la lámpara y C, la capacidad de la asociación de los condensadores acoplados en serie con la misma.

Así, en el caso 1.º el valor que toma dicha impedancia será:

$$Z_1 = \sqrt{R^2 + (2/\omega C_1)^2}$$
 siendo C_1 la capacidad de cada uno de los condensadores

hace que las intensidades sean también iguales y, en consecuencia, lo sean las iluminaciones producidas en la bombilla.

— $Z'_2 = \sqrt{R^2 + (1/\omega 2 C_1)^2}$. Este valor de Z'_2 es menor que el de Z'_1 , lo que provocará una mayor iluminación. Análogamente se ve cómo $Z'_2 < Z'_1$, es decir, la iluminación es mayor si los dos condensadores están en paralelo que al conectarlos en serie. Efectivamente, la capacidad de los dos condensadores iguales acoplados en serie es $C = C_1/2$ mientras que, en paralelo, los mismos condensadores producen una capacidad $C = 2C_1$, lo que conduce a que las reactancias sean respectivamente

$$X = \frac{2}{\omega C_1} \text{ y } X' = \frac{1}{\omega 2C_1}$$

por lo que $X > X'$ y, en consecuencia, $Z > Z'$.

— Por fin, la impedancia en el caso 3.º será: $Z'_3 = \sqrt{R^2}$. Es que ahora se han eliminado los condensadores y volvemos a estar en el mismo caso que en el apartado 3.º de 2.1.

2.3. Influencia de una autoinducción

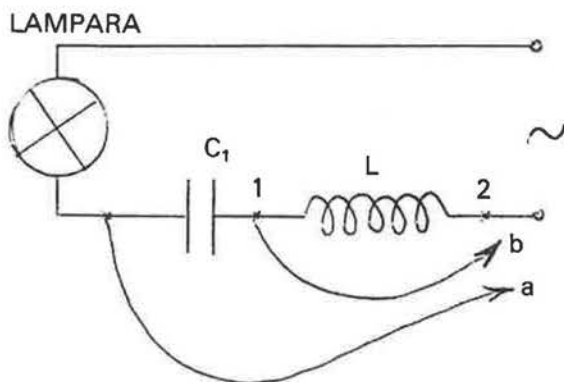


Fig. 4

Se montará el esquema de esta figura 4 en el que L representa la autoinducción citada anteriormente acoplada en serie con el condensador C_1 y la lámpara. Se realizarán las operaciones siguientes:

1.º Conexión a la red con los cables a y b aislados. La lámpara aparecerá no muy iluminada. Convendrá realizar esta parte de la experiencia con la lámpara de 100 W puesto que así se observará más nítidamente la variación en la iluminación del filamento.

2.º Cable a conectado a 1 y cable b aislado. La lámpara se ilumina mucho más que en el anterior caso 1.º y algo más que en el siguiente 3.º.

3.º Cable a conectado a 2. Se produce una intensidad luminosa mayor que en los casos 1.º y 2.º Ahora se han eliminado el condensador C_1 y la autoinducción L y, por tanto, estamos como en los casos 3.º de 2.1. y 2.2.: la bombilla se iluminará de la misma forma que entonces.

4.º Conectar el cable b en 2 manteniendo aislado el cable a. La bombilla se ilumina poco, menos que en los tres casos anteriores. Se ilumina con la misma intensidad que en los casos 2.º de 2.1 y 1.º de 2.2.: condensador único en serie con la lámpara.

Explicación:

— En el caso 1.º la impedancia adquiere el valor:

$$Z'_1 = \sqrt{R^2 + (\omega L - 1/\omega C_1)^2}$$

— Ya en el caso 2.º se ha eliminado el condensador C_1 por lo que

$$Z'_2 = \sqrt{R^2 + (\omega L)^2}$$

Puesto que la intensidad de la corriente es mayor que en el 1.º caso, ya que la bombilla se ilumina más, se deducirá que $Z'_2 < Z'_1$ lo que exige que

$$\omega L < \left(\omega L - \frac{1}{\omega C_1} \right)$$

— Por otro lado, en el caso 3.º $Z'_3 = \sqrt{R^2}$ y, como la iluminación es ligeramente inferior al caso 2.º debido a que $Z'_2 \simeq Z'_3$, se deduce que $\omega L \simeq 0$.

— En el 4.º caso, $Z_4'' = \sqrt{R^2 + (1/\omega C_1)^2}$ y, como indicamos anteriormente, la iluminación es la misma que en los casos 2.º de 2.1 y 1.º de 2.2 Efectivamente, $Z_4'' = Z_2 = Z_1$.

Conviene subrayar ahora cómo la iluminación en el caso 4.º —cuando sólo se encuentra conectado el condensador— es menor que en el 1.º, en el que están condensador y autoinducción en serie. Ello es debido a que la autoinducción tiene sobre la impedancia un efecto contrario al de la capacidad, como se observa en la fórmula corres-

pondiente: $Z = \sqrt{R^2 + (X_L - X_C)^2}$, en la que $X_L = \omega L$ es la reactancia inductiva —inductancia— y $X_C = \frac{1}{\omega C}$ es la reactancia capacitativa o capacitancia y ambas se oponen.

En todas las expresiones de la impedancia correspondientes a los casos en los que se tiene acoplada la autoinducción no se ha tenido en cuenta la resistencia óhmica de la misma ya que su valor es despreciable frente al valor de la resistencia R de la lámpara de incandescencia.

José Antonio Pardo Martínez
CATEDRÁTICO DE FÍSICA Y QUÍMICA.
EXTENSION DEL INBAD-BURGOS.

TUTORIA DE FISICA Y QUIMICA DE 2.º DE BUP. LEY DE HOOKE CON EL RETROPROYECTOR

1. INTRODUCCION

La experiencia descrita en este artículo está pensada para la primera quincena de Física y Química de 2.º de BUP. Esta quincena tiene una gran importancia por el hecho de ser a la vez la primera del curso y la primera de la materia en el BUP. Es preciso, pues, poner una gran atención ya que la mayoría de nuestros alumnos van a sentirse sorprendidos ante la asignatura y, consiguientemente, van a experimentar más dificultad en ella que en otras materias.

La mejor forma de familiarizar al alumno con las asignaturas experimentales es, desde luego, introducirlo en el trabajo de laboratorio mediante la realización de algunas prácticas de forma individual o en pequeños grupos. Sin embargo, dadas las dificultades de todo tipo (materiales y de tiempo sobre todo) que existen en el INBAD, es preciso imaginar otros métodos para conseguir nuestros objetivos. Entre estos se encuentra la utilización del retroproyector para la realización de algunas experiencias de cátedra. El retroproyector permite llegar a un grupo numeroso de alumnos con una gran agilidad y rapidez en la exposición.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es el de familiarizar al alumno con el método científico de manera que vea la relación entre el trabajo ex-

perimental y el teórico. Además, otro de los objetivos de esta quincena, que se puede obtener simultáneamente, es el de construir e interpretar las representaciones gráficas aplicadas a los fenómenos fisicoquímicos. Para ello se van a estudiar las deformaciones en un muelle elástico y se va a inducir la ley de Hooke.

3. MATERIALES

- Retroproyector.
- Dos bases soportes con sus correspondientes varillas.
- Dos nueces dobles.
- Dos pinzas.
- Un muelle helicoidal.
- Un portapesas.
- Un juego de pesas.
- Un espejo de aproximadamente 25 × 25 cm.
- Papel acetato para transparencias.

4. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

Tal como muestra la figura, se sitúa el retroproyector apoyado sobre su parte posterior de manera que la ventana portaobjetos sobre la que se colocan las transparencias quede vertical y teniendo cuidado de dejar entre aparato y mesa distancia suficiente para que pueda entrar el aire de refrigeración. A la salida del prisma, se interpone en

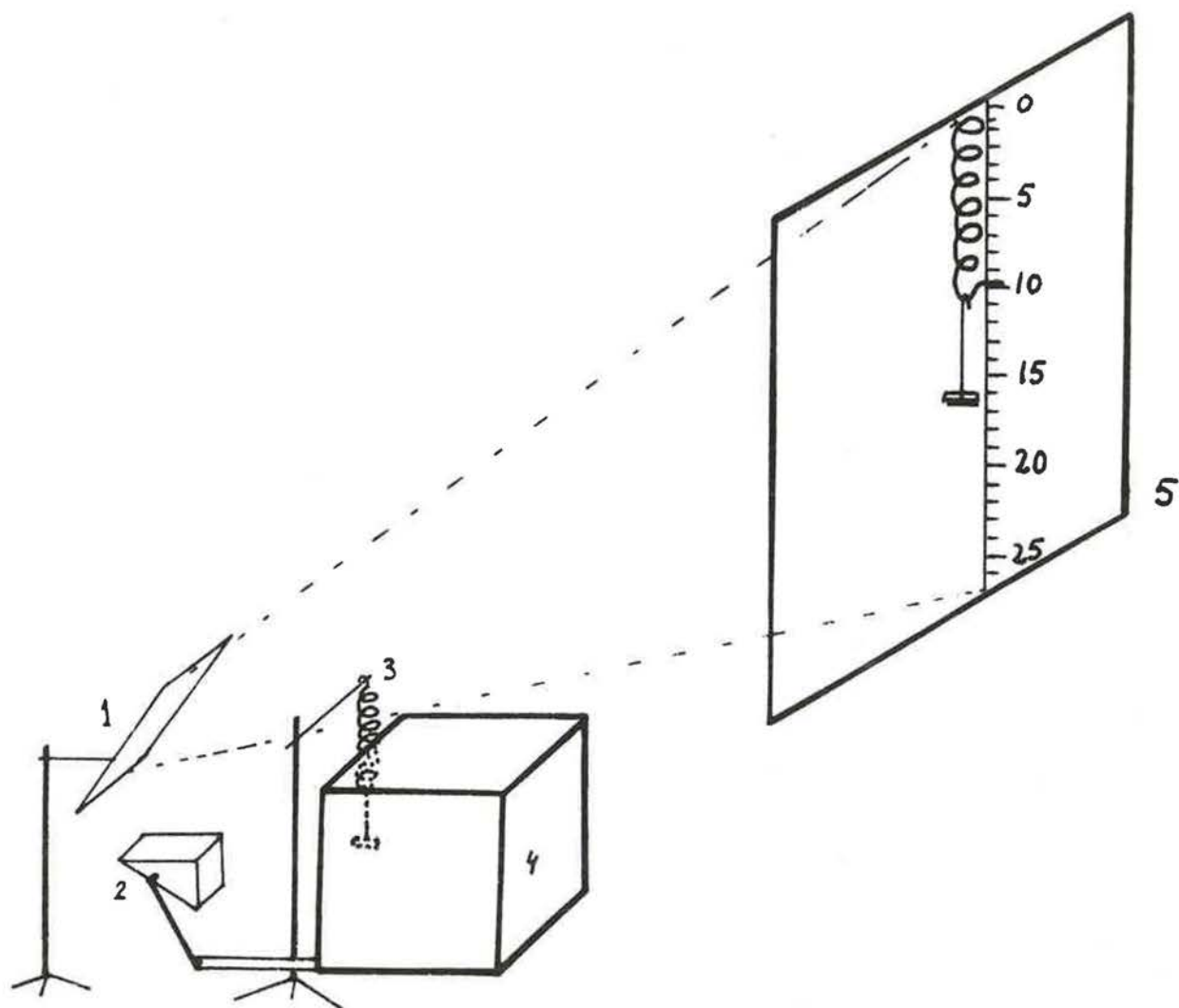


Figura 1. Montaje experimental para la inducción de la Ley de Hooke. 1, espejo; 2, prisma del retroproyector; 3, muelle; 4, caja del retroproyector; 5, pantalla con la imagen proyectada.

el camino de la luz un espejo con un ángulo adecuado para que la imagen se proyecte hacia adelante y no hacia arriba. Se sujeta en la ventana una transparencia que lleva grabada una escala en centímetros en posición invertida para que al proyectarse en la pantalla quede legible.

A continuación, se suspende de la escala una pinza de la que cuelga un muelle helicoidal de manera que se proyecte su imagen junto a la de la escala (se aprovecha el hecho de que la tolerancia de enfoque en el re-

troproyector viene a ser de unos 2 cm.). En la parte inferior del muelle tenemos un índice que nos permitirá hacer las mediciones sobre la escala con más comodidad. Del muelle cuelga un soporte para pesas.

Se colocan sucesivamente en el portapesas las diversas pesas y alumnos y profesor anotan los alargamientos y las pesas correspondientes en una tabla. El profesor muestra posteriormente la tabla a través del retroproyector y hace la representación gráfica de los valores hallados de pesos y alargamientos,

tomados los pesos en ordenadas y los alargamientos en abscisas. Al unir los puntos se obtendrá una recta.

5. CALCULOS Y RESULTADOS

Los alumnos comprueban que los alargamientos obtenidos al colocar pesos dobles, triples, etcétera son, respectivamente, dobles, triples, etcétera, o, lo que es lo mismo, que las deformaciones son proporcionales a las fuerzas que las producen (**Ley de Hooke**). Utilizando otro muelle se puede demostrar que el coeficiente de alargamiento depende del cuerpo deformado. También se advierte que hay un límite elástico a partir del cual no se cumple la ley de Hooke.

6. DISCUSION

6.1. Aplicación al estudio del método científico

Pueden ir recorriéndose las principales etapas del método científico y aplicarlas al fenómeno físico estudiado.

— **Observación.** Tirar del muelle con la mano y soltar. El muelle se alarga por efecto de una fuerza.

— **Experimentación.** Repetir la observación del alargamiento del muelle en unas condiciones especiales para facilitar el estudio del fenómeno, es decir, utilizando fuerzas de valor conocido y una escala para medir los alargamientos.

— **Ley Física.** De la observación de los resultados obtenidos inducimos una relación matemática entre las dos magnitudes que hemos utilizado en nuestra experiencia: fuerzas y alargamientos.

— **Inducción.** Generalización de lo observado con unos cuantos pesos a cualquier peso; de lo observado en un muelle a cualquier muelle o material elástico.

— **Deducción.** Colgar del muelle un cuerpo de peso desconocido y deducir su peso por interpolación gráfica o por cálculo con la fórmula de Hooke.

— **Hipótesis.** Los enlaces que mantienen unidos a los átomos del metal que forma el muelle tienen la propiedad de que pueden deformarse ligeramente por efecto de una fuerza y volver posteriormente a su posición primitiva al cesar la fuerza.

— **Teoría.** La teoría del enlace químico debe ser capaz de explicar, entre otros, este fenómeno de la elasticidad.

6.2. Aplicación al uso de representaciones gráficas

Se realizaría a continuación del experimento. Los alumnos utilizarían papel milimetrado y el profesor, papel acetato cuadriculado y abarcaría:

— Construcción de la gráfica fuerzas-alargamientos (elección de escala, representación de los puntos).

— Interpolación y extrapolación de fuerzas y/o alargamientos.

7. CONCLUSIONES

1. Se ha presentado un método para realizar el experimento de la ley de Hooke mediante el retroproyector.

2. Se ha comprobado la gran utilidad de este método para realizar experimentos de cátedra por su rapidez y sencillez, así como por permitir participar simultáneamente en la experiencia a un gran número de alumnos.

3. Se ha propuesto una serie de ejemplos, sacados del experimento, como ilustración de las distintas etapas del método científico.

4. Se ha utilizado el retroproyector para mostrar la utilización de las gráficas en los fenómenos fisicoquímicos.

Carmelo Polo Pradilla

EXTENSION DEL INBAD DE ZARAGOZA

EL METODO INDIVIDUAL EN LA EDUCACION FISICA A DISTANCIA. LA EXPERIENCIA DEL INBAD

Uno de los objetivos de la educación consiste en conseguir que el individuo aprenda a actuar por sí mismo de manera permanente ampliando su campo de autodeterminación que es como decir ganando en independencia.

En este sentido, cualquier sistema o modelo de enseñanza que se acerque al logro del fin expuesto (y en esta línea se encuentran los sistemas individuales de enseñanza) será siempre defendido frente a otros sistemas más tradicionales y unificadores, pero más limitadores del desarrollo de la personalidad.

Las razones en que se apoya tal defensa hay que situarlas en la propia estructura de la enseñanza con sus tres componentes básicos: docente-discente-materia.

El docente, al tiempo que transfiere cultura al alumno, proyecta su personalidad sobre el mismo y no puede evitar, por tanto, aplicar su criterio personal respecto a un específico sistema o método de enseñanza.

El alumno llega también con su carga emocional y crítica, sus hábitos, aptitudes, etcétera. En el momento mismo en que ambos se encuentran se produce, pues, una interacción entre profesor y alumno, cuya graduación varía según sea la respuesta de éste ante las motivaciones de aquél y cuya base fundamental es la propia materia.

En este esquema profesor-alumno-materia no cabe duda de que es el profesor quien es-

tablece el perfil del estilo que va a aplicarse puesto que se mueve entre estilos alternativos de enseñanza y es, por tanto, capaz de elegir el que mejor se adapte a su forma de ser y a su específica preparación profesional.

Dentro de la enseñanza de la Educación Física, objetivo del presente artículo, el sistema docente que se emplee deberá permitir al alumno la libre exploración de sus posibilidades físicas para intentar el logro de una adecuada condición física, meta principal de esta asignatura. De ahí la importancia que tiene elegir un sistema que se adapte perfectamente a los fines perseguidos.

Se trata, en primer lugar, de aumentar el nivel general de rendimiento físico del individuo en cuanto sujeto que debe afrontar el desarrollo de sus cualidades físicas o motrices: coordinación, velocidad, potencia, resistencia, etcétera. Habrá, por tanto, que buscar aquellos ejercicios que mejor respondan a la consecución del objetivo expuesto de lograr una aptitud física conveniente para la edad y el sexo de cada alumno.

Es además importante la decidida participación del alumno en su proceso formativo para descubrir personalmente sus propias capacidades y limitaciones y para evaluar los resultados de sus acciones.

En todas las etapas, la respuesta depende mucho del profesor, por lo que podría afirmarse que la vía hacia un método de enseñanza consecuente con esta línea sería el in-

dividualizado. Ahora bien, aplicar este sistema no resulta fácil por cuanto requiere de dos de los elementos básicos de la enseñanza, profesor y alumno, una serie de exigencias y pautas de comportamiento difíciles de mantener, especialmente en el primero, que suele estar condicionado por una manera habitual de proceder, fruto del tiempo, del carácter y de la preparación, que sin duda trasciende e influye sustancialmente en el alumno. De ahí que el profesor deba vencer a veces esta actitud para moverse más por el conjunto de alternativas de estilos que propicien las vías hacia una mayor diferenciación del alumno capaz de conducirlo a una conducta más consciente y responsable en sus personales decisiones.

¿Cuál será, por tanto, el perfil de un programa de Educación Física individualizado...? Aquel que mejor se adecúe a las características anatómicas-funcionales de cada alumno, a su grado inicial de aptitud física, a su capacidad de adaptación ambiental y, sobre todo, a su ritmo de aprendizaje.

De lo que se deriva que un programa de enseñanza individual de Educación Física debe seguir una línea ascendente que pueda adaptarse a todos los niveles de enseñanza al mantener como puntos comunes los siguientes:

a) Un objetivo específico consistente en lograr el mayor grado de independencia del alumno en la realización de sus tareas.

b) Una estimulación personal que motive la favorable y permanente disposición del alumno en el logro de un más alto nivel de aptitud física.

c) Una mayor libertad de acción del profesor que redundará en beneficio de una más estrecha y personal relación.

Estas tareas no son, como se comprenderá, nada fáciles de realizar, porque suponen una renuncia paulatina del profesor, en aquellas parcelas de intervención que hasta ahora le eran propias, en favor del alumno

a medida que éste va tomando conciencia de la marcha de su desarrollo. Su autocontrol le viene dado en Educación Física por unos niveles de puntuación materializados en unas tablas establecidas por edad y sexo, consecuencia de un amplio muestreo llevado a la práctica por el Seminario de la Sede Central entre un amplio grupo de alumnos de centros colaboradores del INBAD.

Esta filosofía del método individual es la inspiradora de los contenidos recogidos en los distintos Documentos de la asignatura y el sistema se lleva además a la práctica de manera ordenada y periódica en sesiones realizadas con cursos diferenciados de la Extensión Experimental y de la Extensión número 1 de Madrid con el fin de experimentar sobre su utilidad.

En líneas generales puede decirse que el alumno inmerso en este método de aprendizaje de Educación Física a distancia aprende con facilidad la mecánica de su personal desarrollo físico. Partiendo de la autoevaluación inicial de su condición física, aprende a utilizar el material didáctico contenido en el Documento y, después, contrasta sus conclusiones «en vivo» con el profesor en las distintas tutorías o sesiones prácticas. Gracias a ello va ajustando, progresivamente y de manera consciente y responsable, su posible desarmonía funcional y anatómica hasta alcanzar el nivel deseado, instalándose así dentro del proceso de su propio aprendizaje, lo que constituye una característica fundamental del sistema de enseñanza que nos ocupa. Esta tarea es bastante ardua porque requiere no sólo el interés del alumno, sino su preparación para comprender la mecánica aplicada a fin de adquirir conciencia de su progreso.

En tal sentido, si se trata, por ejemplo, de desarrollar la flexibilidad de la articulación de la cadera, debe saber que el trabajo que va a realizar irá aumentando en dificultad. Si el grado de dificultad de esta articulación sólo le permite tocar los tobillos desde la po-

sición de pie con piernas abiertas e inclinación de tronco adelante, debe partir de ahí. Después, en las sesiones siguientes, irá avanzando progresivamente en la forma que le indica el Documento hasta llegar a tocarse las puntas de los pies o a posar las palmas de las manos en el suelo. Y así deberá trabajarse con el resto de las cualidades motrices.

Este ordenamiento de avance progresivo,

motivación y autocontrol de resultados es el programado en la enseñanza a distancia de la Educación Física en el INBAD. Sus resultados sobre el rendimiento físico —ya se decía— evidencian la existencia de un ambiente de estímulo permanente al sentirse el alumno como sujeto libre capaz de proyectarse con toda su personalidad en la tarea propuesta.

Manuel Hernando Motilla
SEMINARIO DE EDUCACION FISICA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

EL GENITIVO SAJON EN NUESTRA CIUDAD (MADRID)

El uso del genitivo sajón, desde la perspectiva de la competencia en el dominio de la lengua inglesa para el nivel comunicativo, no requiere profundos conocimientos sintácticos o semánticos ni agudas deducciones sociolingüísticas o psicolingüísticas sobre el «cómo, dónde, cuándo utilizarlo o a quién concierne».

No presenta las ambigüedades que podemos encontrar en otras áreas lingüísticas, por ejemplo, en el estudio de algo tan elemental como la simple invitación *lunch?* aislada del contexto psicosocial (¿Qué entendemos? ¿Se trata de una invitación o de una mera petición de acompañamiento?) o en el de este cumplido: «*your car is nice*» (¿Es una mera cortesía o realmente se pretende reflejar en nuestro juicio lo que de verdad apreciamos?). En el genitivo sajón apenas hay lugar para este tipo de ambigüedades y su dificultad no va más allá de la del uso apropiado del apóstrofo y del morfema «s» si procede. Cualquier estudiante de inglés, incluso con unos conocimientos rudimentarios de esta lengua, lo utiliza con propiedad.

El estudio que aquí se presenta no va dirigido a hacer un rastreo del nivel alcanzado por los alumnos en este tema, sino a recoger todos esos rótulos publicitarios que utilizan el genitivo sajón y con los que tropezamos constantemente en nuestro deambular por la calle. Se intenta hacer un análisis, desde los puntos de vista morfosintáctico y semántico, del uso de esta estructura en nuestra ciudad, ya que la frecuencia con que la encontramos

en nuestra vida cotidiana nos da pie para considerarla más que como un anglicismo como un elemento hasta cierto punto familiar y afín a nuestra cultura. Así mismo se pretende que el alumno sea una parte activa y no pasiva en la elaboración de su casuística para que de esta manera pueda prescindir de los típicos ejemplos, si no monótonos y aburridos sí distantes, con los que suelen obsequiarnos incluso aquellas gramáticas a las que etiquetamos como de orientación funcionalista. Por esta razón, los objetivos específicos pueden concretarse en que los alumnos:

a) Busquen sus propios ejemplos de genitivo sajón en el entorno en el que se desenvuelven. Esta búsqueda lleva consigo el fomento de la observación de los múltiples rótulos y etiquetas que vemos en cualquier calle madrileña.

b) Se forjen sus propios criterios sobre la validez morfosintáctica, semántica y sociolingüística de los ejemplos que aportan.

c) Centren su atención en una actividad extraescolar de inglés que pueden desarrollar en su entorno laboral y social.

METODOLOGIA

Se plantea como una actividad más para los alumnos de primero. En la tercera quincena de la programación del INBAD se ha estudiado el genitivo sajón y se conocen su estructura y la función que desempeña en la oración. Se les pide que ellos mismos bus-

quen sus propios ejemplos dado el amplio uso que se está haciendo de esta estructura no en «Soho» o «Picadilly Circus», sino en el Madrid de los Austrias y en cualquier paseo, plaza o calle de la villa.

Para llevar a cabo esta tarea se le dice a cada uno de los alumnos de los que vienen a la tutoría colectiva que traiga tres ejemplos, preferentemente del ámbito en el que vive, trabaja o pasa sus ratos de ocio. Así todo alumno debe traer tres fichas con:

1. La transcripción exacta del título en el que cree ver un genitivo sajón.
2. Especificación del servicio que tras ese rótulo se ofrece.
3. Localización en la ciudad.

DATOS

Tras eliminar todos aquellos casos que se repiten, se tabulan 90. Se prescinde de algún título peculiar como el «Cafetería Ro'os» por entender que el artífice de este rótulo se ha pasado de esnobista o no ha llegado siquiera a hacer un uso aproximado del anglicismo que estamos estudiando. Buscando algún tipo de sistematización, se llega a una clasificación que reúne aquellos ejemplos que guardan alguna afinidad y de esta manera se hacen posibles algunos comentarios de carácter morfosintáctico, semántico o sociolingüístico. Se recurre a la búsqueda de posibles campos semánticos y de esta forma se llega a la conclusión de que las ideas de «divertimento», «buena mesa» y «aliño indumentario» podrían explicar la mayor parte de los rótulos.

En el primer caso se consideran como elementos integrantes: las discotecas, los *pubs* y los bares. La «buena mesa» está constituida por los restaurantes y las cafeterías. La etiqueta del tercer campo semántico, «aliño indumentario», tiene su origen en la poesía de Machado. Aquí entran desde el rótulo más insignificante, pero atractivo en opinión de

sus propietarios, de cualquier zapatería hasta el que mejor expresa el último grito en peluquerías, sin olvidar las más sofisticadas *boutiques*. Desde luego no era ese el espíritu de don Antonio cuando nos hablaba del «torpe aliño indumentario». Finalmente hay un apartado de «varios» en el que se recogen los elementos más dispares como pueden ser aquellos que se leen en vallas publicitarias, galerías de arte o hasta en la misma televisión cuando presenta alguno de sus programas (recordemos «*Tarzan's secret treasure*»). Otros datos que pueden observarse en el listado, desde una perspectiva morfosintáctica, son las distintas formas con las que se presenta el genitivo. Se contabilizan hasta 20 casos de estructuras de genitivo completas, 51 de los llamados genitivos elípticos, 14 inversiones desafortunadas y 5 desviaciones manifiestas.

Estos son los ejemplos seleccionados:

Divertimento

Cachito's Boite. Paseo de la Castellana.
Gofer's Discoteca. Alcobendas.
Haladino's Pub. C/. Juan Pantoja.
Pepe's Pub. C/. Fadel s/n.
Quique's Pub. C/. Núñez Morgado.
Holl's Pub. C/. Pedro Teixeira.
Silver's Boite. Fernández de los Ríos.
Tanaska's Pub. C/. Murcia.
The Time's Pub. C/. Mota del Cuervo.
The White Horse's Pub. C/. Colón.
Toma's Pub. Fuenlabrada.
Vogue's Discoteca. Trav. de Andrés Mellado.
Aguacate's. C/. López de Hoyos.
Dedo's. Avda. Portugal.
New Vip's. C/. Arroyo del Fresno.
Otelo's. Gran Vía.
Milo's. C/. Orense.
Otto's. C/. General Perón.
Regal's. C/. Padre Damián.
Sacha's. Plaza Chueca.
Sanci's. C/. Máiquez.
Thema's. C/. Ayala.

Toft's. C/. Jorge Juan.
Bar Dolphin's. Plaza R. Argentina.
Bar Thoma's. C/. Ferraz.
Pub Bar Chito's. C/. Valderrey.
Pub Chaplin's. Móstoles.
Pub Bell's. C/. Alonso Barco.
Pub Bellon's. C/. Alcalá.
Pub-Cafetería Tervisco's. C/. Quero.
Pub Pepe's. C/. Agustín de Foxá.
Pub the Time's. Canillas.
Sala Fiestas Xenos. Plaza Callao.

Buena mesa

Restaurant Penmarrio's Bar. C/. Arturo Soria.
Bob's. C/. Miguel Angel.
Bos's. Gl. de Quevedo.
Brumell's. C/. Serrano.
Clara's. Opera.
Helen's. Paseo de la Castellana.
July's. C/. Monforte de Lemos.
Legan's. Camino de Leganés.
Lord Winston's. Avda. Reina Victoria.
Mar's. C/. Infanta Mercedes.
McDonald's. Gran Vía.
Menchi's. Parque de Terreros.
Prince's. C/. Claudio Coello.
Quadro's. C/. Puerto Rico.
Vip's. Paseo San Francisco de Sales.
Robert's. C/. Silva.
Toni's. C/. Alberto Alcocer.
Restaurant's Gaztalupe. C/. Comandante Zorita.
Yelloe Greew's. Alcalá de Henares.

Aliño indumentario

Berto's Calzados. C/. Francos Rodríguez.
Children's Shop. C/. Velázquez.
May's Lencería. C/. Serrano.
Agrado's. C/. Monforte de Lemos
Antony's. La Vaguada.
Artur's. C/. General Rodrigo.
Brisu's. Palomeras.
Charo's. C/. Bravo Murillo.

Chaveli's. C/. Eloy Gonzalo.
Corner's. La Vaguada.
F. Bonni's. C/. Princesa.
Federico's. C/. Valderrey.
Harper's. La Vaguada.
Idea's. Estación de Chamartín.
Jes's. Paseo de la Castellana.
Kike's. Calzados.
Ovagliu's. Leganés.
Pedro's. C/. Serrano.
Polo's. C/. Sta. María de la Cabeza.
Spejo's. C/. Sta. María de la Cabeza.
Pingo's. C/. Badajoz.
Pirata's. La Vaguada.
Orion's. C/. Zurbano.
Deportivos Colega's. Avda. de la Constitución.
Salón Peluquería's Fina. C/. Juan de Andrés.
Shoes Anne-Mary's. C/. Gutiérrez Cetina.
King's Road. C/. Arraza.
Tanu'r. C/. Almagro.
Tejano de Pepe's.

Varios

London's Tourer. Ag. Viajes.
St. Michael's School.
Tarzan's Secret Treasure (TV).
Fauna's. C/ Montalbán.
Miman's. La Vaguada.
Jarol's. La Vaguada.
Seagram's. Valla publicitaria.
W. Lawson's. Valla publicitaria.

ANALISIS

Se sigue la transcripción de las fichas recogidas y se admite que pudiera haber algún error en la recogida de datos porque no podemos olvidar que se trata de un trabajo de campo. No obstante, dado que en la lista figura el nombre de la calle en la que se ha recogido el ejemplo, se puede comprobar en caso necesario si el dato es correcto o no.

a) Nivel morfosintáctico:

1. Los genitivos completos se encuentran predominantemente en el primero de los campos semánticos y precisamente en torno a la idea del «divertimento» también vamos a encontrar la mayor parte de las inversiones desafortunadas. Estos datos pueden tener su explicación en la necesidad de especificar la base del genitivo para que el cliente de turno sepa qué tipo de servicio se le ofrece.

2. Genitivos elípticos: puede decirse que son la forma típica de anunciar los servicios que se asocian con la «buena mesa» y con el «aliño indumentario». La base del genitivo está implícita o explícita en el contexto. Probables razones comerciales condicionan que no se asocie de una manera directa la base con el título asignado puesto que, en ocasiones, bien a niveles distintos, bien utilizando diferente tipografía, vamos a saber que detrás de «Kike's» hay una zapatería y que «Prince's» hay que asociarlo con una pastelería.

3. Las inversiones que llamamos desafortunadas, en las que la base precede al poseedor, podemos leerlas en un rótulo tan plástico y castizo como «Pub Pepe's», en este otro que podríamos etiquetar de pseudocultural, «Shoes Anne-Mary's», o en aquel otro en el que se puede adivinar un atrevido coloquialismo, «Deportivos Colega's».

4. Desviaciones manifiestas: en estos casos la estructura del genitivo sale realmente forzada. Si en «Restaurant's Gaztalupe» se observa que el morfema «s» se le añade a la base y no al poseedor, en «Ylloe Greew's» ya no encontramos sólo el fenómeno de la inversión, sino una combinación puramente exótica de letras. El apelativo de *snob* vamos a tener que utilizarlo al leer la especie de doble genitivo «Tejano de Pepe's», en «Tanur'r», en el que el morfema «r» tal vez resulte más atractivo, o en aquel otro en el que se

transcribe una calle londinense para dar el título a la tienda de turno.

b) Nivel del poseedor:

1. Predominan los nombres anglosajones: «Bob's», «Lord Winston's», «Otelo's»... No obstante, cabe reseñar que se encuentra algún caso en el que se disocia el final del nombre y se intercala el apóstrofo. Fenómeno que suele ocurrir también cuando el nombre del poseedor es castellano: lo mismo leemos «Bar Thoma's» que «Toma's pub».

2. Nombres propios castellanos: su frecuencia es menor, aunque no por ello deja de entremezclarse cierto sabor español en rótulos como «Pub Pepe's», «Charo's» o «Pedro's».

3. Exóticos, esnobistas: del tipo de «Ovaglau's» o «Yelloe Greew's», casos en los que el convencionalismo alcanza el grado máximo, lo mismo que «Spejo's», rótulo en el que no se sabe si la supuesta estética, óptica o acústica puede ser la razón de esa desaparición de la «e».

4. Comerciales o coloquiales: dentro de este apartado podríamos considerar todos aquellos en los que el cliente puede hacer su juicio de valor tras la lectura que le brinda el rótulo de neón anunciador. Piénsese en «Cachito's», «Dedo's» o en aquellos otros de «Agrado's» o «Idea's».

CONCLUSIONES

1. Desde el punto de vista lingüístico cabe reseñar:

a) La cantidad enorme de anglicismos que están llegando a nuestra lengua por esta vía, tanto si se atiende a la estructura del genitivo sajón como si se atiende a los términos que se utilizan.

b) La cifra significativa de inexactitudes desde el punto de vista estructural.

c) No escapa tampoco a este estudio el nivel de los alumnos que han hecho el trabajo de campo. Su bisoñez en el conocimiento de la lengua inglesa explica el que no hayan considerado como casos dignos de estudio aquellos en los que no aparece el apóstrofo. Así se ignoran rótulos como «Pedros Restaurante» o aquellas otras combinaciones que pudieran dar pie para ver un genitivo implícito como «Givenchy Gentleman».

d) Atendiendo al nivel semántico podríamos decir que los centros de interés de esta invasión lingüística vienen definidos, si atendemos al poseedor, por el mundo del **consumo**.

2. Desde el punto de vista sociolingüístico se considera que la explicación de esta abundancia de rótulos anglosajones obedece a imperativos comerciales. Sólo el impacto social que se supone que producen en el cliente puede justificar esa oferta de genitivos sajones en nuestra ciudad. La lectura exótica, esnobista, pseudocultural de estos rótulos puede ser la razón del desplazamiento de toda la familia de sintagmas nominales terminados en «—ería» como cafetería, panadería, zapatería... o aquellas expresiones

tan simples y tan en boga en otros tiempos como casa, bodega, restaurante del tío Félix, etcétera.

3. Los objetivos específicos se llevan a cabo desde una perspectiva pedagógica. Los alumnos participan activamente observando y recogiendo datos, y creo que, aunque con alguna reserva, podemos decir que tienen sus propios criterios para analizar cualquier estructura de genitivo sajón o sucedáneos del mismo que encuentren en su deambular por Madrid.

BIBLIOGRAFIA:

En este trabajo se han tenido como punto de referencia:

- 1) Wolfson, N.: «Invitations, compliments and the competence of the native speaker», *International Journal of Psycholinguistics*, 1981, 8-4 (24), páginas 23-36.
- 2) Hymes, D.: *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, 1974, Philadelphia University of Pennsylvania Press.

Honesto Herrera Soler
EXTENSION NUMERO 2 DEL INBAD
EN EL BARRIO DEL PILAR DE MADRID

LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA DE LA FILOSOFIA EN EL INBAD. Sobre la corrección y evaluación de ejercicios

Nos proponemos hacer algunas consideraciones sobre una de las principales funciones del tutor de educación a distancia, aquella que consiste en corregir y evaluar las actividades, ejercicios y exámenes que los alumnos periódicamente van elaborando. Por adelantado quede manifiesto que no es la intención que nos inspira la de aportar ninguna especie de receta para una posible aplicación automática, sino, al contrario, hacer posible una reflexión que, lejos de aportar soluciones demasiado fácilmente descubiertas, origine cierta problemática que mueva y renueve la actuación cotidiana del profesor.

Lo que sigue tiene su origen en la actividad llevada a cabo con los alumnos atendidos por correspondencia en la Sede Central del INBAD; pero, sin duda, puede ser aplicado a cualquier tipo de tutoría en educación a distancia.

Vamos a centrarnos en lo que concierne a las asignaturas de Filosofía y Ética, aunque pudiera ser que esta reflexión tuviera también cabida en otras materias y constituyera objeto de atención fructífera. Pero, de entrada, parece poco prudente referirse a campos que no se conocen por lo que estas consideraciones quedarán expresas y abiertas a quien quisiera meditarlas o pudiere aportar alguna crítica.

Lo primero que hay que sentar es que una evaluación no es algo equivalente a un juicio del que de una manera necesaria haya que

derivar una sentencia, esto es, una calificación. Por el contrario, constituye un acto pedagógico de la mayor importancia que debe inscribirse en el proceso educativo que construyen el alumno y sus tutores.

LA EDUCACION COMO CONVERSACION DIDACTICA

Cualquier reflexión sobre algún aspecto educativo debe referirse al marco general de lo que se entiende por educación, dado que sin esa referencia se carecerá de la necesaria claridad y de las connotaciones y matices que hacen de una opinión algo útil o rechazable. En este sentido, mi concepción de la educación a distancia se acerca en buena medida a la que define Börje Holmberg en su *Status and Trends of Distance Education* (1) como un método de conversación didáctica guiada y orientada hacia el aprendizaje.

Esta visión de la educación a distancia gira, como se ve, en torno a la idea de conversación, elemento que sitúa la cuestión en una dinámica activa y participativa que hace del diálogo el instrumento pedagógico fun-

(1) Börje Holmberg es director del Instituto Central de Investigaciones en Educación a Distancia de la Fernuniversität de Hagen, RFA. Del libro citado hay traducción al castellano en la editorial Kapelusz de Buenos Aires con el título de *Educación a Distancia: situación y perspectivas*, publicada en marzo de 1985.

damental. Es claro que tal actitud se reconoce como positiva y útil en la práctica totalidad de las materias propias de la educación. Pero, en el caso de la Filosofía, se hace aún más pertinente e imprescindible si lo que se pretende no es hacer aprender al alumno datos y contenidos externos a él, sino hacer que tutor y alumno filosofen, es decir, analicen la realidad o alguna de sus partes, estudien las aportaciones científicas existentes acerca de ellas, indaguen una interpretación general y razonada de las mismas que tenga en cuenta las ya dadas a lo largo de la historia y critiquen ambos sus puntos de vista. Para todo ello es sumamente importante el diálogo y lo es de forma especial en los momentos de formación en materias filosóficas, que son los que estamos aquí tratando.

La citada teoría de Holmberg está basada en un conjunto de postulados, algunos de los cuales, por su interés y relevancia, transcribimos. Sostiene Holmberg que:

- a) El sentimiento de que existe una relación personal entre el alumno y el tutor promueve el placer en el estudio y la motivación del alumno.
- b) Este sentimiento puede fomentarse mediante un material pertinente y una adecuada comunicación de ida y vuelta.
- c) La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal y, en consecuencia, inciden en lo expresado en (a).
- d) Los mensajes emitidos y recibidos en clave de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.

Estos postulados, formulados de esta forma escueta, encierran un buen número de posibilidades aplicables a la práctica cotidiana, en cuyo comentario vamos a detenernos.

Salta a la vista la especial atención que se presta a elementos que inciden en lo que Bloom y Kratwohl denominaron el dominio afectivo. Toda la atención que se le preste a

esta dimensión será escasa, ya que muy escasa es la que se le presta en la realidad diaria. Podría parecer a primera vista que, en el caso de la educación a distancia, no habría de tener esta faceta una importancia grande. Sin embargo, no creo que hagan falta demasiados argumentos, aparte de un claro interés por intentar mejorar los resultados, para comprender la necesidad de poner en práctica algunas recomendaciones en esta línea.

Lo primero que un tutor de educación a distancia debe experimentar y someter constantemente a crítica y perfeccionamiento es la importancia de establecer un determinado estilo de **relación personal** con el alumno. Hay que ser claros en este tema. Muchos profesores no han caído en la cuenta, y otros no quieren hacerlo probablemente porque su psicología personal se lo impide, de que en la enseñanza no existen meros profesores ni existen meros alumnos: sólo existen personas. En la práctica habitual, el «profesor» y el «alumno» son dos «construcciones» mediante las que la persona deja de ser tal y se transforma en personaje de una representación ficticia en casi todos sus aspectos. El alumno deja de tener una actitud activa, creadora y preocupada por su propia vida para entrar en una pasividad global de la que sale, a lo sumo, para intentar aprobar exámenes, cosa que, por otra parte, en bastantes casos ni siquiera importa ya. Podría decirse que a nuestros alumnos poco de lo que encuentran en el sistema y en los centros de enseñanza les huele a vida. Por eso adoptan el papel más cómodo y se comprende. El profesor, por su parte, (y generalizo aun sabiendo que no puede englobarse a la absoluta totalidad de profesores y alumnos en lo que digo) parece como si se realizara en el acto supremo y trascendental de poner una calificación. Para él, saber es poder decidir si el alumno sabe o no. Que mire cada cual su anecdotario y verá cómo son numerosos los casos que encuentra de esta patología evaluatoria. Y verá también —seguro— lo esca-

esos que son aquellos que ponen en un, aunque importante, discreto segundo plano los programas, los exámenes, el horario, los timbres, los formalismos vacuos, las juntas y reuniones y toda la barroca parafernalia con la que se adorna el acto educativo para reconocer por encima de todo que lo que tiene delante son personas, hombres y mujeres, seres absolutamente importantes cada uno de ellos y necesitados de un proceso de civilización.

Es menester, sin embargo, no entender esta relación de persona a persona que se propone de una manera simplista ni mucho menos en clave fundamentalmente afectiva. Se trata de que, en la relación que se establece, ni tutor ni alumno se instrumentalicen mutuamente considerándose como excusas para compensar sus carencias vitales. Al contrario, la propuesta es que ambos actúen como seres que participan en una búsqueda común de elementos útiles para obtener una mejor calidad de vida, lo cual implica poner en juego factores verdaderamente personales. Otra cosa es que para obtener un mejor rendimiento se utilicen determinadas técnicas que fuercen un tanto las apariencias de esa relación (hay que provocar, hay que seducir, hay que distanciarse del alumno para favorecer la aparición de su propia personalidad, etcétera); pero esto no debe acarrear la pérdida de una clave personal que presida la relación. Características mínimas, pero no únicas, de esta relación han de ser un conocimiento mutuo, un trato respetuoso y amable, la conciencia de la posibilidad de una recíproca acción beneficiosa y un clima de confianza que permita superar las eventuales circunstancias negativas que puedan crearse.

El postulado (c) concreta algo más algunos de los ámbitos en los que puede construirse la relación personal a través de una conversación amistosa: la atmósfera, el lenguaje y las convenciones. El tutor puede relacionarse con el alumno utilizando expresiones hoscas y distantes o puede hacerlo de for-

ma cordial y respetuosa. Cada trato creará una atmósfera distinta. Lo que no está demostrado es que la primera sea más oportuna y rentable para los efectos pedagógicos. El tutor podrá corregir un ejercicio «junto al alumno» y podrá hacerlo «desde un alto entarimado» situado, además, a distancia. Pero lo que no deberá olvidar es que lo que se hace con un ejercicio es lo que se hace con el alumno que lo ha realizado. El tutor podrá limitarse a estampar un «Bien» o un «Mal», más usualmente simbolizado por sus iniciales, pero pruebe, si acaso no lo ha hecho, a recomendarle lo que crea que necesita. Léase el tutor con detenimiento cada ejercicio y emplee todo el tiempo que sea menester en escribir lo que estime que debe decir al alumno sobre su motivación, sus actitudes, su trayectoria, sus hábitos, sus carencias, sus virtudes, etcétera, procurando provocar con todo ello el diálogo franco y consecuente. No es tan inútil ponerse delante de un ejercicio con esta actitud. No es tan complicado ponerla en práctica llamando al alumno por su nombre, hablándole de tú y pidiendo ser correspondido en el trato, usando, en fin, de ese arma tan higiénica y suavizante que es el sentido del humor.

En la enseñanza a distancia que se lleva a cabo en el INBAD a través del sistema de tutoría por correspondencia, no cabe otro procedimiento para analizar estas ideas que el de la comunicación de ida y vuelta: actividades, ejercicios, exámenes, consultas, etcétera. Eventualmente podrán establecerse otros cauces de relación, pero son esos los más usuales.

Caben algunas otras precisiones todavía sobre la forma concreta de llevar a cabo esta comunicación. Así, por ejemplo, E. Beijer apunta (2) que al parecer los alumnos aprovechan y aceptan mejor los comentarios y las

(2) Beijer, E. «A study of student's preferences with regard to different models for two-way communications, en *Epistolodidaktika*, Malmoe, 1972, número 2.

actividades que reciben corregidas en un plazo de 7 a 10 días desde que las enviaron y que suelen esperar encontrar comentarios extensos sobre sus ejercicios.

Por otra parte, la actitud del tutor en el establecimiento de estas relaciones de comunicación es sumamente importante por su incidencia en los resultados que se obtienen. Así lo demuestra L. S. Stein en un informe (3) en el que se analizan los resultados del hecho de cambiar, en un mismo curso, a un tutor frío y distante por otro más cordial y con mayor calor humano. El efecto fue que se duplicó el número de los alumnos que lograron llegar satisfactoriamente hasta el fin del curso.

El conocimiento de datos personales concretos del alumno es indispensable. No es lo mismo hacer un comentario y alguna recomendación a un alumno de 18 años que a otro de 50, ni es lo mismo hacérselos a un alumno con residencia en la ciudad que al que vive en un medio rural, ni se le pueden decir las mismas cosas a una persona minusválida que a otra que no lo es. La individualización y la personalización son elementos necesarios en la enseñanza que, en un sistema a distancia, se hacen imprescindibles. Es muy importante en este sentido la labor de los tutores orientadores, que deben suministrar información suficiente y a tiempo a los tutores didácticos.

De la experiencia adquirida con los alumnos tutelados por correspondencia en el INBAD se deduce la conveniencia de mantener algún tipo de archivo en el que se incluyan, junto a los datos del alumno, las copias de todas las comunicaciones que el tutor mantenga con él. No se debe olvidar que el alumno posee tales textos y el tutor generalmente no, con lo que puede caer en la reiteración o en el comentario accidentalmente contradictorio y puede, además, perder la ocasión

de insistir en determinadas ideas o de contextualizar las aportaciones del alumno con vistas a una más completa comprensión. Sería útil para este menester el uso de la fotocopia o del papel autocopiativo en actividades, ejercicios, exámenes y en las comunicaciones mutuas.

OBJETIVOS DE LA EVALUACION DE COMUNICACIONES DE IDA Y VUELTA

Hemos analizado someramente hasta aquí la actitud del tutor ante el acto evaluativo y algunos recursos de diversa índole de los que puede y debe disponer. Expongamos ahora algunos de los objetivos que debe alcanzar una buena evaluación basada en comunicaciones de ida y vuelta.

En primer lugar, debe fomentar la motivación del alumno y su interés por el estudio. Este elemento es muy importante, sobre todo por la falta de expectativas y el estado de desilusión en que habitualmente se halla. La motivación está íntimamente ligada, aparte de a otros asuntos, a los objetivos que se pretende conseguir: según sean éstos, así será la reacción positiva o no que se producirá en el estudiante. Habrá, pues, que buscar los que resulten realmente apetecibles y útiles para un alumno que habrá de desarrollar unas energías en el estudio. En este sentido no pueden presentarse hoy, según creo, objetivos tales como lograr un cierto grado de erudición o de conocimiento, obtener determinado dominio en materias excesivamente alejadas de la vida cotidiana o hacer prevalecer casi en exclusiva la meta de la preparación para la futura vida profesional, cosa ésta que en algunos casos puede rondar el sadomasoquismo. Al contrario, hay que proponerse, sobre todo, el goce del alumno y su satisfacción, no sólo en tanto que estudiante de determinadas materias en un tiempo concreto, sino como persona que está adquiriendo un hábito saludable con el que encarar todas las facetas de la vida. Debe abrirse la óptica del futuro procurando que el

(3) Stein, «Design of a correspondence course», en *Adult Education*, Washington, 1960, número 10.

alumno no la limite a un hipotético campo profesional: debe educársele para el ocio, haciéndole ver las relaciones de lo que estudia con la vida de su ciudad, de su entorno, de la Naturaleza, etcétera. En definitiva, se trata de permitir que el alumno aclare los porqués de su estudio y de hacer que sean aceptados por él con gozo. Lo artificial, lo impuesto, lo irracional enmascarado de razonable, lo caprichoso, lo oscuro y lo antediluviano y ajado suelen ser malos auxiliares para esta labor.

En segundo lugar, una buena evaluación debe facilitar el aprendizaje del alumno detectando y subsanando errores en su trabajo. La meta de una evaluación no es la calificación, sino la comprobación, por una parte, de que el alumno no anda despistado y se halla en el camino de conseguir los objetivos propuestos, y, por otra, de que el profesor tampoco está en un mundo falso e imaginado por él creyendo que las cosas marchan bien. Por eso no tiene sentido ni en la enseñanza a distancia ni en la presencial la realización de actividades sin el oportuno comentario del profesor y sin la reflexión conjunta de éste con los alumnos sobre la trayectoria general del curso. Esto último puede realizarse en la enseñanza a distancia, y, en particular, en la que se lleva a cabo por correspondencia en el INBAD mediante encuestas, algunas a lo largo del curso y otra al final.

En tercer lugar debe constatar el eventual progreso o retroceso del alumno y hacérselo saber a él. Cualquier acción que disminuya el protagonismo del alumno en su proceso educativo es contraproducente y nociva. El mismo debe tomar conciencia de su evolución, de los términos en los que discurre y de sus posibles causas.

Por último, debe poder asignar, si es menester, una calificación al trabajo realizado. Ha de procurarse huir del estilo numérico por ser realmente difícil de entender cómo puede reducirse toda una labor a un núme-

ro, a veces con decimales incluidos, para acogerse al sistema cualitativo, que resulta más orientador para el propio alumno.

No hay que olvidar el carácter recíproco que ha de tener todo mecanismo evaluativo. Se trata no sólo de que se evalúe a los alumnos, sino también de que éstos tengan la posibilidad y el cauce para evaluar a su tutor. Y no se trata, como ya he indicado, de que se emita un juicio. Ni siquiera debe ser tomado el asunto como la contrapartida más o menos justa a las calificaciones emitidas por el profesor. Al contrario, se trata de una necesidad que debe sentir el profesor: la de mantener una actitud de continuo aprendizaje. Lo que hace gratificante la profesión de enseñante no es tanto lo que se enseña cuanto lo que se puede llegar a aprender. La única posibilidad de mantenerse intelectual y vitalmente joven es el convencimiento de que, estando abierto a la crítica, a lo nuevo, a lo que los otros pueden aportar, es como se puede crecer y obtener un grado mínimamente significativo de satisfacción. Tal actitud resulta en general paradójica, pero en ningún caso deja de ser gozosa para el que la practica. Y en particular en lo que concierne a la didáctica que nos ocupa, ha de encauzarse a través de un mecanismo de expresión por parte de los alumnos de sus puntos de vista y sus opiniones razonadas sobre el papel desarrollado por el profesor. Aspectos tales como la actitud del profesor en su relación con el alumno, la claridad de sus exposiciones, el ritmo seguido, la atención que presta al estudiante, la disposición encontrada en él, etcétera deben ser considerados bajo la óptica de la crítica evaluadora, de forma que constituyan la principal vía de retroalimentación del profesor.

LA EVALUACION EN FILOSOFIA

Centremos ahora nuestra reflexión en el terreno de las actividades y ejercicios de Filosofía y Ética. Lo primero que cabe decir

—y podría callarse por lo elemental del asunto, pero la práctica realidad induce a expresarlo— es que lo que se evalúa es la consecución de los objetivos propuestos. No se trata meramente de comprobar que se han captado unos contenidos, sino de que tutor y alumno constaten de forma razonable el cumplimiento de lo pretendido. Huelga decir que si el proceso educativo no está dirigido hacia unos objetivos, la evaluación únicamente podrá estar regida por lo caprichoso y aleatorio. Y que, si la evaluación escapa a lo integrable en el campo de objetivos, caerá, sin duda, en el ámbito de la arbitrariedad.

Hay una generalizada consideración negativa entre el profesorado acerca de todo lo referente a la programación de las diversas asignaturas. Tal fenómeno puede tener sus causas, presumiblemente, en la carencia de formación pedagógica con que se llega a la licenciatura. Lo común es, en el sistema actual, considerar que sabe el que es capaz de reproducir unos datos en un examen, sin pararse a reflexionar sobre ninguno de los hábitos intelectuales que pueden incidir en la formación de la inteligencia. Y esto, que es lo que se repite y perpetúa, no requiere el diseño de ningún conjunto de objetivos: basta con aquél en el que se propone memorizar contenidos. Pero se renuncia así a elementos tan esenciales en la Filosofía como el fomento de las capacidades de análisis, de síntesis, de crítica, de relación entre las partes de un sistema, de generalización, de reflexión teórica, de justificación razonada de las opiniones, etcétera, que son tan importantes o más que la mera asimilación mecánica de informaciones sobre determinados asuntos.

Los objetivos pedagógicos, pues, han de guiar todas las actividades de evaluación, incluida la muy fundamental de corrección de ejercicios y actividades. La corrección es un momento más de la conversación didáctica, aquél en el que el tutor toma la palabra, reflexiona sobre lo que el alumno ha expresado con anterioridad y le dirige una crítica apropiada con intención de facilitar el alcan-

ce de los objetivos. Conviene aquí usar el instrumento más eficaz en la enseñanza y el que permite una mayor personalización del alumno: la provocación. Si se pretende hacer de la enseñanza algo vivo y edificado entre personas vivas, no cabe otra manera de concebirla que como una mutua provocación, como un mutuo ataque a las posiciones defendidas o expresadas, con la misión de que de tal guerra surja en un acto creador algo nuevo y más satisfactorio que lo anterior a lo que se le pueda aplicar idéntico mecanismo. Tal heraclíteica concepción no parece la habitual en la enseñanza de la Filosofía, pero por eso se hace más necesaria. Diríamos que en esta materia no hay que llegar a ninguna parte porque ello representaría la autodestrucción de la Filosofía como tal. Las ideas u opiniones de cada cual en un momento no son más que posiciones adquiridas transitoriamente que no pueden estabilizarse sin perder su cualidad intelectual. El organismo que no interacciona consigo mismo y con los otros no está realmente vivo: o vegeta o está muerto. En cualquier caso lo que procede es su revitalización, hacerle despertar del más o menos pasajero estado de latencia. Tal función es también la que un profesor abierto y sensato debe intentar con el alumno, no sólo por ejercitarle en tan higiénica labor, sino por buscar él a la vez un cauce de rejuvenecimiento y un interlocutor válido en la ineludible tarea de su evolución intelectual.

La provocación, de esta forma, debe presidir las actividades habituales en el curso. A la hora de la corrección de ejercicios puede concretarse, por ejemplo, en la expresión de afirmaciones que choquen razonablemente con las que el alumno haya podido realizar a la ligera en la contestación, con preguntas que exijan respuestas en lugar de ofrecer explicaciones, etcétera. El efecto de cualquier mecanismo de provocación ha de ser previsto por el profesor en cada caso. El será quien decida si es preferible que con el uso de estos métodos, quizá menos blandos que los

habituales, algunos alumnos especialmente deficientes se sitúan en trance de abandonar o, por el contrario, es mejor que permanezcan sin ellos en un estado ajeno a la cultura viva o si, en determinados momentos, es menester cambiar de táctica porque se generan especiales estados de angustia. Ni la provocación ni cualquier otra técnica que se ponga en práctica han de eliminar la prudencia necesaria en el ejercicio de la enseñanza; pero lo que no cabe admitir es que lo que se elimine por principio sea precisamente la provocación como mecanismo con posibilidades de búsqueda en común. A la hora de diseñar tanto las actividades como los exámenes, habrá que procurar que el alumno no tenga que contestar de forma mecánica, con respuestas ajustadas a lo que previamente ha estudiado. Por el contrario, se trata de que demuestre que ha desarrollado su capacidad de reflexión y ha aprendido a realizar planteamientos personales y a descubrir respuestas propias para los problemas que se le presentan. El conocimiento de distintos tipos de problemática y de posturas, de soluciones y de las formas en que se han hallado, de esquemas de razonamiento, de criterios de discernimiento y de todo ese bagaje de mecanismos que la Filosofía aporta, ha de orientarse hacia la vida concreta y real del alumno. A ningún otro lugar cabría que apuntara, pero estos asuntos están un tanto desviados en la práctica. El hombre tiene muchas dimensiones, una de las cuales, la racional, debe poder ser controlada conscientemente, en la mayor medida posible, por el propio sujeto con vistas a que no vaya por la vida cual si fuera un «sopista existencial». Esta es, sin duda, una de las principales metas que debería proponerse la enseñanza y, de forma particularmente importante, la enseñanza de la Filosofía.

Maticemos todavía dos de los puntos que acaban de expresarse. Hemos dicho, en primer lugar, que ha de intentarse que el alumno reflexione de forma personal. En este sentido hay que procurar que las opiniones en

las que se manifieste esta reflexión estén suficientemente justificadas y no obedezcan sólo a una ocurrencia más o menos caprichosa. Es conveniente habituar al alumno al uso de la conjunción «porque», aunque haya ocasiones en las que la reflexión le lleve a quedarse en el «¿por qué?». En segundo lugar, apuntábamos que la reflexión ha de ir dirigida hacia la vida concreta y real del alumno. Debe ser, por tanto, tarea de especial interés para el enseñante enlazar su actividad con el mundo del ocio en el que el alumno tenga las mayores posibilidades de satisfacción. En este sentido, la enseñanza formal, o sea, la que se ajusta a un modelo jerarquizado y reglado debe suscitar expectativas para que el alumno pueda proseguir una enseñanza informal (4), esto es, aquella que se alcanza sin mediaciones pedagógicas a través de la observación atenta y reflexiva del entramado social. No olvidar esto a la hora de diseñar un curso y, especialmente, a la de realizar una corrección orientadora de las actividades puede ser de una importancia extraordinaria.

En Filosofía, y especialmente en las asignaturas de Ética, es más fructífero procurar que el alumno se plantee los problemas de una forma madura, incluyendo cada vez más perspectivas y elementos de juicio, que intentar ofrecer o promover soluciones para tales problemas. El profesor de Filosofía no tiene por qué ser un transmisor de nada, en el sentido de adoctrinador o de salvador de situaciones difíciles; ni siquiera su opinión personal debe contar más que otra. Bien es cierto que el profesor, aunque no quiera, es un ser transitivo que se muestra ante el alumno ofreciendo una imagen real o ficticia y, aunque tenga cuidado de no influir con contenidos determinados, siempre serán captados, y en buen número de ocasiones captados, su

(4) Sobre la llamada **educación informal** puede consultarse el libro de Jaume Trilla, *La educación informal*, Barcelona, Biblioteca de Pedagogía Universitaria.

actitud, su estilo de trato con el alumno, su dedicación y su respeto. Esta es una dimensión que todo profesor, explique lo que explique y lo haga en el tipo de enseñanza en que lo haga, debe procurar no tanto —es claro— por hacer positiva o atractiva su imagen como por conseguir el requerimiento moral de respeto de quien en su compañero en el acto educacional.

Pero, dejando aparte el tema de las actitudes y volviendo al asunto de los contenidos de las ideas que expresa el alumno, lo que no debe dejar de hacer el profesor a la hora de corregir es ponerse en el lugar existencial del alumno que ha realizado la actividad de la que se trate. También desde ahí debe analizarse el ejercicio para una mejor y, en el fondo, más respetuosa comprensión de lo que el alumno expresa. De aquí se deduce también que siempre, pero sobre todo en la enseñanza a distancia, el tutor debe estar al tanto de todos los datos personales relevantes que sea posible obtener del alumno. Son difícilmente justificables la corrección y eva-

luación del ejercicio de un alumno del que no se conoce ni su edad, ni su situación social o laboral, ni sus posibles problemas personales que puedan influir en el acto educativo, etcétera. Algo semejante cabe decir en lo que se refiere al conocimiento del profesor por parte del alumno. No se trata, ni mucho menos, de un desvelamiento mutuo y público de la intimidad, sino de crear un cierto contexto existencial en el que va a procederse a la relación educativa. Uno de los motivos por los que es importante el primer contacto entre profesor y alumno es precisamente porque en él se muestra mucho más aquél que éste y, en la medida en que el profesor «se ofrezca», el alumno podrá subirse o no a la dinámica que se proponga.

Si la misión del profesor se limitase a expresar «está bien» o «está mal», nada de esto importaría. Pero si la enseñanza se inserta dentro de un marco de diálogo, éste debe hacerse no de individuo a individuo, sino, en un cierto sentido teñido de carácter pedagógico, de persona a persona.

Manuel Casal
SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

Documentación

INFORMES

CREFAL (CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA)

La población latinoamericana es más o menos de unos 310 millones de habitantes. De ellos, 200 millones son menores de treinta años y, de estos últimos, unos 85 son mayores de quince.

Más de la cuarta parte de la población es analfabeta y casi las tres cuartas partes de los niños comprendidos entre los cinco y los catorce años no se matriculan adecuadamente en la escuela primaria. Del número de matriculados, muchos, hasta el 50 por 100 en algunos países, contando los alumnos que repiten y los que abandonan al menos temporalmente, no consiguen resultados positivos. Este último fenómeno es el más alarmante. Es significativo señalar también que mientras que un niño de un país desarrollado disfruta normalmente de un poco más de 15.000 horas de clases, el niño latinoamericano recibe aproximadamente unas 2.200 horas.

El problema es también gravísimo en las enseñanzas media y secundaria ya que menos de un tercio de los matriculados en el primer año de la primaria se inscriben en el nivel medio y menos del 4 por 100 de dicha cantidad ingresan en la Universidad, donde la pérdida es casi total.

En cuanto a la población adulta, es necesario destacar que alrededor del 80 por 100 de los habitantes de la región presentan un nivel de escolarización inferior al de 2.º año de la enseñanza primaria. Incluso el 25 por

100 de los adultos son analfabetos, entendiéndose esto como la carencia de interpretación gráfica de las letras y de los otros elementos que constituyen la alfabetización.

Parece ser que 195 millones de personas pueden considerarse como sujetos de atención por parte de los sistemas de Educación de Adultos. Hay que tener en cuenta que esta última cifra es muy alta porque algunos de los países latinoamericanos consideran como actividades de Educación de Adultos incluso a las llevadas a cabo con niños de 10 años de edad.

La población activa representa aproximadamente el 33 por 100 de la población total (en los países desarrollados como Reino Unido, Alemania, Francia, Estados Unidos, Japón, ..., ésta es superior al 43 por 100). Al mismo tiempo, el elevado predominio de la población joven y el alto coeficiente medio de dependencia familiar constituyen una carga sobre el menguado porcentaje que representa la población económicamente activa en Latinoamérica.

Desde el punto de vista del empleo y del desempleo, debemos señalar que el índice de gente ocupada y subempleada es del orden del 85 por 100, mientras que la desocupación total es, en promedio, del 15 por 100, lo que hace aumentar el índice de dependencia ocupacional. El 70 por 100 de la población eco-

nómicamente activa es considerada como no cualificada (1).

1. ALFABETIZACION Y ESCOLARIZACION

La Educación de Adultos en América Latina estuvo orientada en primera instancia a resolver los problemas del analfabetismo en el Continente Americano y, al mismo tiempo, constituyó un verdadero esfuerzo por dar al sector la importancia que merecía en el marco de las políticas educativas. Poco a poco fue adquiriendo una mayor relevancia que se inició aproximadamente a partir de 1960. Fue en este período cuando los gobiernos latinoamericanos (como resultado de las campañas de alfabetización) crearon oficinas ministeriales, Divisiones o Direcciones Nacionales, encargadas de la Educación de Adultos, confiriéndoles un rango diferenciado en las estructuras del sistema oficial y un estatus legal. Sin embargo, la problemática global de la educación de adultos no se insertó de una manera coherente en la formulación de las políticas nacionales y, por tanto, quedó relegada a planos no destacados según su carácter de prioridad real. Las políticas educativas dirigidas a la población adulta debían ser planteadas para resolver el problema específico del analfabetismo, pero esta cuestión aparecía asociada con un conjunto de factores sociales.

Las tasas de analfabetismo entre la población adulta están estrechamente unidas a otros problemas como los de la pobreza y la marginación (urbana y rural) e incluso a las altas tasas de mortalidad infantil, desnutrición, desocupación, etcétera, y todos juntos muestran una situación objetiva a la que se intenta aplicar una acción educativa que desemboca en una amplia variedad de situaciones particulares.

(1) Velázquez, Adalberto: *El Educador de Adultos. Hacia un nuevo enfoque*. Cuadernos del CREFAL, 1. México, 1976, págs. 7-9.

Los aspectos culturales, económicos y sociales de la población adulta analfabeta de los países latinoamericanos configuran un universo amplísimo, integrado por las comunidades indígenas y las poblaciones marginales de las áreas metropolitanas. La verdad es que, más que las diferencias étnicas o lingüísticas, culturales o sociales y las distinciones nacionales, es el hecho de pertenecer a estos sectores menos favorecidos por el desarrollo histórico continental lo que condiciona esta determinada situación objetiva de la población analfabeta adulta de América Latina.

Precisamente por esta razón, las políticas educativas latinoamericanas que van dirigidas a la población adulta analfabeta empiezan a hacer hincapié en la importancia que tienen la formación y cualificación de los recursos humanos nacionales como una de las formas de contribuir a la aceleración del desarrollo económico y social. Por ello se ve como prioritaria la necesidad de resolver el problema del analfabetismo si se quieren garantizar niveles crecientes de cualificación de la mano de obra en todos los sectores de la economía.

Desde luego el analfabetismo se asocia la mayor parte de las veces con la inserción en actividades económicas que requieren muy baja o ninguna cualificación y con formas variadas de subempleo, desocupación disfrazada y desocupación abierta. De ahí que, al exigir la contribución de la educación de adultos en la formación de mano de obra adecuada para el sector industrial o para el sector agrícola en los países en América Latina, se insista en que la superación del analfabetismo esté complementada con algún tipo de capacitación laboral con el fin de favorecer así la inserción de los trabajadores de los estratos marginales en actividades económicas directamente vinculadas con la estructura productiva. Esto debería suponer que la educación y la capacitación laboral de los alumnos respondieran a las necesidades determinadas en los planes nacionales del des-

arrollo, pero no siempre ha sido así. En términos generales, la situación objetiva de la capacitación laboral dentro de los sistemas latinoamericanos de educación de adultos está condicionada por los programas dirigidos a las actividades de servicios personales tales como Peluquería, Arte Culinario, Corte y Confección, etcétera. De esta forma, la capacitación laboral prevista ni ofrece oportunidades de inserción en ocupaciones no marginales relativas a la estructura productiva de diversos sectores de la actividad económica ni permite una participación activa en los mecanismos institucionales de incorporación al mercado de trabajo.

Los grandes fracasos de los programas de formación en las áreas rurales se han producido por no haber tenido en cuenta al campesino mismo, a su estado afectivo y de conciencia, a sus aptitudes y actitudes, a su condición humana, etcétera.

Los modelos de formación del adulto que estaban en vigor se revisaron después de la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos como consecuencia de la proclamación de principios que en el campo de la Educación Permanente hicieron los 400 delegados de los 84 países representados en esta Conferencia. Incluso han ido ajustándose poco a poco al contexto general de los sistemas nacionales de educación y a la búsqueda de estrategias con el fin de dar oportunidad a todos los ciudadanos para que puedan

recibir la educación mínima deseable de acuerdo con los recursos y las necesidades de los países.

Sin embargo, introducir los criterios generados por la III Conferencia implica producir una cierta alteración institucional. Por otra parte, la mayoría de los países latinoamericanos han dado prioridad a la productividad del sector agrícola, idea contraria a la posición que se tenía en la década de los 60 en la que lo prioritario estaba en la industrialización rápida y en la motivación y el mantenimiento de una mano de obra cualificada para ser usada por este sector económico.

Actualmente, los programas de Educación de Adultos están orientándose a inculcar el sentimiento de identidad nacional y de identificación social. Así mismo los países latinoamericanos no pueden establecer programas educativos lujosos por lo que su interés estriba en asegurar las condiciones mínimas vitales para cada ciudadano. De ahí que toda actividad de formación esté considerada como inversión en capital humano tanto en su cualificación como en el aumento de los conocimientos de la población.

En el campo de la alfabetización, los esfuerzos que América Latina ha realizado son muy significativos y es hoy una de las regiones donde más han disminuido los valores absolutos y relativos de analfabetismo. El siguiente cuadro nos muestra esta tendencia:

CUADRO 1. Adultos (quince años o más) alfabetizados hacia 1960-1970

Principales regiones (1)	Hacia 1960				Hacia 1970			
	Pob. Ad. (millares)	Ad. Alf. (millares)	Ad. Analf. (millares)	Analf. (%)	Pob. Ad. (millares)	Ad. Alf. (millares)	Ad. Analf. (millares)	Analf. (%)
Total mundial ¹	1.869.000	1.134.000	735.000	39,3	2.287.000	1.504.000	783.000	34,2
Africa	153.000	29.000	124.000	81,0	194.000	51.100	143.000	73,7
América del Norte	136.000	133.000	3.300	2,4	161.000	158.000		
América Latina	123.000	83.100	40.000	32,5	163.000	125.000	38.600	23,6
Asia	982.000	440.000	542.000	55,2	1.237.000	658.000	579.000	46,8
Europa y URSS	464.000	439.000	24.500	5,3	521.000	502.000	18.700	3,6
Oceanía	10.600	9.400	1.200	11,5	13.000	11.800	1.400	10,3
(Estados Árabes)	(52.700)	(9.900)	(42.700)	(81,1)	(68.300)	(18.400)	(49.900)	(73,0)

1. El total mundial comprende el mundo entero, incluidos los Estados Miembros de la Unesco, los Estados no miembros y los territorios no autónomos: África, comprende todo el continente africano, incluidos los Estados árabes de África; América del Norte, comprende los Estados Unidos, Canadá, Bermudas, Groenlandia y San Pedro y Miquelón; América Latina, abarca el continente sudamericano, América Central, México y el Caribe; Asia, comprende toda la región asiática, incluidos los Estados árabes de Asia; Europa, comprende la URSS; Oceanía, comprende Australia, Nueva Zelanda y las islas circundantes; los Estados árabes, como grupo aparte, se presentan entre paréntesis, puesto que figuran ya en parte en África y Asia.

Adalberto A. Velázquez S.: «El educador de adultos». Cuadernos del *Crefal* 1, pág. 16.

Estos resultados se deben en gran medida a factores como:

- Atención a un mayor número de adultos analfabetos en los centros destinados a ellos y en los programas mismos de alfabetización.
- Incorporación de más efectivos en el sistema formal (niños).
- Introducción de nuevas estrategias para la enseñanza de adultos y del uso de medios que permiten una mayor cobertura en el número de usuarios.
- Declaración de los programas de alfabetización como asunto prioritario por parte de los gobiernos.

— Toma de conciencia por parte de las autoridades y los técnicos de los países al considerar que la alfabetización y la educación de adultos son factores primarios en el desarrollo integral de los pueblos.

Las grandes urbes gozan de una mayor atención educativa, pero las zonas rurales tienen un 30 por 100 de analfabetos (en ellas se incluyen las regiones indígenas) y el índice de analfabetismo y de subescolarización es entre un 7 por 100 y un 10 por 100 más alto en las mujeres que en los hombres. No obstante los niveles de escolarización han tendido a subir en los últimos años gracias a que las instituciones y las estrategias de Educación de Adultos han aumentado y han

dado como resultado una mayor incorporación de efectivos al sistema escolar (2).

Los programas de Educación Abierta están teniendo una buena aceptación por parte de los adultos, ya que les permiten realizar actividades de formación sin que ello interfiera en sus labores primarias. Los trabajadores y las amas de casa que habitan en las ciudades son los más beneficiados con estos programas, mientras que los habitantes de las zonas rurales reciben poco beneficio.

Los Centros de Cultura Popular (Escuelas Nocturnas) continúan siendo las instituciones encargadas de desarrollar este proceso.

En el área urbana, la presión para acceder a los niveles medios educativos por parte de los adultos ha hecho necesario crear centros dedicados a ese nivel; pero por lo general tienen muy poca diferencia con el modelo formal diurno y hacen que resulte difícil para el estudiante concluir sus estudios. Además, la modalidad acelerada tiene un grado excepcional en algunos países de la región. Los profesores que imparten estos cursos son los mismos que se encargan de la educación de los niños, por lo que en muchas ocasiones estos profesionales no tienen una formación adecuada a las características del sujeto que aprende. Esto es indudablemente un grave problema.

2. LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL MARCO DE LA EDUCACION PERMANENTE

La Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación señaló: «Proponemos la Educación Permanente como idea clave de las políticas educativas en los años venideros, tanto para los países desarrollados como para los países en desarrollo.» En esta proposición se encierra una llamada de atención hacia una nueva concepción educativa en la que es necesaria una nueva interpretación de los problemas culturales, técnicos y científi-

cos que surgieron con la estructura escolar tradicional, caracterizada por la división en niveles o sectores de acuerdo con un aparente parcelamiento del desarrollo humano.

La Educación de Adultos tiene que encuadrarse dentro de un concepto educativo que la considere como parte integrante de un conjunto de acciones que debe realizar el hombre desde su nacimiento hasta su muerte, dirigida a hacerle comprensible su propia naturaleza y la del contexto político, social y cultural en el que está insertado. La finalidad es proporcionar al ser humano las posibilidades de adquirir, desarrollar y perfeccionar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para facilitarle su ubicación y realización personal en la vida y el trabajo, así como su participación activa, dinámica, transformadora y creadora en su medio y en su comunidad.

La noción de Educación Permanente, donde se define el proceso como una acción continua integrada en la propia evolución del ser, nos lleva a una ruptura con el sistema tradicional y a una búsqueda de nuevas instituciones e incluso a la definición de una nueva teoría docente desde el punto de vista extraescolar y no formal. En esto residen la importancia futura de la Educación de Adultos y la necesidad de su popularización como exigencia para garantizar la incorporación del mayor número de personas a la cultura social, política y económica del continente.

El desarrollo de programas de Educación de Adultos debe estar orientado a la atención verdaderamente popular, en especial a la de las personas que, por razones diferentes, no han tenido la oportunidad de incorporarse al sistema educativo de su país.

3. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA FORMACION DE ADULTOS

Todos los organismos internacionales de Educación de Adultos pueden tener una gran importancia en la realización práctica de

(2) Velázquez, Adalberto: *op. cit.*, pág. 15.

programas de formación de docentes para ese área educativa, pero a su vez no deben estar condicionados por criterios extraespaciales, sino por la búsqueda y promoción de acciones que identifiquen al latinoamericano con su continente y con sus problemas.

Dentro de este marco se encuentra el CREFAL, institución internacional de carácter autónomo encargada de organizar un conjunto de actividades de estudio, investigación, documentación, formación y animación encaminadas a promover la Educación de Adultos y la Alfabetización funcional en América Latina dentro del marco de la Educación Permanente.

Su acción institucional está regulada y responde a las necesidades, intereses, expectativas y exigencias planteadas por los países latinoamericanos.

El CREFAL debe, por tanto, contribuir a favorecer acciones dirigidas hacia el desarrollo de programas educativos enmarcados en criterios integradores y caracterizados por los ideales de identificación histórica y política de los países del continente.

Desde el punto de vista académico, el CREFAL se ocupa de la formación integral de especialistas en el área de la Educación de Adultos. Pero no se trata de formar educadores para que cumplan funciones docentes de base, sino especialistas capaces de evaluar, planificar y coordinar experiencias culturales y educativas enmarcadas en la concepción de la Educación Permanente. Estos especialistas son verdaderos gestores que contribuyen a la definición de las políticas y estrategias educativas, a la investigación, planificación y evaluación de acciones y a la capacitación y perfeccionamiento de los recursos humanos en los ámbitos nacionales.

El CREFAL también tiene como objetivo la realización de estudios sistemáticos que permitan ir configurando un cuerpo doctrinario sobre la problemática de la Educación de Adultos.

Debe a su vez tratar temas variados y complejos sobre la realidad política, económica y sociocultural latinoamericana e incluso desarrollar investigaciones sobre teorías y experiencias educativas, modelos curriculares, didácticas especiales, procesos de aprendizaje, etcétera, referidos a la Educación de Adultos. Esto se complementa con actividades de aplicación del conocimiento, extensión y servicio a la comunidad y de asistencia técnica a los países de la región.

El CREFAL sostiene la necesidad de popularizar la Educación de Adultos. Para conseguirlo se requiere una tarea de difusión que provoque la sensibilización y toma de conciencia generales ante la problemática de la Educación de Adultos.

4. EL CREFAL (CENTRO REGIONAL DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA)

El CREFAL es una de las más sólidas instituciones regionales especializadas en alfabetización y educación de adultos en el marco de la Educación Permanente y del desarrollo rural integrado. Se la considera como una institución autónoma de carácter internacional. Sin embargo, el CREFAL ha tenido diversas etapas y significaciones como consecuencia de los propios cambios de doctrina y de práctica mundial de la Educación de Adultos.

La Cuarta Conferencia General de la UNESCO (año 1949) planteó como política la creación de centros regionales destinados a la formación de maestros y especialistas y a la preparación del material de educación fundamental. El Gobierno de México estaba particularmente interesado en estos temas y ofreció el país como sede del primer centro, idea que se aceptó con agrado. Así, el 9 de mayo de 1951, después de la firma del convenio entre la UNESCO y el Gobierno de México, se inauguró el Centro Regional de Educación Fundamental para América Lati-

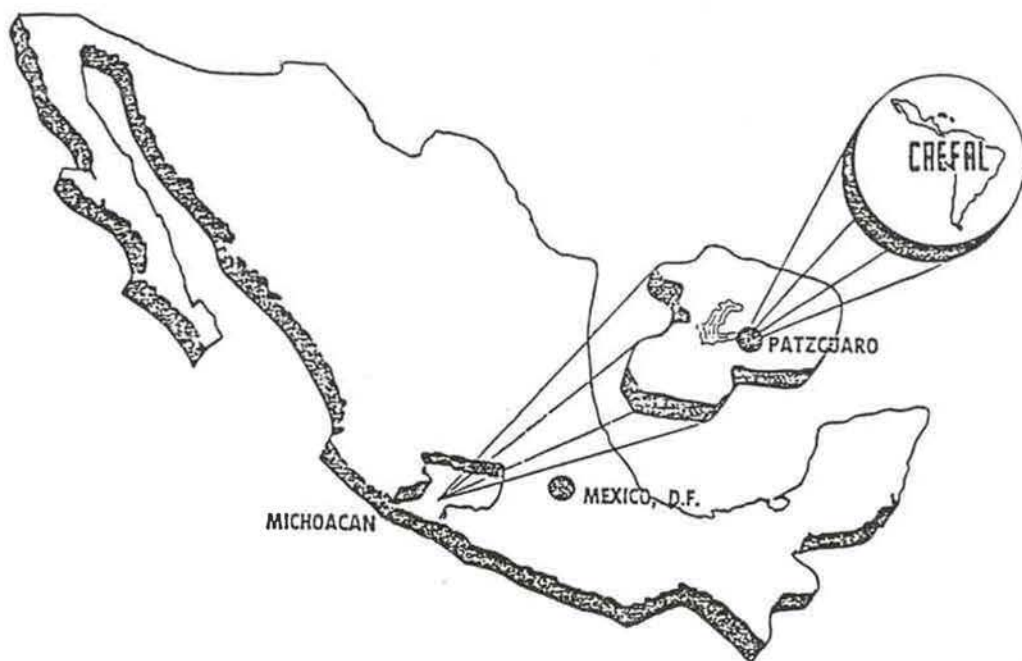


Figura 1. Situación geográfica de la Sede del CREFAL.

na (CREFAL), que inició sus actividades en su sede de la ciudad de Pátzcuaro (3), Michoacán (4), México (Figura 1).

El lugar exacto de asentamiento es la quinta «La Eréndira», edificio cedido por el que fue Presidente de México, el General Lázaro Cárdenas, quien señaló lo siguiente:

«Para la 'Eréndira' guardamos Amalia y yo hondos y gratos recuerdos: Amalia le dio

(3) Pátzcuaro: Es uno de los municipios de Michoacán. Fue, junto con Tzintzuntzan, el núcleo del imperio Perépecha en el siglo XI y una de las principales ciudades de la Nueva España. Conserva sus características coloniales tanto en el trazo de sus calles como en la arquitectura de sus casas, los edificios públicos, las plazas y las fuentes. Hoy día tiene gran afluencia de visitantes de todas las partes del mundo que acuden a disfrutar de las bellezas del lugar así como a realizar investigaciones y estudios sobre los grupos sociales locales.

(4) Michoacán: Es uno de los Estados de la República Mexicana. Cuenta con un extenso litoral en el Océano Pacífico, ríos, lagos, valles y montañas; por encontrarse dentro del eje volcánico, existen abundantes manantiales de aguas termales.

vida al lugar; estimuló su construcción (que ya anunciábamos para un servicio social) y con su cariño y cuidado hizo florecer el campo y fue también allí donde pude meditar y resolver los actos de mi vida personales y políticos que han tenido alguna trascendencia. Y sólo un destino como el que hoy se le da a 'La Eréndira', pudo interesarnos» (5).

5. ETAPAS DEL CREFAL

La primera etapa del CREFAL, entre 1951 y 1960, se caracterizó por un enfoque hacia la **Educación Fundamental**. Sus propósitos centrales eran formar futuros líderes de este tipo de Educación, así como experimentar nuevos métodos y materiales.

En la segunda etapa, de 1961 a 1968, las actividades se orientaron hacia el Desarrollo de la Comunidad. Su propósito era adecuar-

(5) Folleto Informativo «CREFAL». *Antecedentes del CREFAL*. Pág. 2.

se a las necesidades de la población rural nacional y latinoamericana en general.

La tercera etapa, de 1969 a 1974, tuvo como área de interés la Alfabetización en zonas rurales con la finalidad de readaptar las actividades de educación de adultos al momento socioeconómico por el que atravesaban los países de Latinoamérica.

En la cuarta etapa, de 1975 a 1978, las actividades se orientaron hacia la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente con el fin de formar especialistas capaces de llevar a cabo acciones educativas que propiciaran el desarrollo del adulto en todas sus facetas.

La quinta etapa se inicia a partir del uno de enero de 1979. Desde este momento el CREFAL mantiene una estrecha cooperación con la UNESCO y la OEA y se encuentra bajo la administración del Gobierno de México, pero continúa siendo una institución educativa de carácter internacional al servicio de América Latina y el Caribe. La característica de esta etapa es la orientación hacia la alfabetización y la educación de adultos y fortalece también las relaciones con los gobiernos e instituciones de los países de América Latina. Por ello, constituye todo un desafío a su capacidad de respuesta para enfrentar las amplias y complejas tareas de la educación de adultos en la Región, condicionando su acción institucional a las necesidades políticas y estratégicas de los países de América Latina y el Caribe.

Desde 1951 hasta ahora, el CREFAL ha ido formando educadores de adultos, especialistas y animadores de todos los países latinoamericanos. También se han celebrado cursos, reuniones, seminarios, talleres y asesorías tanto en el mismo México como en casi todos los demás países de su radio de acción.

6. OBJETIVOS DEL CREFAL

Como la Educación debe poder contestar a todas las inquietudes individuales, pero

también sociales, con el fin de elevar el nivel de conciencia del hombre y hacerle capaz de modificar su medio para su propio aprovechamiento, el CREFAL ha hecho que los objetivos del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina sean los siguientes:

— Contribuir a la formación de especialistas de niveles directivos y técnicos en las áreas de alfabetización, educación de adultos, desarrollo rural integrado y educación de poblaciones indígenas, con especial énfasis en aquellos que trabajan con grupos sociales de menor desarrollo relativo tanto en México como en los demás países de América Latina y el Caribe (6).

— Intensificar la labor de extensión educativa y cultural con proyección latinoamericana, nacional y local a través de asesorías, publicaciones, materiales audiovisuales y programas radiofónicos.

— Fortalecer e incrementar las acciones de investigación en relación con los programas de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado tanto en México como en los demás países de la región.

— Impulsar la difusión y práctica del desarrollo educativo como componente indispensable del desarrollo integrado de los países.

7. FUNCIONES

Según el Acuerdo que define y caracteriza la nueva etapa del CREFAL, las funciones que desarrolla abarcan cuatro áreas:

1.^a **Formación del personal.** Se trata de formar grupos de personas que sean capaces de comprometerse en un trabajo conjunto de especialistas y participantes con objeto de lo-

(6) Oliveros Alonso, Angel: *La formación de los profesores en América Latina*. Barcelona. Promoción Cultural. Editorial de la UNESCO, 1975.

grar un enriquecimiento mutuo y llevar a cabo acciones de significación para los adultos implicados en su actividad educativa.

Esta función se cumple a través de cursos, reuniones técnicas, seminarios-talleres y seminarios de niveles regionales, subregionales y nacionales.

2.ª Investigación, Programación y Desarrollo Educativo. Se tiende a alcanzar una mayor participación de los grupos sociales hacia los que van enfocadas las acciones de manera que el producto responda a las necesidades reales de la población de los países de América Latina a la que se quiere llegar. La Programación y el Desarrollo Educativo se realizan partiendo de las investigaciones y las demandas de los países y considerando las recomendaciones de los organismos internacionales especializados.

3.ª Extensión Educativa y Cultural. Las actividades se programan con el fin de establecer canales de comunicación entre el CREFAL y las instituciones educativas de la región latinoamericana de México y de la comunidad de Pátzcuaro, que coinciden en su trabajo con los objetivos del Centro, con el propósito de establecer una corriente de información que permita una superación permanente.

4.ª Administración. Apoyar todas las actividades académicas, procurando agilizar los elementos que coadyuvan al éxito de todas y cada una de ellas (7).

8. SERVICIOS DEL CENTRO

El CREFAL desarrolla un plan permanente de publicaciones especializadas dentro de los campos de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional a través de sus servicios de Imprenta y Publicaciones. Edita pe-

(7) *¿Qué es el CREFAL?:* (Folleto de divulgación del CREFAL). México.

riódicamente el *Boletín Informativo del CREFAL* y la Revista *Educación y Adultos*, que es un medio de difusión científica sobre las tendencias, innovaciones, problemáticas, etcétera de la Educación de Adultos y la Alfabetización Funcional en la Región y en el Mundo.

También dispone de una Biblioteca, única en su género, que posee más de cincuenta mil volúmenes clasificados de libros, revistas y publicaciones especializadas. Así mismo la Biblioteca mantiene abierto un programa de intercambio, de nivel internacional, a través de su Centro de Información y Documentación.

Posee incluso aulas para la enseñanza, talleres de prácticas, salones para trabajos de grupos, extensos jardines, canchas deportivas, auditorio, sucursal de correos, dormitorios para más de 100 personas distribuidos en habitaciones dobles y casas-habitaciones para los catedráticos del Centro.

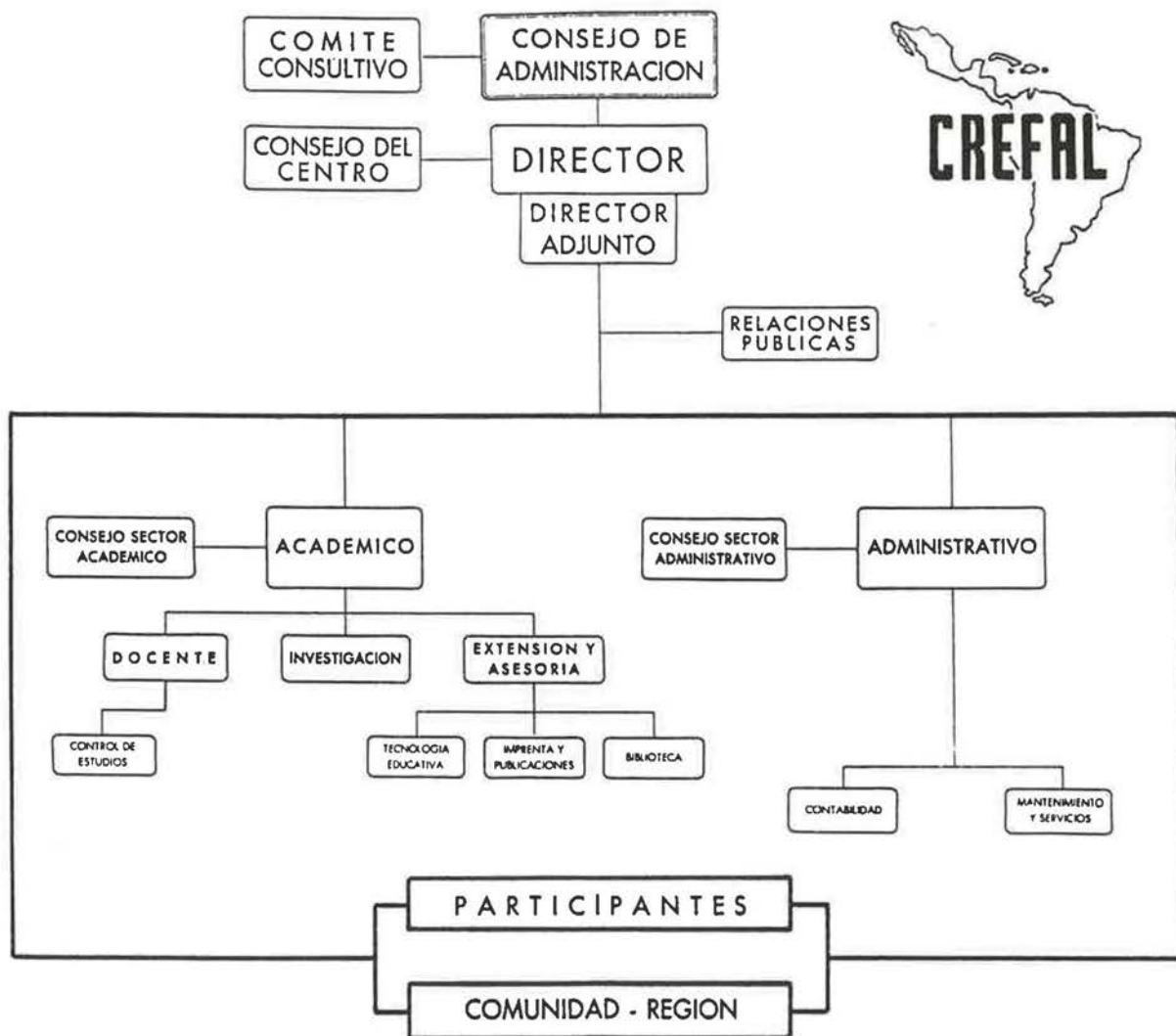
9. ORGANIZACION ACADEMICO-ADMINISTRATIVA

Según el Acuerdo firmado entre el Gobierno de México y la UNESCO se organiza el CREFAL con la siguiente estructura:

— **El Consejo de Administración:** es la autoridad máxima del CREFAL y está integrado por un representante del Gobierno de México, quien lo preside, el representante del Director General de la UNESCO y el representante del Secretario General de la OEA.

— **El Director del Centro,** designado por el Director General de la UNESCO. La Dirección tiene las atribuciones de coordinar las actividades del Centro, preparar los proyectos de programas y de presupuesto que serán sometidos a la consideración del Consejo de Administración para su aprobación y representar a la Institución en todos los actos de su vida civil. Hay también un Director Adjunto, nombrado por el Presidente del

O R G A N I G R A M A D E L C R E F A L



¿Qué es el CREFAL? (Folleto de divulgación)

Consejo de Administración de acuerdo con el Director General de la UNESCO.

— El Consejo del Centro es un organismo consultivo integrado por los especialistas del mismo y es presidido por el Director del CREFAL.

- Un Jefe para el Sector Académico.
- Un Jefe para el Sector Administrativo.

— Un representante para cada uno de los subsectores —docente, de Investigación y de Extensión—, todos ellos con sus dependencias técnicas que son las Areas y Unidades de Apoyo del Centro.

10. FINANCIACION

Los ingresos que el Centro recibe proceden de aportaciones del Gobierno de Méxi-

co, de la UNESCO, de los Estados Miembros y de los Miembros Asociados de la UNESCO, así como de las organizaciones intergubernamentales que a veces contribuyen con cantidades muy significativas.

Puede recibir remuneraciones por prestaciones de servicios y por la venta de publicaciones, además de las procedentes de los servicios internos que ofrece a los especialistas y a los participantes (alojamientos, alimentación, etcétera).

El CREFAL cuenta con un servicio de Publicaciones e Imprenta para responder a un plan permanente de publicaciones especializadas en alfabetización y educación de adultos.

A su vez, el Centro mantiene un programa de becas en coordinación con los gobiernos de los países miembros, la UNESCO, la OEA y otros organismos interesados.

11. PROYECTOS

La nueva etapa institucional del CREFAL pretende reforzar las acciones de servicio al país y, al mismo tiempo, responder a todas las destinadas al continente latinoamericano.

Está intentándose incrementar las actividades de alto nivel, las reuniones técnicas, los seminarios y los cursos cortos especializados. Al mismo tiempo, se tiende a brindar atención directa a los países latinoamericanos mediante misiones de cooperación técnica para promover el adiestramiento de recursos humanos destinados a programas de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural Integrado.

Actualmente está realizándose un esfuerzo de adaptación y creatividad para ajustar las actividades del CREFAL a las nuevas concepciones de la Alfabetización, la Educación de Adultos y el Desarrollo Rural Integrado, así como a las formas de educación no convencional y a las nuevas tendencias de la educación cultural y bilingüe.

En resumen, se trata de establecer nuevos servicios que vinculen más eficazmente a la Institución con organismos internacionales, el público usuario de la región, exbecarios y especialistas mediante servicios tales como la Unidad Documental, las publicaciones periódicas y una política editorial en la que la actualidad de la información se una a la divulgación de nuevos valores del continente en la educación de adultos y el desarrollo rural integrado (8).

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DEL INBAD*

(8) Folleto Informativo «CREFAL»: *op. cit.*, página 11.

**REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 2 DE DICIEMBRE DE 1985
HASTA EL 28 DE FEBRERO DE 1986**

ALFOZ

Núm. 20, septiembre, 1985; núm. 23, diciembre, 1985.

ALHAMBRA

Núm. 3, mayo, 1984; núm. 4, diciembre, 1984; núm. 5, marzo, 1985.

ANALES DE PEDAGOGIA

Núms. 1, 2 y 3.

ANTHROPOS

Núm. 55-56 (extra núm. 8), noviembre-diciembre, 1985.

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 19, octubre-diciembre, 1985.

APUNTES DE EDUCACION

(Boletín Informativo)

Núms. 110-124.

AUCA

Núms. 47-48, 1985; núm. 49, 1986.

AULA ABIERTA

Núm. 44, octubre, 1985; Monografía, enero, 1986.

AUTRE JOURNAL, L'

Núm. 9, noviembre 1985; núm. 10, diciembre, 1985; núm. 1, 1986.

AŪRAQ

Núm. 2, 1979; núm. 3, 1980; núm. 4, 1981.

BACHILLERATO

Núm. 4, junio, 1985; núm. 6, noviembre-diciembre, 1985.

BEIJING INFORMA

Núms. 42-52, 1985; núm. 1, 1986.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 7-8, 9-10, 11-12, 1985.

**BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y
LETRAS Y EN CIENCIAS DEL DISTRITO UNIVER-
SITARIO DE MADRID**

Núm. extraordinario, 1985.

BOLETIN INFORMATIVO. BORDON.

Núm. 5, enero, 1986.

BOLETIN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 154, diciembre, 1985; núm. 155, enero, 1986; núm. 156, febrero, 1986; núm. 157, marzo, 1986.

BOLETIN DE SUMARIOS. ANAYA.

Núm. 5, octubre, 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS. ITE.

Núm. 7, octubre, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS. MEC.

Núm. 37, agosto-septiembre, 1985; núm. 38, octubre, 1985; núm. 41, diciembre, 1985.

BORDON

Núm. 258, mayo-junio, 1985; núm. 259, septiembre-octubre, 1985.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Núm. 351, diciembre, 1985.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 238, noviembre, 1985; núm. 239, diciembre, 1985; núm. 240, enero, 1986; núm. 241, febrero, 1986.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 317, 1 noviembre, 1985; núm. 318, 15 noviembre, 1985; núm. 319, 1 diciembre, 1985; núm. 323, 1 febrero, 1986.

CINQ SUR CINQ

Núm. 7, noviembre-diciembre, 1985.

COMENTARIO SOCIOLOGICO

Núm. 51-52, julio-diciembre, 1985.

COMMUNIO

Núm. V, septiembre-octubre, 1985; núm. VI, noviembre-diciembre, 1985.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núms. 79-82, 1985; núms. 83-90, 1986.

COMUNIDAD DE MADRID

Núm. 20-21, 20 noviembre, 1985; núm. 23, 25 enero, 1986; núm. 24, 25 febrero, 1986.

CONCILIUM

Núm. 202, noviembre, 1985; núm. 203, enero, 1986.

CORONICA, LA

Núm. 1, otoño, 1985.

CUADERNOS DE EDUCACION Y NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION
Núm. 4-5, 1985

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 427, enero, 1986; núm. 428, febrero, 1986.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 33, septiembre-octubre, 1985; núm. 34, noviembre-diciembre, 1985.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 131, noviembre, 1985; número 132, diciembre, 1985; núm. 133, enero, 1986.

CHINA RECONSTRUYE

Núm. 11, noviembre, 1985; núm. 12, diciembre, 1985; núm. 1, enero, 1986.

DAS RAD

Núm. 2, noviembre, 1985; núm. 3, diciembre, 1985; núm. 4, enero, 1986; núm. 5, febrero, 1986; núm. 6, marzo, 1986.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. especial, diciembre, 1985; núm. 6, 1985.

DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS

Núm. 230, 1.º trimestre, 1984; núm. 231, 2.º trimestre, 1984.

EDUCA

Núm. 4, diciembre, 1985; núm. 5, febrero, 1986.

EDUCACION

Núm. 5, noviembre-diciembre, 1985; núm. 1, enero-febrero, 1986.

EDUCACION A DISTANCIA. CENAPEC.

Núm. 15, julio-septiembre, 1985; núm. 16, octubre-diciembre, 1985.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 6, noviembre, 1985; núm. 1, enero, 1986.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 28, septiembre-octubre, 1985; número 29, noviembre-diciembre, 1985.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT

Núm. 196, noviembre-diciembre, 1985; número 197, enero-febrero, 1986.

ELT JOURNAL

Núm. 4, octubre, 1985.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 3, noviembre, 1985.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 14, diciembre, 1985; número 15, enero, 1986; número 16, febrero, 1986.

ESCUELA HOY

Núms. 60, 61, 62 y 63, 1986.

**EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE
EDUCATION**

Núm. 3, julio-septiembre, 1985; núm. 4, octubre-diciembre, 1985.

EXPRESS, L'

Núms. 1.805, 1.806 y 1.807, 1.986.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 198, enero, 1986.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Núm. 76, noviembre, 1985.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 30, diciembre, 1985; número 31, enero, 1986.

GRAPHIS

Núm. 240, noviembre-diciembre, 1985; núm. 241, enero-febrero, 1986.

HISTORIA DE LA EDUCACION

(Universidad de Salamanca)

Núm. 4, 1985.

INFOREH

(Información sobre recursos humanos)

Núm. 10, octubre, 1985; núm. 1, enero, 1986.

INFORMACION COMERCIAL ESPAÑOLA

Núm. 629, enero, 1986.

INFORMACION CULTURAL

Núm. 31, diciembre, 1985; núm. 32, enero, 1986.

INSULA

Núm. 467, octubre, 1985; núm. 468, noviembre, 1985; núm. 469, diciembre, 1985.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Núm. 111, diciembre, 1985; núm. 112, enero, 1986; núm. 113, febrero, 1986.

KULTUR CHRONIK

Núm. 6, 1985; núm. 1, 1986.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 329-330, noviembre-diciembre, 1985; número 331-332, enero-febrero, 1986.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 145, noviembre, 1985; núm. 146, diciembre, 1986.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

(en español)

Núm. 82, octubre, 1985; núm. 83, noviembre, 1985; núm. 84, diciembre, 1985.

MUNDO OBRERO-EMIGRACION

Núms. 362-364, 1985; núms. 365-374, 1986.

NARRIA

Núm. 34-35, junio-septiembre, 1983.

NEWS LETTER

Núms. 1, 2, 3 y 4, 1985.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 136, IV, 1985.

**ORIENTATION SCOLAIRE ET
PROFESSIONELLE, L'**
Núm. 4, 4.º trimestre, 1985.

PERSPECTIVAS UNESCO
Núm. 56, 1985 (vol. XV, núm. 4).

PHYSICS EDUCATION
Núm. 6, noviembre, 1985.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING
Núm. 2, diciembre, 1985; núm. 3, marzo, 1986.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Núm. 124, octubre-diciembre, 1985; número 125,
enero-marzo, 1986.

**REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACION FISICA Y
DEPORTES**
Núm. 5, septiembre-octubre, 1985.

REVISTA DE INFORMACION. UNESCO
Núm. 42-43, abril-septiembre, 1985.

REVISTA DE OCCIDENTE
Núm. 57, febrero, 1986.

REVUE DES ETUDES GRECQUES
Núm. 465-466, enero-junio, 1984.

RICERCA EDUCATIVA
Núm. 2-3, abril-septiembre, 1985.

SAL TERRAE
Núm. 11, noviembre, 1985; núm. 12, diciembre, 1985;
núm. 1, enero, 1986; núm. 2, febrero, 1986.

SCALA
Núm. 12, 1985; núm. 1-2, 1986.

SCALA JUGEND MAGAZIN
Núm. 1-2, enero-febrero, 1986.

STADIUM
Núm. 112, agosto, 1985; núm. 113, octubre, 1985;
núm. 114, diciembre, 1985.

**SUMARIOS DE REVISTAS DE EDUCACION.
OEI-ICI**
Núm. 7, 1.º trimestre, 1985.

THALES
Núm. 3, 1985.

UNIVERSITAS
Núm. 2, diciembre, 1985.

VERTICE
(Grupo Cultural de Lucerna)
Núm. 2, abril, 1985; núm. 3, junio, 1985; núm. 4,
diciembre, 1985.

VIAJAR
Núm. 5, diciembre, 1985; núm. 6, enero, 1986; núm.
7, febrero, 1986; núm. 8, marzo, 1986.

VILLA DE MADRID
Núms. 80, 82 y 83, 1986.

VITA ITALIANA
Núm. 3, marzo, 1985; núm. 4, abril, 1985.

ZIELSPRACHE DEUTSCH
Núm. 4, octubre-noviembre-diciembre, 1985.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DEL INBAD*

Informaciones varias

JORNADAS SOBRE INFORMATICA APLICADA A LA EDUCACION ORGANIZADAS POR LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

En el pasado mes de diciembre, la Sociedad Española de Pedagogía organizó unas «Jornadas de Otoño» dedicadas al estudio y análisis de la Informática aplicada a la educación. En dichas Jornadas, que se realizaron a lo largo de tres días, se abordaron temas generales como las aplicaciones educativas de la inteligencia artificial, la informatización de los centros de recursos documentales, la innovación informática en el *currículum* del centro docente, la enseñanza asistida por ordenador, las aplicaciones informáticas a la gestión académico-administrativa, la informática como ayuda en los procesos de orientación escolar, la importancia de los lenguajes de autor en el terreno educativo, etcétera. Además de asistir a estas reuniones de tipo general, los 140 participantes nos dividimos en tres Secciones de Trabajo, cuyas actividades nos ocuparon la mayor parte del tiempo: Tecnología Educativa, Orientación Escolar y Dirección y Administración Escolar.

A dichas Jornadas acudieron algunos de los más prestigiosos conocedores del tema, tanto en el campo de la teoría como en el de la práctica. Empresas públicas y privadas se dieron cita en esta ocasión para exponer sus líneas de actuación y sus realizaciones concretas. Acierto indiscutible fue la puesta en práctica de una nueva metodología denominada el ZOCO: en algunas salas contiguas a las de las reuniones, diversas empresas y

creadores de programas educativos informatizados ofrecían demostraciones y explicaban sus productos, permitiéndonos utilizarlos a quienes individualmente o en grupo nos acercábamos por allí. Se celebró también una mesa redonda en torno al futuro de la informática aplicada a la educación. En ella participaron representantes del Ministerio de Educación y de algunas empresas privadas.

Resumimos a continuación las conclusiones a las que se llegó en cada una de las tres Secciones de Trabajo anteriormente mencionadas:

TECNOLOGIA EDUCATIVA

1. Necesidad de una conciencia crítica frente a la información que recibe el profesor acerca del uso del ordenador en el aula con el fin de evitar el «consumismo tecnológico» y favorecer el uso reflexivo de la informática.

2. Necesidad de que la formación del profesor en este campo supere los aspectos técnicos y alcance aspectos más esencial y específicamente educativos.

3. Necesidad de que la utilización de cualquier modalidad informática se apoye en criterios psicopedagógicos al servicio de una auténtica innovación educativa.

4. Conveniencia de la creación de grupos de trabajo estables, apoyados por la Admi-

nistración Educativa, que valoren el soporte físico y los programas educativos informatizados y que promuevan a la vez encuentros de usuarios sobre temas específicos.

5. Conveniencia de la creación de una comisión de expertos que dictamine sobre la calidad del material *hard* y *soft* más adecuado para el sistema educativo.

6. Conveniencia de que las empresas productoras de programas educativos informatizados cuiden la calidad y la metodología, para lo cual sería oportuno que incorporasen algunos profesionales de la enseñanza a sus equipos de trabajo.

7. Necesidad de que el sistema educativo utilice eficazmente los recursos humanos del profesorado ya preparado en informática.

ORIENTACION ESCOLAR

1. Reconocimiento de que se está llevando a cabo la segunda revolución del diagnóstico técnico gracias a la utilización del ordenador.

2. Utilización de sistemas informáticos para la construcción de nuevos tests y la potenciación de la intercomunicación diagnóstica.

3. Necesidad de superar el concepto de prediagnóstico individualizado mediante la utilización del ordenador para hacer un tratamiento de datos globalizado y facilitar la toma de decisiones tanto en los procesos educativos como en el estudio de dificultades de aprendizaje.

4. Necesidad de incorporar el ordenador dentro del Departamento de Orientación de cada centro educativo para potenciar el diagnóstico cualitativo de dificultades de aprendizaje e incorporar programas de reeducación eficaces.

5. Solicitar a los Centros Universitarios especializados en formación del profesorado que incorporen en sus programas la asignatura de Informática Educativa, al menos en los niveles de diseño y programación.

6. Solicitar que se establezcan canales de intercomunicación de datos y procesos a través de la coordinación de entidades públicas y privadas, integrando así competencias y esfuerzos individuales.

DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR

1. Necesidad de diseñar cuidadosamente la introducción de la Informática en este campo para evitar inversiones innecesarias y su rechazo por parte de profesores y alumnos.

2. Necesidad de que en los centros se subvencionen experiencias de Informática de gestión y se facilite el perfeccionamiento del profesorado en este aspecto.

3. Necesidad de que las reformas en curso (Ciclo Superior de EGB y EE. MM.) tengan en cuenta, al diseñar el *currículum*, las experiencias válidas y viables realizadas en el campo de la informática educativa.

4. Necesidad de descentralizar la Administración Educativa introduciendo en los centros docentes terminales conectados con Centros de Recursos, con la Dirección Provincial o con otras bases de datos.

5. Reconocimiento de la eficacia de la introducción de la Informática en la gestión académico-administrativa.

6. Necesidad de una interconexión de centros para el intercambio de experiencias.

7. Necesidad de la formación de los futuros profesores en técnicas informáticas de gestión aplicadas al campo de la organización.

*DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD.*

INBAD: PROGRAMA DE LAS JORNADAS SOBRE INFORMATICA Y EDUCACION

DIAS 10, 11, 13 Y 14 DE MARZO DE 1986

Día 10:

10.00 horas:

- Inauguración de las Jornadas.
- *Los usos de los ordenadores en la Enseñanza.*
D. Juan Delval, Director del I. C. E. de la Universidad Autónoma de Madrid. Catedrático de Psicología Evolutiva.
- Coloquio.

Día 11:

10.00 horas:

- Mesa redonda: *La informática en las Enseñanzas Medias.*

Intervienen:

D. Ernesto Lowy Frutos, Coordinador de Informática de la Reforma de EE. MM.

D. Enrique Gallego Palmero y **D. Julio Moral Sánchez**, de la Dirección General de EE. MM. y del Proyecto Atenea. Moderador:

D. Fidel Sandoval Prieto, Vicedirector Pedagógico del INBAD.

12.00 horas:

- *Planes informáticos de Educación a Distancia no Universitaria.*
D. Gerardo Meiró, Analista Informático de Olivetti y Micronet.

Día 13:

10.00 horas:

- *La Informática: Una visión general de sus mitos y realidades.*

D. Salvador Navajo, Analista y Consultor Informático de Empresas.

12.00 horas:

- *Software de Base.*

D. Juan Antonio Valverde, Profesor de la Escuela de Informática.

Día 14:

10.00 horas:

- *Dinámica de Sistemas: Modelos y Simulación mediante ordenadores.*

D. Silvio Martínez Vicente, Investigador científico del C. S. I. C.

D. Alberto Requena Rodríguez, Catedrático de Universidad. Director de la Escuela Universitaria de Informática de Murcia.

Se dispuso de un *Aula de Informática* instalada en la Sala de Juntas del Pabellón 4 en la que se mostraron, a lo largo de las Jornadas, diversas aplicaciones informáticas.

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD