

VOLUMEN I • N° 2 • DICIEMBRE, 1998



AIESAD



UNED

Ried

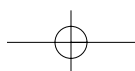
Revista Iberoamericana de
Educación a Distancia

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ried

VOLUMEN I - N° 2

Diciembre, 1998





REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Consejo Directivo: Jenaro Costas Rodríguez (UNED, España), Celedonio Ramírez Ramírez (UNED, Costa Rica), Marlene Salgado de Oliveira (UNIVERSO, Brasil), Jesús Emilio Martínez Henao (UNISUR, Colombia), Antonio Miranda Justiniani (Univ. La Habana, Cuba), Jorge Fernández Varela (SUA-UNAM, México), Gustavo Luis Carrera (UNA, Venezuela), Carlos Rodrigo Illera (UNED, España).

Director: Lorenzo García Aretio (UNED, España)

Director Adjunto: Carlos Rodrigo Illera (UNED, España)

Comité Científico: Ramón Pérez Juste (UNED, España), Juan Peire Arroba (UNED, España), Jaume Sarrañana i López (Univ. Autónoma de Barcelona, España), Gustavo Cirigliano (CONEAU, Argentina), Fabio Chacón (Venezuela), Nelly Moulin (UNIVERSO, Brasil), Wolfram Laaser (FernUniversität, Alemania), Greville Rumble (Open University, Reino Unido), Peter Cookson (Athabasca University, Canadá)

Comité de Redacción:

Domingo J. Gallego Gil (UNED, España), Carmen Madrigal Collazo (UNED, España), Aurelio Gómez Feced (CIDEAD, España), M^a Lucía Acuña Paredes (ANCED, España), Felipe Duque Sánchez (Instituto Internacional de Teología a Distancia, España), María Yee Seuret (Univ. La Habana, Cuba), Jorge Jiménez Orellana (UIED, Bolivia), Hector E. Lugo García (Univ. San Buenaventura, Colombia), Elena Valdivieso Gaínza (Pontificia Univ. Católica, Perú), José J. Villegas (UNED, Costa Rica), Tomás Irena Estrada (SUA-UNAM, México), José R. Ortiz (UNA, Venezuela), Marta Mena (Univ. Buenos Aires, Argentina), Fernando Suárez (ESPE, Ecuador), Paulo Vicente Guimarães (Univ. Brasília, Brasil).

Secretarios de Redacción: José María Luzón Encabo (UNED, España), Juan Ardoy Cuadros (UNED, España).

Secretaría Administrativa: Pilar Gabriel Pascual (UNED, España), Mariví Zúmel Chao (UNED, España).

Edita: Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED).

Colaboraciones

RIED (IUED)
UNED
Ciudad Universitaria s/n
28040 Madrid
Tfnos.: +34 91 3986691, +34 91 3987959,
+34 91 3987675
Fax: +34 91 3986693
Correo Electrónico: ried@cu.uned.es

Suscripciones y Publicidad:

Secretaría de AIESAD
UNED
C/ Bravo Murillo, 38 2ª Planta
28015 Madrid
Tfno.: +34 91 3987576
Fax: +34 91 3988086
Correo Electrónico: relint@bm.uned.es

La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, AIESAD, es una entidad sin ánimo de lucro, constituida por universidades o instituciones de enseñanza superior que imparten sus ofertas educativas en esta modalidad de enseñanza y promueven el estudio e investigación del modelo de enseñanza superior a distancia.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es una institución de Derecho Público dedicada a la enseñanza universitaria, la formación permanente, promoción cultural y perfeccionamiento profesional en la modalidad a distancia, así como a desarrollar la investigación científica en todos los ámbitos y niveles.

Las opiniones expuestas no son necesariamente compartidas por la RIED. El Comité Científico no se compromete a mantener correspondencia con los autores. Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la revista por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización previa de la RIED. Las citas de artículos contenidos en la publicación deberán mencionar su procedencia.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

VOL. 1 Nº 2

MADRID

DICIEMBRE, 1998

REVISTAS (70130RE02)

RIED. REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA - Nº 2

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción total o parcial
de este libro, por ningún procedimiento electrónico
o mecánico, sin permiso por escrito del editor.

© Universidad Nacional
de Educación a Distancia - Madrid, 1998

I.S.S.N.: 1138-2783
Depósito Legal: M-36279-1997
Primera Edición, Diciembre 1998

Impreso en España
Gráficas Barcenilla
Garcí-Nuño, 21. 28029 Madrid



REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

SUMARIO

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Docencia y Nuevas Formas de Aprendizaje en Universidades a Distancia en Iberoamérica <i>Miguel Casas Armengol (Univ. Nacional Abierta, Venezuela)</i>	11
Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico <i>Gordon Burt (Open University, Reino Unido)</i>	25
El Éxito en los Programas a Distancia: sus Egresados <i>Vázquez López, J.C., Noa Silvero, L., Reyna Figuero, R. (Univ. La Habana, Cuba)</i>	53
La Videoconferencia en la UNED: Análisis y Resultados <i>Sevillano García, M^a. L., Carpio Ibáñez, J. Sánchez Arroyo, E. (UNED, España)</i>	71
El Potencial del Vídeo en Aprendizaje Abierto y a Distancia <i>Bidarra, J., Mason R. (Univ. Aberta, Portugal; Open University, Reino Unido)</i>	101

EXPERIENCIAS

Diseño de un Instrumento de Aprendizaje para la Formación Continua de Trabajadores de PYME's <i>Pérez Juárez, M^a A., et al. (Univ. Valladolid, España)</i>	119
Una Estrategia Única para Promover Comunidades de Aprendizaje a Distancia: el Diario Escrito como Base del Discurso <i>Addie M-Johnson (Penn State University-Great Valley, Estados Unidos)</i>	143
Amazonía Mato-Grossense: Una Experiencia Innovadora de Formación de Maestras <i>Oreste Preti (Univ. Federal do Mato Grosso, Brasil)</i>	157

DOCUMENTOS, INFORMES, CONVOCATORIAS

Nuevos Estatutos de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).....	171
Reglamento de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Ried)	177
Sumario del Libro de la UNESCO: "Aprendizaje Abierto y a Distancia. Perspectivas y Consideraciones Políticas"	185
Convocatorias.....	195
La Web de Papel.....	199

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

RECENSIONES	207
A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century <i>Barrows, L.C. (Recensionado por Ruiz Corbella, M.)</i>	207
El Material Impreso en la Enseñanza a Distancia <i>García Aretio, L. (Ed.) (Recensionado por Ruiz Corbella, M.)</i>	208
Aprenderl a distancia... Estudiar en la UNED. Hacia un estudio a distancia de calidad y rendimiento <i>García Aretio, L. (Coord.) (1997) (Recensionado por Luzón Encabo, J.M^a)</i>	210
Otto Peters on Distance Education <i>Keegan, D., (Recensionado por Nogales Arroyo, E.)</i>	212
La Téléformation <i>Marot, J.C., Darnige, A. (Recensionado por Nogales Arroyo, E.)</i>	213
Modelos de Educación de Personas Adultas <i>Medina Fernández, O. (Recensionado por Sarrate Capdevila, M^a. L.)</i>	215
RESEÑAS	216
Acortando Distancias. Manual Práctico para el Estudio en la Educación Superior a Distancia <i>Sebastián Ramon, S., Ballesteros Velázquez, B., Sánchez García, M^a. F.</i>	216
Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza <i>Fainholc)</i>	216
Electronic Pathways <i>Fidel, J.</i>	217
Managing Open Systems <i>Freeman, R.</i>	217

Informe de Labores del Rector <i>UNED de Costa Rica</i>	217
Educação a Distância <i>Preti, O.</i>	218
Distance Education for Language Teachers <i>Howard R., McGraath, I.</i>	218
PUBLICACIONES RECIBIDAS	219
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	221

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

*Estudios e
Investigaciones*



REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Docencia y Nuevas Formas de Aprendizaje en Universidades a Distancia en Iberoamérica

*(The Training of Latin-American University Professors and New Ways
of Learning)*

MIGUEL CASAS ARMENGOL
Universidad Nacional Abierta
(Venezuela)

RESUMEN: Frente a los profundos e incesantes cambios del mundo actual, la universidad tradicional de cualquier país tiene que entrar pronta e irremediablemente a una reformulación integral de sus instituciones, sistemas y formas de aprendizaje. El proceso instruccional puede y debe diferir cada vez más, del paradigma educativo, que con muy pocos cambios hemos utilizado en la universidad durante muchos años y siglos. El aprendizaje, mediante métodos tradicionales, no resulta suficiente para desarrollar en los alumnos las capacidades cognitivas, creativas y organizativas, requeridas por la sociedad moderna; en efecto, el aprendizaje de hoy debe ir mucho más allá de la capacidad de recordar hechos, principios o procedimientos correctos, basados principalmente en información y memorización. Quienes aprenden deben, involucrarse especialmente en las áreas relativas a la creatividad, solución de problemas, análisis, evaluación, y satisfacer las necesidades de comunicación interpersonal así como la oportunidad de cuestionar, aportar y discutir. Ahora, el aprendizaje resulta cada vez más importante que la enseñanza y por otra parte, el vertiginoso y progresivo desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Informática y Telemática, permiten fundamentales innovaciones en los procesos instruccionales, con especial relevancia para las instituciones con la Modalidad a Distancia. Lo anterior plantea la necesidad impostergable de reestructurar profunda y funcionalmente la formación de las futuras generaciones de Docentes de Universidades a Distancia.

**Reestructuración Universitaria - Universidades a Distancia - Nuevas Formas de Aprendizaje -
Capacitación de Docentes Universitarios Iberoamericanos**

ABSTRACT: Facing the profound, accelerated and continuous changes of present world, the traditional universities of any society should enter promptly to an integral restructuration of their institutions, systems and ways of learning. The instructional process could and should differ every time more from the traditional instructional paradigm that had been used in the universities for years and centuries. Learning through these traditional methods it is not sufficient to develop in the students the cognitive, creative and organisational capacities required by the modern society. Today learning becomes more important than teaching and furthermore, the whirling and continuous development off the information and telematic technologies, influence fundamental innovations in the instructional process, especially for Distance Education. All this considerations are basic for radical changes in the training of the future generation of professors for Distance Universities.

**University Reconstruction - Distance Universities - New Ways of Learning - Training of Latin-
American University Professors**

Miguel Casas Armengol

Durante más de doscientos años, los paradigmas de enseñanza usados en las universidades no experimentaron mayores cambios y aún hoy día, siguen predominando en la mayoría de las universidades existentes. Por otra parte, en el proceso educativo contemporáneo y quizás debido al fuerte peso de la rutina y la tradición, numerosos docentes le siguen atribuyendo mucha mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

La lenta evolución de estos procesos educativos no parecen tomar muy en cuenta los continuos y vertiginosos cambios de las estructuras sociales y científicas del mundo actual, que obligan a las universidades a emprender, sin mayores demoras, una profunda reconstrucción de sus estructuras, procesos y actores del dominio educativo.

El objetivo de este documento es examinar las razones de tales cambios y lo que ellos deben significar para la formación y ejercicio de los futuros docentes. En este análisis resulta indispensable estudiar con especial énfasis, las enormes posibilidades de utilizar funcionalmente, como herramientas de apoyo para la Educación a Distancia, las Nuevas Tecnologías, especialmente las que provienen de los campos de la Informática y la Telemática.

1. FUERZAS QUE DETERMINAN LA NECESIDAD DE GRANDES CAMBIOS EDUCATIVOS

El elemento mundial más importante que se observa en estas últimas décadas, ha sido el de *un cambio incesante, acelerado, a veces inesperado y con frecuencia traumático*. Él penetra casi todos los sectores sociales, políticos, científicos y tecnológicos, haciendo irrelevantes y obsoletos conceptos que por mucho tiempo se consideraron como indiscutibles. En esta situación, la universidad tradicional, que durante años y siglos ha tenido evoluciones muy lentas, se ve ahora forzada a emprender rápidamente una reestructuración integral de sus instituciones y sistemas, para así poder dar pronta respuesta a estas nuevas, múltiples y exigentes demandas. *¹

Entre los factores que representan la orientación general de este proceso mundial de cambios y la necesidad de firmes respuestas educativas, señalaremos los siguientes:

- ▀ Sociedades cada vez más informatizadas.
- ▀ Globalización de la economía, mercados, información y educación.

* Como apoyo a las ideas y conceptos contenidos en este documento, se incluyen al final de algunos de sus párrafos, indicaciones numéricas (entre paréntesis), que permiten vincular tales ideas y conceptos específicos, con obras relevantes que los definen y amplían. Véase Referencias Bibliográficas.

Docencia y Nuevas Formas de Aprendizaje en Universidades a Distancia en Iberoamérica

- ▶ Amplio acceso y participación en la universidad, como antítesis del tradicional elitismo.
- ▶ Nuevas Tecnologías, especialmente Informática y Telemática.
- ▶ Tecnologías adecuadas a la Formación para el Trabajo y la Producción.
- ▶ Nuevas aproximaciones al Aprendizaje y a la Enseñanza.
- ▶ Formación del Personal Académico para cumplir nuevos roles universitarios.
- ▶ Variación de las formas y responsabilidades del Financiamiento universitario.
- ▶ Casas (1995), señala otros factores adicionales, característicos en nuestro contexto socio político Iberoamericano:
- ▶ Tendencias hacia la improvisación, contrarias a la previsión o planificación.
- ▶ Grandiosos programas pero sin seguimiento ni evaluación.
- ▶ Políticas sin continuidad al cambiar las autoridades.
- ▶ Singularidades del estudiante Iberoamericano.
- ▶ Escasa consolidación de una Cultura Tecnológica.
- ▶ Predominio del Titulismo *versus* el Conocimiento.
- ▶ Resistencia a la Innovación.
- ▶ Fuerte interferencia de factores del clientelismo político y de un sindicalismo exacerbado.

A lo anterior, se deben sumar otras limitaciones Internas Institucionales, presentes en muchas universidades Iberoamericanas:

- ▶ Indefinición de la Direccionalidad Institucional, por ausencia de verdaderas Políticas.
- ▶ Estructuras Organizacionales inapropiadas para una gestión moderna.
- ▶ Insuficiente desarrollo de la Administración y la Gerencia eficientes.
- ▶ Recursos Humanos limitados y diluidos entre muchas instituciones.

Todos estos factores deben encontrar respuestas categóricas e integradas en las nuevas estructuras y programas universitarios, pero en este documento, nos concentraremos en lo relativo a cómo ellos deben influir en la formación de los docentes, especialmente para la Educación a Distancia.

Miguel Casas Armengol

2. NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Numerosos estudios e investigaciones, señalan ahora claramente que el proceso instruccional, puede y debe diferir cada vez más de las tradicionales prácticas educativas, que con muy pocos cambios hemos utilizado en la universidad durante muchos años^{*2}. El aprendizaje que usa exclusivamente métodos tradicionales, no resulta suficiente para desarrollar en los alumnos las capacidades cognitivas, creativas y organizativas, requeridas por la sociedad moderna y especialmente por sus nuevas demandas, señaladas en la sección anterior. En efecto, el aprendizaje de hoy debe ir mucho más allá de la capacidad de recordar hechos, principios o procedimientos correctos, basados principalmente en información y memorización. Si bien algunos de estos métodos siguen siendo necesarios, resultan mucho más importantes otros relativos a las áreas de creatividad, solución de problemas, análisis y evaluación. Quienes aprenden quieren satisfacer las necesidades de comunicación interpersonal y también la oportunidad de cuestionar, aportar y discutir. Se debe considerar el aprendizaje como una búsqueda individual de significado y relevancia, inserta en una actividad social e individual. Afirma Miller (1996, p. 38):

“La idea de la trascendencia del conocimiento por si mismo o por su propia importancia, está perdiendo parte de su atractivo dentro del proceso. En vez de esto, empezamos a comprender que el poder real se apoya en nuestra habilidad para buscar, analizar y usar críticamente la información, para hacer decisiones, resolver problemas y responder efectivamente a nuevas situaciones”

Conviene señalar algunos de los elementos y consideraciones que representan factores importantes, en lo relativo a la necesidad de nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza. Ellos son los siguientes:

En primer lugar, suponer que un futuro profesional *pueda aprender al principio de sus estudios* y en el nivel de Licenciatura (pre-grado), todo lo que él va a necesitar en el resto de su vida activa, es ignorar totalmente el mundo actual con su extraordinaria movilidad y complejidad, las cuales afectan casi todos los campos del saber. En muchas disciplinas el conocimiento pertinente se modifica substancialmente en menos de cinco años y esta tendencia continuará progresivamente. Algunas sociedades tienen planteada la necesidad de que la Licencia para ejercer profesionalmente, sea concedida sólo por algunos años y que ella deberá ser renovada mediante exámenes sucesivos que señalen inequívocamente la actualización y adquisición de los necesarios y nuevos conocimientos. Por consi-

* Esta observación tiene especial importancia para la Educación a Distancia, porque en ella el acelerado cambio experimentado durante las dos últimas décadas, en aspectos teóricos, metodológicos, tecnológicos, organizacionales, etc. no siempre resultan incorporados con la rapidez necesaria en algunas Universidades a Distancia Iberoamericanas, aparentemente atrapadas en una tradición de rutina e inmovilismo preocupantes.

guiente, los Planes de Estudio deberán ser rediseñados y contemplar procesos continuos y de por vida para todas las carreras universitarias. Así mismo, las evaluaciones de los que estudian deberán hacerse más frecuentes para calificar competencias efectivas, más para el debido ejercicio, que para obtener certificados y diplomas, dentro de las nociones formales de escolaridad.^{3 4}

Segundo, resulta cada vez más evidente que en el proceso instruccional, *es más importante aprender que enseñar*. Esta afirmación no pretende desestimar la validez de la enseñanza y de sus métodos, pero considerándola ahora como un apoyo que gira alrededor del aprendizaje. Por consiguiente, las Teorías de Aprendizaje, Aprender a Aprender (sustituyendo a los Métodos de Estudio), Solución de Problemas, Comunicaciones, Creatividad, Tecnologías Informativas, Autoevaluación, etc. adquieren una señalada y creciente importancia.⁵

Tercero, se ha constatado experimentalmente que no existe una sola “Inteligencia” sino “Múltiples Inteligencias” (musical, kinésica-corporal, matemática-lógica, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal) y ello tiene consecuencias en las diversas formas de aprender y de allí una razón más para darle importancia a las teorías sobre individualización del aprendizaje.⁶

Cuarto, el aprendizaje activo intenta lograr un “aprendizaje profundo” en vez del “aprendizaje superficial” característico de la enseñanza convencional, que estaba basada exageradamente en la memorización de la información, enfoque todavía predominante en muchos estudios universitarios profesionales.⁷

Quinto, la introducción de los procesos de interactividad, en sus diversas formas y posibilidades, facilita un aprendizaje dinámico y relevante que también permite una mayor individualización.⁸

Las características anteriores resultan igualmente importantes, tanto para la Modalidad Presencial como para la Modalidad a Distancia; lo mismo podríamos decir en lo relativo a las grandes Metas y Objetivos Finales de las instituciones universitarias que usan cualquiera de estas dos formas de enseñanza. La diferencia principal entre ambas modalidades se presenta en los Principios, Teorías, Procedimientos de Producción, Formas de Comunicación y Uso de ciertas Tecnologías. Por consiguiente, el docente efectivo en Educación a Distancia, debe poder dar respuesta también a los puntos anteriores, pero utilizando creativamente diferentes teorías, instrumentos y situaciones de aprendizaje.

3. EL PERFIL DEL FUTURO DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Antes de la profesionalización de la docencia universitaria en muchas universidades, especialmente de América Latina, el profesor universitario típico solía ser un destacado y experimentado profesional (ingeniero, médico ó abogado),

Miguel Casas Armengol

que brindaba principalmente por razones de prestigio, algunas horas de su tiempo activo para formar a las nuevas generaciones. Para enseñar, él se valía de los conocimientos teóricos que había obtenido durante sus anteriores estudios profesionales de pre-grado, y de la experiencia acumulada a través de un ejercicio profesional intenso y extenso, que ocupó la mayoría de su tiempo.

Su actividad docente se expresaba principalmente mediante clases teóricas magistrales y unas pocas actividades prácticas o pasantías, según la naturaleza del curso y las limitaciones del tiempo y equipo disponible. La bibliografía de apoyo estaba constituida principalmente por los "apuntes" tomados en clase. Por consiguiente, el profesor representaba el "punto central para difundir la información y el conocimiento" para la especialidad correspondiente, agregándose también, la posibilidad de que él pudiera ejercer alguna influencia en sus alumnos, como "modelo" de esa profesión. La buena captación y memorización de las informaciones suministradas por este profesor, representaban las mejores credenciales para los alumnos considerados como sobresalientes, (el alumno destacado era el que poseía mayor capacidad de "absorción"). Para este "profesional-profesor", las teorías y principios de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, resultaban irrelevantes y generalmente le eran poco conocidas.

Aunque las características anteriores están aún presentes en buena parte de nuestras universidades actuales (por su modelo más profesionalizante que educativo), sin embargo, ahora el "reclutamiento" del nuevo profesorado es muy diferente al del pasado. En efecto, al profesionalizarse la enseñanza universitaria muchos docentes jóvenes carecen de experiencia en la profesión respectiva, pero supuestamente compensan esta limitación, mediante postgrados, mejores laboratorios, actividades de investigación y mayor disponibilidad de libros, revistas y equipos. Sin embargo, en lo referente a su aporte directo al proceso de aprendizaje, el "paradigma educativo tradicional" que les sirve de apoyo principal, sigue siendo generalmente el de la Clase Magistral ("pizarrón y tiza"), la Información y la Memorización. Aunque algunos educadores y psicólogos innovadores han tratado de romper esta "esclavitud disfuncional", sólo explicable por el peso de la tradición y la rutina docentes, ni las investigaciones recientes ni el gran potencial de las nuevas tecnologías, han logrado hasta ahora una masiva y significativa aceptación y utilización, así como tampoco, se ha podido impulsar, la implantación de profundas reestructuraciones institucionales, para una universidad como la actual, en una situación de extraordinarios y constantes avances mundiales. *El Profesor universitario que no ha podido superar el perfil tradicional descrito en los párrafos anteriores, ha perdido total vigencia en la universidad actual y futura.* Ello no significa que la función docente y los docentes sean ahora menos importantes; por el contrario, estas funciones adquieren sin duda una proyección distinta, pero mucho más trascendente y compleja. Porque aunque el profesor ya no seguirá siendo el único "faro" de información, las nuevas teorías, enfoques y herramientas tecnológicas sí le permitirán dar aportes más efectivos al proceso de

aprendizaje así como a su individualización. En otras palabras, el nuevo docente deberá orientarse hacia la guía, estímulo y evaluación de estudiantes, que ya no se conformarán con un saber restringido, encapsulado, estático y mecánico. Las nuevas generaciones estudiantiles no pueden memorizar e incorporar pasivamente limitados puntos de vista que ellos no pueden discutir y apreciar desde diferentes ópticas. El cúmulo de ideas, informaciones y hechos que suceden a escala mundial, así como las variadas y cambiantes tecnologías actuales requieren, que el profesor asuma hoy día un rol muy distinto del que pretendía presentar unas pocas verdades dogmáticas.^{9, 10}

En la realidad actual y con las avanzadas tecnologías disponibles, cualquier alumno puede acceder fácilmente a informaciones y hechos, mucho más amplios, profundos, relevantes y actualizados, que los que solía comunicar el profesor tradicional. Por consiguiente, el nuevo rol del profesor debe procurar la orientación del alumno para que él encuentre caminos que lo beneficien en su búsqueda del conocimiento. Por otra parte, el nuevo docente debe plantear formas originales para que sus alumnos desarrollen la observación, la creatividad y la solución de problemas, referidos a la especialidad estudiada, pero siempre insertos en un amplio y real contexto social, científico y tecnológico.¹¹

Como ejemplo de lo que puede representar el “Aprendizaje Efectivo”, aplicado a la formación de Ingenieros, transcribimos (Letelier, 1997, p. 95) el conjunto de *comprensión de materias y logro de habilidades* de los alumnos respectivos:

- I “Comprensión de los principios científicos o conceptuales que gobiernan determinados temas.
- II Capacidad de aplicar el conocimiento en problemas relacionados con la realidad en que se desenvuelve la profesión respectiva.
- III Capacidad de asociar las materias estudiadas con otras disciplinas y áreas de problemas.
- IV Capacidad de extender el conocimiento adquirido a través de la respuesta a preguntas bien formuladas por el alumno mismo y a través de otros recursos creativos.

La experiencia enseña que un aprendizaje efectivo se logra cuando la docencia respeta, por lo menos, los siguientes requisitos:

- V Entrega de conocimientos de acuerdo a las estructuras conceptuales con que inician los alumnos su estudio. Debe haber un empalme eficiente entre lo que los alumnos saben y aquello que se les va a entregar.
- VI La enseñanza propende a un aprendizaje asociativo. Este se caracteriza por relacionar los conceptos más importantes con otros conceptos que faciliten su aplicación y su interrelación con otras áreas.

Miguel Casas Armengol

- VII El avance del proceso de aprendizaje tiene el ritmo adecuado para que las asociaciones y aplicaciones tengan lugar.
- VIII En general se enseñan pocas materias con profundidad y a un ritmo que da lugar al dominio de principios y conceptos básicos, a las asociaciones y a las aplicaciones.”

Para lograr los objetivos anteriores el nuevo Docente en Educación a Distancia debe tener un perfil que se apoye principalmente en cuatro sólidas bases:

- Conocimiento profundo, actualizado y teórico-práctico de su disciplina, (física, química, sociología, ingeniería, etc.), incluyendo investigaciones más relevantes.
- Dominio de Principios, Teorías y Metodologías de la Educación a Distancia.
- Manejo efectivo de las Nuevas Tecnologías Informativas y Telemáticas y de su utilización funcional, tanto en el proceso de aprendizaje como en la aplicación a su disciplina.
- Claridad sobre los fines educativos universitarios y capacidad para la formulación de originales estrategias instruccionales.¹²

4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Entre las variadas influencias que justifican y permiten transformar el rol del nuevo docente universitario, se destacan ahora por su extraordinaria y creciente importancia, un conjunto de Modernas Tecnologías, principalmente las relativas a Informática y Telemática. Pero conviene aclarar inicialmente lo que entendemos por tecnología a fin de disipar la popular y errónea creencia de que ésta se refiere exclusivamente a la adquisición y uso de equipos, redes y software. Para ello usaremos la definición siguiente sobre Tecnología (Naughton, 1994, p. 12):

“Aplicación del conocimiento científico y de otros conocimientos, a problemas concretos, mediante un conjunto integrado de estrategias, procesos y tareas prácticas, llevadas a cabo por organizaciones que incluyen personas y equipos (tanto tradicionales como modernos)”

Aprender, aplicar y enseñar las tecnologías actuales en el Proceso Educativo es una tarea importante pero compleja, que debe formar parte indispensable de la preparación y de las herramientas del nuevo docente y especialmente del docente en Educación a Distancia, dada la extraordinaria utilidad de tales tecnologías para resolver muchos de los problemas característicos de esta Modalidad Educativa. Sin embargo, no resulta sencillo ni inmediato, convencer a la generación actual de docentes de la necesidad de aprestarse a conocer y manejar con

efectividad esta extraordinaria herramienta, cada vez más poderosa y versátil. Casas (1997, p. 60) expresa al respecto:

“la mayor barrera para la aceptación de las innovaciones educativas, y el uso de nuevas tecnologías, dentro de las universidades, no es la falta de recursos, o la poca voluntad de sus directivos para aceptar las necesidades de cambio, u objeciones ideológicas o filosóficas; en realidad, el mayor obstáculo es el temor de muchos profesores que no se sienten cómodos con las innovaciones tecnológicas o quizás lo más importante, que no saben como usarlas efectivamente (Bates, 1995). El problema no se reduce a carencia de entrenamiento para una tecnología específica, sino la falta de una estructura conceptual apropiada para guiar el uso de la tecnología. En otras palabras, tanto en el contexto cultural como en el institucional, no está debidamente consolidada una “Cultura Tecnológica”. Por consiguiente, esto significa que muchas personas con responsabilidades de enseñanza, no han recibido una formación instruccional apropiada para basar su práctica docente e investigativa.”

El tema de las Nuevas Tecnologías para la Educación recibió una considerable atención en la última Conferencia del International Council on Distance Education (ICDE), celebrado en PennState University U.S. (1997). Hubo abrumador acuerdo en que para la Educación a Distancia el uso funcional de tales tecnologías resulta ahora de especial e inevitable importancia. Sin embargo, se advirtió que el empleo en forma aislada de estos modernos equipos (computadores, redes, vídeo, audio, etc.) sólo como suplemento de formas tradicionales de instrucción, desperdicia su gran potencial y no hace más que agregar costos adicionales a la función tradicional de enseñanza — la clase magistral — que ya resulta de por sí onerosa. Por el contrario, la mejor utilización de estas tecnologías, se logra mediante enfoques integrados de programas de computación, sistemas y redes que permitan el cabal aprovechamiento de la informática y de la telemática.^{13, 14, 15}

Mingle (1995), considera que muy probablemente tenderemos hacia el desarrollo de infraestructuras nacionales de información que pronto se convertirán en infraestructuras internacionales, y donde todo ello, requerirá un repensar de muchas de las suposiciones que las universidades han utilizado como punto de partida para su gestación. Todas estas consideraciones refuerzan la tesis de que ya estamos llegando a lo que se denomina “el fin de las universidades autocontenidas y aisladas” y el inicio y vigoroso desarrollo de Federaciones, Alianzas Estratégicas y Sistemas Universitarios, extendidos nacional e internacionalmente.^{16, 17} El mismo Mingle, percibe como influencias futuras facilitadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías, puntos como:

- ▀ La distinción actual entre “instrucción en el Campus” y la que se obtiene en la “educación a distancia”, tenderá a desaparecer, porque los estudiantes usarán los mismos elementos —por ejemplo la conferencia con computadores—, no importa donde estén. En este sentido conviene reconocer la notable fuerza del movimiento mundial denominado “Convergencia”, que consiste en la incorporación progresiva de la modalidad a distancia en sectores importantes de grandes universidades presenciales.

Miguel Casas Armengol

- Tanto el curriculum como las formas de entrega de la instrucción, pondrán el contenido académico en el contexto del “mundo real”, especialmente en la casa y en el lugar de trabajo. Aprendizaje, trabajo, familia y vida social, concurrirán en una era de “aprendizaje durante toda la vida”.
- La Tecnología creará un amplio mercado para Educación Superior que le dará a los estudiantes mayores posibilidades de escogencia e individualización. Ellos podrán decidir, asesorados por sus tutores, donde estudiar y como mezclar e integrar cursos, escogiendo entre distintas instituciones proveedoras, tanto del mismo país como de otros países.
- La efectividad de los sistemas de entrega educativa será medida principalmente por criterios centrados en el que “aprende”.

Ampliando la idea del “uso integrado de medios”, deben citarse algunos planteamientos hechos en Francia, Canadá y más recientemente en Inglaterra. Los Canadienses han esbozado la aparición de una nueva especialidad, que denominan “Mediática” o “Telemediática”. Por su parte Eisendstadt (1995) en Inglaterra, ha acuñado para ese enfoque, el nombre de “Medios para el Conocimiento” (“Knowledge Media”). En todos los casos, estos enfoques y nombres, emergen como resultado de la *convergencia entre computación, telecomunicaciones y las ciencias cognoscitivas*. Para algunos autores esta convergencia es también considerada, como la “Tercera Generación” de las tecnologías con grandes posibilidades inmediatas de aplicación a la Educación a Distancia.¹⁸

Por otra parte, (según Casas, 1987) la evolución de la Tecnología Educativa en los últimos años ha pasado por tres etapas bien diferenciadas, de las cuales la última resulta especialmente relevante para la Educación a Distancia. La *Primera* y más rudimentaria —conocida generalmente como “Audiovisualismo” —, se refería al uso esporádico de algunas ayudas audio/visuales y aparatos, que permitían, generalmente por iniciativas individuales del profesor, enriquecer las exposiciones orales de sus clases magistrales. En una *Segunda Etapa*, el concepto de sistemas, introdujo la posibilidad de que especialistas en tecnología educativa colaboraran con los profesores de diversas materias para organizar y sistematizar los procesos totales de enseñanza-aprendizaje y los ayudaran a clarificar sus objetivos, mejorar sus métodos y evaluar las experiencias y resultados; en otras palabras, su objetivo principal era apoyar la actividad del profesor y de sus enseñanzas. Pero es en la *tercera Etapa* de esta evolución, donde ahora se plantea cómo la tecnología educativa debe apoyar más directamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, cuestión ésta de fundamental importancia para quienes siguen cursos de educación a distancia.

Chacón (1997) resume las características distintivas de los sistemas educativos que emergen de la revolución de las nuevas tecnologías de información y comunicación:

Interactividad. Referida tanto a la interacción “persona-computador” como “persona-persona”; está presente en los programas tutoriales en CD-ROM, simulaciones, aprendizaje colaborativo en red, correo electrónico, teleconferencias, etc.

Aprendizaje centrado en procesos. Que reconoce la imposibilidad actual de transmitir en un curso —aún de Postgrado—, el cúmulo de informaciones existentes. Por ello, la actividad de los cursos debe centrarse más en los *procesos* para generar y utilizar la información, que en el cuerpo de información en sí mismo. Estos procesos son, por ejemplo: observación, análisis, integración, comparación, evaluación, etc.

Globalización. La información de cualquier parte del mundo está disponible al toque del teclado. La Universidad debe abrir sus fronteras a todas las fuentes disponibles. Esto también impacta las tradicionales nociones de autoridad académica, basada en el profesor o el experto. Ahora cualquiera puede sorprender al profesor o al experto con nuevas informaciones. El liderazgo debe estar basado en la capacidad del docente para orientar, promover actividades reflexivas y ayudar a los que tienen dificultades.

Redes de Conocimiento. El uso extendido de Internet para la disseminación de informaciones es la creación de redes vivientes de conocimiento, en las cuales cada aspecto de una disciplina es estudiado por distintos equipos de investigadores, que preparan resúmenes o artículos y los hacen disponibles a través de la red.¹⁹

Ambientes Sintéticos Compartidos. El desarrollo combinado de técnicas de Simulación, Inteligencia Artificial y Robótica ha permitido el diseño de modelos virtuales de aprendizaje o robots manipulables por computador, en los cuales muchas operaciones que son costosas, riesgosas o difíciles de llevar a cabo en el mundo real, pueden ser cumplidas ahora en la tranquilidad de un mundo virtual. De esta manera el estudiante puede “aprender haciendo” muchas cosas que antes sólo podía “aprender oyendo o leyendo”.

Para resumir y clasificar en forma muy general la enorme variedad de modernos medios y equipos disponibles, especialmente para la educación a distancia, los agruparemos en dos categorías: A) *Medios para la enseñanza tipo “Clase Remota”*, generalmente “sincrónicos”; y B) *Medios para la enseñanza “Flexible y Personal”* generalmente “asincrónicos”).

Entre los primeros (A) citaremos: Audio-Teleconferencia; Audio Teleconferencia con una posible segunda red de comunicaciones, usada para transmitir Gráficos (conocida también como Audiográficos); Teleconferencia usando computadores (que puede incluir imágenes, color, movimiento y sonido; Internet, usando especialmente programas en línea; Televisión “Slow Scan”; Vídeo Conferencia,

Miguel Casas Armengol

con líneas separadas de Audio para preguntas; Vídeo Conferencia, entre múltiples puntos, en cada uno de los cuales existe recepción y emisión (la tecnología más útil para asesorías, seminarios y conferencias, pero la de mayor costo); etc.

Entre los segundos (B) destacaremos el “aprendizaje flexible” o “aprendizaje con múltiples canales”. El objetivo principal es aumentar o reemplazar las actividades de un salón convencional, mediante un amplio grupo de tecnologías, tales como Multimedia, Multimedia interactivos, Correo Electrónico, cursos desarrollados mediante computación, etc. Las fuerzas principales de esta aproximación son la flexibilidad y la interactividad. En muchos casos una determinada estrategia Instruccional puede combinar los Medios (A) con los Medios (B).

5. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

- En un mundo como el actual, caracterizado por profundos y vertiginosos cambios en todos los órdenes social, político, científico, tecnológico, profesional, etc., una institución universitaria conservadora que pretenda aferrarse a la lenta evolución de otras épocas, enfrentará una disfuncionalidad cada vez más inaceptable y hasta destructiva. Las fuerzas mundiales, nacionales y regionales que determinan la inevitabilidad de grandes cambios universitarios requieren procesos integrales de reestructuración, imposibles de lograr con simples, y lentos perfeccionamientos aislados.
- El aprendizaje usando exclusivamente métodos tradicionales —clase magistral, informaciones, memorización, apuntes, etc.— no resulta suficiente para desarrollar en los alumnos las capacidades cognitivas, creativas y organizativas, requeridas por la sociedad contemporánea. En el proceso instruccional moderno resulta más importante aprender que enseñar. Diversos y fundamentales factores ameritan sustanciales e inmediatos cambios en las estructuras universitarias y especialmente en sus formas de aprendizaje y enseñanza.
- La emergencia y revolucionario desarrollo de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicaciones, imprimen características distintivas y ofrece extraordinarias posibilidades para nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, el uso funcional de estos procesos e instrumentos requiere la consolidación de una “Cultura Tecnológica” y una especial preparación que por ahora tienen muy pocos docentes universitarios de las actuales generaciones.
- El reclutamiento y formación de los futuros docentes para universidades presenciales y a distancia, debería fundarse en la adecuada respuesta a los principales problemas planteados en este documento. La diferencia prin-

cipal entre los docentes para estas dos modalidades —presencial y a distancia—, no reside en las grandes metas y objetivos de sus universidades, sino en las teorías, principios, metodologías y tecnologías aplicables a sus respectivos procesos instruccionales. Sin embargo, se prevé que en un proceso de “Convergencia” las diferencias entre ellas, disminuirán progresivamente. Por ahora, en el caso de la Educación a Distancia, los problemas principales a resolver, son los relativos a la falta de contigüidad física entre docentes y discentes y a la individualización del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, A.W. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge.
- CASAS ARMENGOL, M. (1987). *Universidad sin Clases. Educación a Distancia en América Latina*. Caracas: Kapelusz/UNA.
- (1995). Distance Education Universities in Latin-America: expectations and disappointments. En: *One World, Many Voices. Quality in Open and Distance Learning*. Ed. David Seewart. Anales de la XVII Conference for Distance Education. ICDE. Vol 1. Birmingham, 1995.
- (1997). “Reingeniería de la Educación Superior Venezolana”. *Asuntos*. Año 1, N° 1. Marzo. CIED. Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Caracas.
- CHACÓN, F. (30 de Mayo de 1997). Mensaje Electrónico enviado en relación con la Conferencia “Redonda” y sobre el tema de “Características distintivas de los Sistemas Educativos que emergen de la revolución de las nuevas tecnologías de información y comunicación”. Caracas.
- EISENSTADT, M. (1995). “Over Strategy for Global Learning”. *Times Higher Educational Supplement*, Multimedia Section, 7 April, vi-vii. London.
- LETELIER, Mario (1997). “Calidad y pertinencia de la educación en ingeniería: Un enfoque evolutivo”. En: *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y Experiencias*. Eds. Eduardo Martínez/Mario Letelier. Caracas: Nueva Sociedad – UNESCO.
- MILLER, Gary (1996). Technology, the curriculum and the learner: Opportunities for open and distance education. En: Roger Mills & Alan Tait Eds.: *Supporting the Learner in Open and Distance Learning*. London: Pitman Publishing.
- MINGLE, J. R. (1995). “Vision and Reality for Technology-based Delivery Systems in Postsecondary Education”. Governors’ Conference of Higher Education (St. Louis, Missouri). Denver: State Higher Education Executive Officers.
- NAUGHTON, John (1994). “What is technology?” En: (Frank Banks ed.) *Teaching Technology*. London: Routledge - Open University.

¹ Revista *Asuntos CIED*. 1997. Año 1. N° 1. Caracas.

² CLARK, Burton R. (1962). *Educating the expert society*. San Francisco: Chandler.

³ HOULE, Cyril O. (1989). *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: The Jossey-Bass.

Miguel Casas Armengol

- ⁴ MACLURE, Stuart (Ed.) (1991). *Learning to think: thinking to Learn*. Oxford: Pergamon Press.
- ⁵ GARDNER, Howard (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- ⁶ GROSS, Ronald (1991). *Peak Learning*. New York: Putman.
- ⁷ RUIZ I Bel (1988). *Técnicas de Individualización Didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- ⁸ PHILLIS, D.C. & SOLTIS, Jonas F. (1991). *Perspectives on Learning*. New York: Teachers College.
- ⁹ NOVAK, Joseph D. & GOWIN, D. Bob (1993). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ¹⁰ WILSON, John D. (1981). *Student Learning in Higher Education*. London: Croom Helm.
- ¹¹ DILL, David D. and Associates (1991). *What Teachers Need to Know*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ¹² ICDE – PENNSYLVANIA (1997). *The New Learning Environment. A Global Perspective*. CD.ROM conteniendo los documentos presentados a la 18ª Conferencia Mundial del ICDE. Junio 2-6. State College.
- ¹³ LOCKWOOD, F. (Ed.) (1995). *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge studies in Distance Education.
- ¹⁴ DANIEL, John S. (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page.
- ¹⁵ TIFFIN, John & RAJASINGHAM, Lalita (1995). *In Search Of The Virtual Class. Education in an Information Society*. New York: Routledge.
- ¹⁶ Model Virtual Universities (1997). En: Revista *Education at a Distance*. United States Distance Learning Association (USDLA). January. Volume 11# 1. San Ramon.
- ¹⁷ Unesco/Cresalc (1992). *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: Cresalc.
- ¹⁸ Forsyth, Ian (1996). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. London: Kogan Page.
- ¹⁹ Portway, Patrick S. & Lane, Carla (1997). *Guide to Teleconferencing and Distance Learning*. USDLA. San Ramón: Applied Business teleCommunication.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Miguel Casas Armengol es Arquitecto (Universidad Nacional Colombia; Universidad Central Venezuela). Ph.D. en Educación (Stanford University: California, U.S.A.). Profesor Titular de la Universidad del Zulia, Maracaibo y de la Universidad Nacional Abierta, Caracas. Rector Fundador de la Universidad Nacional Abierta. Investigador Visitante del Instituto de Planificación Educativa, UNESCO, París, y de la Universidad de Stanford, California. Autor de: *Universidad sin Clases* y Coautor (Capítulos) en siete libros de Pergamon Press y de Unesco.

Líneas de Investigación: Universidad y Desarrollo Regional y Nacional. Organización y Modernización de Universidades a Distancia. Nuevas Tecnologías en Educación Superior a Distancia.

Prof. Miguel Casas Armengol (Ph.D)
Residencias Samana Ap 3-A. Av. Los Samanes.
La Florida. Caracas 1050.VENEZUELA
Telfs. (58-2) 781.40.51 / 793.68.02
Correo Electrónico: mcasas@iusnet.net

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico

(Tutor Quality at Residential Schools: A Statistical Analysis)

GORDON BURT
Open University
(Reino Unido)

RESUMEN: La investigación sobre escuelas residenciales ha planteado la pregunta sumativa de si las escuelas son rentables y también la pregunta formativa de cómo pueden mejorarse. Es preciso utilizar una mayor sofisticación estadística en la investigación de la enseñanza a distancia. Se elaboran y prueban modelos estadísticos de los diversos aspectos de las escuelas residenciales. La principal diferencia entre los grupos de alumnos radica en las calificaciones que dichos alumnos conceden a la capacidad del tutor de su grupo. La actuación de un tutor a lo largo de los años se mantiene aproximadamente al mismo nivel. Un punto de diferencia en la escala en la calificación de la capacidad de un tutor está relacionado con una diferencia de medio punto en la calificación del valor global de la escuela. Se señala la repercusión organizativa de este trabajo.

**Educación a Distancia - Escuela Residencial - Estadísticas - Evaluación Formativa
Tutores - Calidad**

ABSTRACT: Research on residential schools has asked the summative question of whether schools are cost-effective and also the formative question of how they might be improved. Greater statistical sophistication is required in distance education research. Statistical models of various aspects of residential schools are developed and tested. The main difference between student groups is in terms of the students' ratings of their group tutor's skills. A tutor's performance over the years remains at roughly the same level. A scale point difference in the rating of a tutor's skills is associated with half a scale point difference in the rating of the overall value of the school. The organisational impact of this work is noted.

Distance Education - Residential School - Statistics - Formative Evaluation - Tutors - Quality

Gordon Burt

1. ¿QUÉ HAY QUE HACER CON LAS ESCUELAS RESIDENCIALES?

En diversas partes del mundo, las escuelas residenciales han venido siendo “una parte integrante de la provisión de educación a distancia” (Eiseman, 1992). Los educadores a distancia han estado siempre preocupados por las críticas referentes a la inferioridad de la educación a distancia con respecto a la educación tradicional en el aula y siempre han estado buscando la manera de superar esta supuesta deficiencia de no tener ninguna interacción en el aula. Por supuesto, la solución más obvia para los educadores a distancia es comprometer y complementar los métodos a distancia con algunos elementos de la tutoría presencial (Burt, 1997, pp. 99-109). Pero, ¿cómo organizar esta tutoría presencial? Para periodos relativamente cortos de tutoría los estudiantes pueden desplazarse de sus hogares a los lugares de la tutoría para asistir a las mismas y volver a casa en el mismo día. Para periodos más largos el estudiante debe pernoctar una o varias noches en el lugar de tutoría: este tipo de lugares de tutoría es conocido como escuela residencial.

Sin embargo, como veremos, el papel de estas escuelas residenciales ha sido objeto de muchas discusiones. Para encontrar la respuesta a la pregunta de “¿qué hay que hacer con las escuelas residenciales?”, resulta útil realizar tres distinciones. Una forma de contestar a esta pregunta sería llevar a cabo un proceso de razonamiento y deducir cuál sería el mejor curso de acción. Aquí la pregunta se interpreta como una invitación al análisis racional. Alternativamente, la pregunta puede interpretarse como una invitación al análisis social/político en el ámbito organizativo o social. De esta forma, McIntosh (1975) señala que “existen muchísimas personas con diferentes intereses particulares” en el tema de las escuelas residenciales. Lo que suceda con ellas dependerá del juego mutuo entre esos diversos intereses particulares. Existe una segunda distinción totalmente independiente, que refleja la distinción usual entre evaluación sumativa y formativa. Aquí la pregunta sumativa es “¿hay que dotar de escuelas residenciales?” y la pregunta formativa es “¿cómo podemos mejorar las escuelas residenciales?”. Una distinción final se refiere a la metodología de investigación que se debe emplear en cualquier investigación sobre las escuelas residenciales. Una distinción habitual en la literatura es la que se efectúa entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Una distinción menos habitual es la que existe entre el uso de estadísticas de una forma descriptiva y el uso de estadísticas de una forma más sofisticada, en orden a sacar deducciones. De acuerdo con este capítulo introductorio, la parte fundamental del presente informe da cuenta de una evaluación formativa orientada a la mejora de las escuelas residenciales, utilizando el análisis racional y unas estadísticas deductivas sofisticadas.

En primer lugar, examinemos la pregunta sumativa “¿hay que dotar de escuelas residenciales?”. Para responderla, hemos de tomar en consideración la rentabilidad. Durante las últimas décadas se ha producido una dramática expan-

sión mundial de la educación a distancia. Esta expansión se ha debido en gran medida a la presión para incrementar el número de estudiantes en proceso educativo, unido a la incapacidad o a la falta de voluntad de dotar de los recursos que permitirían a los alumnos recibir la enseñanza en el campus. Rumble (1997, p. 161, 204) observa que “existen numerosas pruebas de que la enseñanza abierta y a distancia pueden ser más rentable que las formas tradicionales de enseñanza...”, pero advierte que “este no es necesariamente el caso” y cita la conclusión más bien cautelosa de Perraton (1982, p. 61) de que “existen circunstancias en que la educación a distancia parece atractiva desde un punto de vista económico”. La mayor rentabilidad de la educación a distancia requiere el recorte de la provisión de medios de enseñanza que suponen un coste elevado por alumno. Sin embargo, este argumento económico a menudo entra en conflicto con un argumento educativo que apunta al hecho de que los medios (M) contribuyen a alcanzar algún fin educativo deseable (E):

La educación convencional es buena porque proporciona medios (M).

Los medios (M) son buenos porque proporcionan el fin (E).

La educación a distancia debe proporcionar medios (M).

Podemos encontrar este argumento general aplicado a las escuelas residenciales. Se piensa que las escuelas residenciales sirven a una variedad de fines educativos deseables. Refiriéndose a las instituciones duales, Brackenreg y Allan (1991) enumeran las siguientes funciones posibles: identificación con el campus en el que los alumnos van a graduarse, acceso a los recursos del campus, relaciones con otros alumnos, aumento de la autoestima a través de la interacción con sus iguales, acceso a un “rito de paso”, identificación con la cultura estudiantil, el efecto “refugio”, motivación para continuar, desarrollo de técnicas orales, desarrollo de una mayor responsabilidad y relación con los alumnos por parte del profesor, aprendizaje del “sistema” y clarificación académica del material de enseñanza. En una discusión amplia sobre las escuelas residenciales, Morgan y Thorpe (1993) identifican las siguientes justificaciones fundamentales de las escuelas residenciales: transformación de la comprensión del alumno, acceso a formas particulares de experiencia de aprendizaje y acceso a una enseñanza especializada.

Algunos autores contrarrestan estas justificaciones argumentando que los costes para los alumnos y para las instituciones son excesivamente elevados. Las escuelas residenciales son caras por dos motivos: en primer lugar, implican una enseñanza presencial (Rumble, 1997) y, en segundo lugar, exigen viajar y quedarse a dormir lejos del hogar (Hermann et al., 1991). En términos de coste institucional, Brackenreg and Allan (1991, p. 29) resñala que “en el actual clima de racionalización económica existe una tendencia a... suprimir la escuela residencial como componente obligatorio de un curso”. Sobre el coste para el alumno, Cuskelly y Dekkers (1992, p. 136) sugieren que “los costes para los alumnos asociados a las actividades en el campus no son desdeñables y pueden muy bien resul-

Gordon Burt

tar un factor de disuasión para que los potenciales alumnos se inscriban en [tales] cursos". Ver también Parer (1988). Una investigación importante sobre los costes y beneficios de las actividades en el campus es la de Cameron et al. (1991).

Los críticos continúan argumentando que pueden alcanzarse los mismos resultados educativos por otros medios. Eiseman (1992) señala que las escuelas residenciales han formado "parte integrante de la provisión para los estudios a distancia en Australia", pero arguye que deben "contemplarse [únicamente] como una estrategia para alcanzar los resultados educativos perseguidos". Señala que "los alumnos discuten cada vez más la necesidad de actividades obligatorias en el campus y piden alternativas". Eiseman y Mahoney (1992) dan cuenta de una evaluación a pequeña escala de tal alternativa. Kember (1982, p.224) señala que la escuela residencial ha constituido a menudo el medio preferido de llevar a cabo trabajos prácticos, pero se pregunta también "si se han investigado por completo las alternativas y si se han tenido debidamente en cuenta la eficacia educativa y la conveniencia para el alumno".

A la vista de estos debates, no resulta sorprendente que no todas las instituciones de educación a distancia ofrezcan escuelas residenciales. (Rekkedal et al. (1989) descubrieron que el 88% de las treinta y dos instituciones de correspondencia examinadas utilizaban enseñanza presencial de alguna clase, de forma que el porcentaje de utilización de las escuelas residenciales debería ser del 88% o inferior). Incluso una institución como la Open University del Reino Unido, que ofrece algunas escuelas residenciales, solamente lo hace para una minoría de sus cursos. En determinados cursos en los que tradicionalmente se ofrecían escuelas residenciales se está retirando este componente. Solamente el 30% de los cursos para no graduados ofrecidos en 1996 tenía escuelas residenciales. En contraste con otras facultades, la mayor parte (65%) de los cursos de Ciencias contaba con escuelas residenciales. Fuera del programa para no graduados, la Escuela de Negocios de la Open University tenía una proporción similar de cursos con escuelas residenciales.

Por otra parte, cuando se ofrecen escuelas residenciales, los alumnos dicen que los encuentran útiles. Por ejemplo, Siaciwena (1990) informa de las elevadas tasas de utilidad de las escuelas residenciales en la Universidad de Zambia. Una prueba que exige más esfuerzo en relación con las escuelas residenciales es la de compararlas con otros componentes educativos. Timmins (1989) descubrió que las escuelas residenciales aparecen en tercer lugar, detrás de las guías de estudio y de los libros de texto. Los estudios de los componentes educativos efectuados en la Open University del Reino Unido revelaron que las escuelas residenciales figuraban como el componente educativo más útil en 1972, por delante de la enseñanza por correspondencia, la televisión, las tutorías, el asesoramiento y la radio (McIntosh, 1975, p. 59). Estudios más recientes mostraron que las escuelas residenciales aparecían como: el tercer componente educativo más útil (de entre

catorce componentes educativos) durante el período de 1984-1990; el segundo componente educativo más útil (de entre veintiséis componentes educativos) en el año 1991; y el quinto componente educativo más útil (de entre veintiséis componentes educativos) en el año 1995 y también en el año 1996. Cuando no existen escuelas residenciales, los alumnos creen que sus estudios se habrían visto beneficiados en alguna medida de haber contado con escuelas residenciales. (Burt, 1997, pp. 10, 18, 117).

Los resultados a que nos hemos referido en el párrafo anterior son discutibles. En primer lugar, están basados en las opiniones de los alumnos, mientras que nuestra primera preocupación debería referirse a lo que ha aprendido el alumno. En segundo lugar, lo que se recoge en el párrafo anterior son estadísticas descriptivas. No existe la intención de elaborar un modelo estadístico y sacar deducciones estadísticas. En el que constituye uno de los estudios más impresionantes sobre cualquier aspecto de la educación a distancia, elaborado en la Open University del Reino Unido (y desgraciadamente aún sin publicar), dos de mis colegas, Gillie y Woodley (1995) remedian estos dos defectos. Llevan a cabo un análisis estadístico de los efectos de la asistencia a escuelas residenciales sobre los rendimientos comprobados de los alumnos. Su conclusión es que la asistencia a escuelas residenciales añadió un 1%, 2%, 4% y 6% a las calificaciones en los exámenes durante los cinco cursos en que investigaron. Contrastaron estos resultados con las percepciones que tenía el personal académico en relación con los efectos de las escuelas residenciales. El personal académico pensaba que la escuela residencial añadía un 10%, 9%, 7%, 9% y 7% a las calificaciones de los exámenes durante los cinco cursos. El personal académico sobrevaloraba claramente los efectos de la escuela residencial. Gillie y Woodley ofrecen también cálculos de los costes de las escuelas residenciales -tanto para la universidad como para los alumnos- y contrastan el tamaño de los costes con el de los efectos.

Regresamos ahora a la cuestión formativa de cómo mejorar las escuelas residenciales. La mejora cualitativa es posible, tanto en términos de componentes sustantivos del colegio como en términos de la formación de los tutores empleados. Las decisiones relativas a la mejora de la calidad pueden inspirarse en la evaluación. Se pueden obtener las respuestas de los alumnos frente a componentes específicos del colegio (por ejemplo Warner y Wilkinson, 1992). Se pueden obtener también las respuestas de los alumnos frente a los tutores. Morgan y Thorpe (1993, pp. 79-80) señalan que “un informe reciente sobre la calidad de la enseñanza en la Open University del Reino Unido puso de manifiesto la necesidad de un mayor desarrollo del personal para mejorar la enseñanza en las escuelas residenciales”.

No obstante, los resultados de muchas evaluaciones formativas de las escuelas residenciales pueden discutirse, de la misma manera que pueden discutirse las evaluaciones sumativas. No solamente porque están basadas en las opiniones

Gordon Burt

de los alumnos, sino también porque contienen a menudo estadísticas descriptivas. No existe la intención de elaborar un modelo estadístico y realizar deducciones estadísticas. La finalidad del presente informe es mostrar cómo pueden remediarse estos defectos. Se elaboran modelos estadísticos para distintos aspectos de las escuelas residenciales y se comprueban. Se sacan deducciones. Aunque el estudio hace uso de datos de opinión, dichos datos no se toman al pie de la letra -sino que su fiabilidad y validez se cuestiona continuamente por medio de diversos análisis estadísticos.

2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE UNA ESCUELA RESIDENCIAL

Para informar el proceso de mejora de la calidad, la Open University del Reino Unido lleva a cabo unas evaluaciones periódicas de las escuelas residenciales. Aquí utilizaré los datos procedentes de esas investigaciones para tratar las tres cuestiones siguientes:

- ▮ ¿Poseen las escuelas residenciales una calidad elevada?
- ▮ ¿Existe una uniformidad de resultados a lo largo de los lugares, años y cursos?
- ▮ ¿Es válida y fiable la respuesta frente a los tutores?

En la Parte 1 comienzo señalando la necesidad del modelo que constituye la base del análisis. Examinó después la calidad y la uniformidad del producto. En la Parte 2 examino la respuesta frente a los tutores en su actuación.

Estas cuestiones se investigan en relación con la escuela residencial durante un curso en particular, a saber, el de “Gestión de empresas benéficas y sin fines de lucro” (código del curso: B789). Este curso forma parte del Programa de Gestión de las Organizaciones Benéficas de la Open Business School. La escuela residencial funcionó en la primavera de 1997, hacia el final del estudio del curso por los alumnos. Es un curso en el cual he venido realizando evaluaciones sobre las escuelas residenciales dos veces al año, desde el año de 1992. Ya desde las primeras evaluaciones se extraen algunas conclusiones, así como de mis evaluaciones paralelas de la escuela residencial del B974, que es un curso hermano del B789 cuya escuela residencial tiene un formato similar. El calendario de la escuela residencial del B789 figura más abajo. El colegio funciona desde las últimas horas de la tarde del Día 1 hasta media tarde del Día 3. Existen ocho sesiones, que tratan diversos temas: una sesión en la tarde del Día 1, cuatro sesiones en el Día 2 y tres sesiones en el día 3.

Tabla 1: Horario de la escuela residencial del B789

Día 1	
Desde las 4.40 pm	Llegada e inscripción
Sesión preliminar	Bienvenida al curso y reunión informativa
Sesión 1	Presentación del grupo. Estudio del caso práctico Jan Morrow
Día 2	
Sesión 2	Haciendo inventario
Sesión 3	Seminario de Evaluación o Negociación
Sesión 4	Seminario de Negociación o Evaluación. Tiempo libre
Sesión 5	Gestión en la práctica
Día 3	
Sesión 6	Gestión de valores y cambio
Sesión 7	Gestión de valores y cambio (continuación)
Sesión 8	Sesión de recapitulación. Sesión de información sobre el examen
Final	3.00 pm

3. CALIDAD Y UNIFORMIDAD DE LA DOTACIÓN (Parte 1)

3.1. UN MODELO DE ESCUELA RESIDENCIAL

El fundamento que subyace en mi análisis es el de considerar la escuela residencial como un sistema. Se efectúan unas entradas en el sistema y el sistema produce unos resultados.

La primera de nuestras tres preguntas se relaciona con la calidad de las entradas y de los resultados. La segunda y la tercera se refieren ambas a cómo se relacionan las entradas con los resultados. La segunda se pregunta si diferentes “entradas” de localizaciones, años y cursos producen resultados uniformes o diferentes. La tercera pregunta se refiere a cuál es el efecto de diferentes “entradas” de tutores.

Figura 1. Un modelo input-output

Gordon Burt

Las entradas son diversas. Una manera útil de visualizar estas entradas es imaginar que se dirige una nota a un alumno de la escuela residencial. Al alumno se le incluye en un grupo, bajo la dirección de un tutor determinado. En todo momento, el alumno estará en una de las sesiones dirigidas por uno de los tutores. Estas tiene lugar en una de las escuelas dirigidas por un director de curso, en la escuela residencial del B789 en la primavera de 1997, ya sea en el Reino Unido o en Zimbabwe.

Figura 2. "Dirección" de los inputs

alumno
grupo de alumnos
tutor del grupo de alumnos
sesión
grupo de la sesión
tutor del grupo de la sesión
escuela (localización y semana)
director de la escuela
país
presentación
año
diseño de la escuela residencial
curso

En este estudio los resultados son las calificaciones que dan los alumnos a diversos aspectos de la escuela residencial. Se pide al alumno que califique cada uno de los cursos en términos de "interés y diversión", "importancia del curso" y "utilidad para él personalmente". También combino estas tres calificaciones para calcular una calificación compuesta de cada curso. El curso de Preparación para el Examen se califica en términos de "presentación y diversión" y "utilidad". Cada grupo de alumnos califica a sus tutores respecto de cinco capacidades: explicación del trabajo; facilitación del debate; responsabilidad frente a los individuos y apoyo de los mismos; explicación de ideas y temas; y conocimiento de "lo que sucede" en las organizaciones benéficas y sin fines de lucro. Aquí combino también estas calificaciones para calcular una calificación compuesta, esta vez la de la capacidad del tutor. El director del curso se califica en función de su disponibilidad y utilidad. El funcionamiento de la escuela se califica en cuanto a documentos, alojamiento y comida, organización de las opciones y administración. Los alumnos califican también la escuela en relación con si es "amigable, favorable al estudio y no discriminatoria". Finalmente, los alumnos dan una evaluación general relativa a en qué medida encuentran útil la escuela residencial.

Tabla 2. Outputs

Sesión:	Interés y diversión; importancia para el curso; utilidad personal; conjunto
Preparación del examen:	presentación y diversión; utilidad
Tutor:	Explicación del trabajo, facilitación del debate, responsabilidad y apoyo de las personas; explicación de ideas y temas; conocimiento de "lo que pasa" en las organizaciones benéficas y sin fines de lucro; conjunto
Director del curso:	Disponibilidad; utilidad
Escuela:	Documentación; alojamiento y comida; opciones administración; amigable, favorable al estudio y no discriminatoria
Global:	Utilidad

Lo que queremos saber es: ¿cuál es el efecto de cada entrada? En relación con cada resultado, queremos saber cuáles entradas son las más importantes para determinar tal resultado. En relación con cada entrada, queremos saber los resultados sobre los que más influye.

Parece bastante natural esperar lo siguiente:

- i diferentes tutores y diferentes grupos de alumnos pueden dar lugar a diferentes calificaciones de la capacidad del tutor y diferentes calificaciones de las sesiones del grupo;
- ii diferentes localizaciones de la escuela y diferentes directores del curso pueden dar lugar a diferentes calificaciones del funcionamiento de la escuela y de la sesión de Preparación del Examen (normalmente presentada a todos los alumnos juntos, ya sea por uno de los tutores o por el director del curso);
- iii diferentes países pueden dar lugar a diferentes calificaciones de aspectos relacionados con la importancia del contexto cultural de los alumnos.

Para ilustrar mi método, examinemos el efecto que tienen las distintas escuelas sobre la utilidad de la sesión de Preparación del Examen. La primera fila de la Tabla 3 que figura más abajo muestra las principales calificaciones de la utilidad del curso de Preparación del Examen en cada una de las cuatro escuelas del Reino Unido. Las cuatro escuelas están localizadas en cuatro lugares distintos: Cookham, Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Man-

Gordon Burt

chester (UMIST), Livingston Hilton y Harben House. Cookham fue calificada con un 4.5, etc. Seleccionamos ahora una de las cuatro escuelas para que sirva de punto de referencia. Es un poco arbitrario -aquí el ordenador toma Harben House como punto de referencia. La segunda fila de la tabla proporciona las calificaciones medias en relación con la media de Harben House. Por ejemplo, la calificación media de Cookham en relación con la de Harben House es de $4.5 - 3.7 = 0.8$. Decimos que el alcance del efecto de la escuela en Cookham es de 0.8. De esta forma, existe casi un punto entero de diferencia en la escala entre Cookham y Harben House.

Sin embargo, tenemos que comprobar que esta diferencia no se debe únicamente a una variación debida a la casualidad. Las pruebas del ordenador descubren que no se debe únicamente a la casualidad, en otras palabras, es “estadísticamente significativa”. He indicado este extremo mediante un *. El efecto UMIST también es de un 0.8 y también es significativo. No obstante, el efecto de la escuela Livingston es de solo un 0.3 y no resulta significativo, es decir, no es significativamente diferente del de Harben House.

Tabla 3. El efecto de las diferentes escuelas sobre la utilidad de la Preparación del Examen

	Cookham	UMIST	Livingston	Harben House (referencia)
Utilidad de la Preparación del Examen calificaciones medias	4.5	4.5	4.0	3.7
Media en relación con la referencia [magnitud del efecto]	.8*	.8*	.3	0

Nota: Las diferencias significativas se indican *, $p < 0.05$.

3.2. ¿POSEEN UNA CALIDAD ELEVADA LAS ESCUELAS RESIDENCIALES?

Existen buenos motivos para suponer que las entradas son de elevada calidad. Las calificaciones de los alumnos demuestran que la calidad de los resultados es muy elevada.

El diseño de la escuela residencial por el equipo de estudios de la sede central de la Open University en Walton Hall es el resultado de un esfuerzo intensivo, tanto en la fase inicial de diseño como en las posteriores de revisión del mismo. Los tutores se reclutan a través de un proceso de selección y muchos de ellos han tenido experiencia como tutores en la escuela residencial con anterioridad y están familiarizados con el curso, ya sea a través de la pertenencia al equipo del

Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico

curso o por haber sido tutores del curso. Los alumnos acuden también a la escuela residencial después de haber trabajado con los materiales durante la primera mitad del curso. Finalmente, las localizaciones han sido seleccionadas por su adecuación.

Los 276 alumnos de la escuela residencial del B789 correspondiente a la primavera de 1997 calificaron cada pregunta de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Las calificaciones medias de la Tabla 4 se encuentran casi todas entre el 4 y el 5, es decir, casi en la cima de la escala. La valoración general de la escuela residencial es de 4.4.

Tabla 4. Elevada calidad de los resultados:
calificaciones medias de la escuela residencial del B789, primavera 1997

	calificación media
Sesión 1: Presentaciones y estudio caso práctico Jan Morrow	
interesante y divertido	4.0
importante para el curso	4.4
útil para mí personalmente	3.9
Sesión 2: Haciendo balance	
interesante y divertido	4.1
importante para el curso	3.7
útil para mí personalmente	3.8
Sesiones 3/4: Seminario de negociación	
interesante y divertido	3.9
importante para el curso	4.4
útil para mí personalmente	4.0
Sesión 5: Gestión en la práctica	
interesante y divertido	4.2
importante para el curso	4.1
útil para mí personalmente	3.9
Sesiones 6 y 7: Gestión de Valores y Cambio	
interesante y divertido	4.2
importante para el curso	4.4
útil para mí personalmente	4.3
El tutor de su grupo nuclear*	
explicación de lo que debíamos hacer	4.3
facilitación del debate	4.2
responsabilidad/apoyo de las personas	4.3
explicación de ideas o temas	4.2
conocimiento de lo que sucede en las organizaciones	4.2

Gordon Burt

Sesión 8: Preparación del Examen	
bien presentado y manejado	4.0
útil	4.2
Funcionamiento de la escuela*	
documentos	4.0
alojamiento y comida	4.3
administración	4.1
Director del curso	
disponible y accesible	4.1
capaz de ayudar y responder a preguntas	3.9
Valoración global de la escuela**	4.4

Nota: en la mayoría de las escalas, "5" se calificaba sencillamente por ejemplo "interesante y divertido", mientras que "1" se calificaba "no interesante ni divertido"; en el caso de *, 5 = excelente y 1 = pobre; en el caso de **, 5 = muy útil; 1 = nada útil

3.3. UNIFORMIDAD DE LOS RESULTADOS A LO LARGO DE LOS CURSOS Y DE LOS AÑOS

La escuela residencial del curso B789 ha mantenido una elevada calificación de manera uniforme desde que se celebró la primera en 1992 -al igual que su curso hermano, el B794.

Las calificaciones están todas en una franja entre 4.1 y 4.4.

Tabla 5. Uniformidad a lo largo de años y cursos

Año y presentación	92P	92O	93P	93O	94P...	95P	95O	96P	96O	97P
Valoración global de la escuela residencial										
B789	4.3	4.2	4.3	4.3	4.3...	4.2	4.3	4.1	...	4.4
B794				4.2	4.3...	...	...	4.4	4.4	4.3

Notas:

(i) 5 = muy útil; 1 = nada útil;

(ii) Hay dos presentaciones cada año, una que va del otoño a la primavera y otra que va del verano al otoño. P = escuela de primavera; O = escuela de otoño

3.4. UNIFORMIDAD DEL RESULTADO SEGÚN LOS PAÍSES

En la primavera de 1997 la escuela residencial B789 fue ofrecida en cuatro lugares del Reino Unido y también en Harare y Zimbabwe.

En la mayor parte de las magnitudes no existen diferencias significativas entre el Reino Unido y Zimbabwe. Las escasas diferencias que podemos detectar insinúan algunas diferencias culturales.

La Tabla 6 muestra el alcance del efecto debido al país, tomando Zimbabwe como punto de referencia. Las diferencias fueron de alrededor de un tercio de punto de la escala. Zimbabwe tenía calificaciones más bajas: en cuanto al interés y diversión, en Haciendo Inventario; en cuanto a la utilidad personal, en Gestión de Valores y Cambio; y por su tutor principal en "Conocer lo que sucede en las organizaciones benéficas y sin fines de lucro". ¿Podiera haberse debido a que los tutores de Harare (cuatro de los cinco tutores eran ciudadanos del Reino Unido) tuviesen dificultades para referir "lo que sucede" en las organizaciones benéficas y sin fines de lucro en Zimbabwe? Zimbabwe tuvo calificaciones más altas en el interés y la utilidad del Taller de Negociación. ¿Son, por algún motivo, más importantes estos temas en el contexto de Zimbabwe?

Tabla 6. Efectos en los dos diferentes países

	Reino Unido	Zimbabwe
Sesión: Interés de "Haciendo balance"	+ .4*	0
Sesión: Interés de "Evaluación"	- .3*	0
Sesión: Utilidad de "Evaluación"	- .4*	0
Sesión: Utilidad de "Negociación"	- .3*	0
Sesión: Utilidad de "Valores"	+ .4*	0
Tutor: Conocimiento de "lo que pasa"	+ .5*	0

Nota: Las diferencias significativas se indican con *, $p < 0.05$

3.5. UNIFORMIDAD DE LOS RESULTADOS ENTRE LAS ESCUELAS

En la mayor parte de las magnitudes no existen diferencias significativas entre las diferentes escuelas del Reino Unido. Los únicos efectos de la escuela se encuentran en el alojamiento y la comida, en la sesión de preparación del examen y en la capacidad de un tutor determinado.

Gordon Burt

La Tabla 7 muestra el alcance del efecto debido a la escuela, tomando Harben House como punto de referencia. Las diferencias alcanzaron en algunos casos hasta un punto en la escala. Había cuatro escuelas en el Reino Unido: Cookham, UMIST, Livingston Hilton y Harben House. Por lo que se refiere al funcionamiento de la escuela, la única diferencia afectó al alojamiento y la comida: Cookham y UMIST recibieron una calificación más elevada que Harben House, que recibió a su vez una calificación más elevada que Livingston Hilton. No existieron diferencias significativas en las calificaciones del director de curso. En términos de la sesión de Preparación del Examen, Cookham y UMIST recibieron una calificación superior a las de Livingston Hilton y Harben House.

Es menos probable que existan diferencias en las calificaciones de las escuelas relativas a los tutores, porque la mayor parte de las escuelas tuvieron cuatro o seis tutores y, así, cualquier diferencia entre los mismos tendería a prorratearse. No obstante, Cookham y Livingston consiguieron mejores calificaciones de sus tutores en la explicación de ideas o temas de gestión difíciles. Livingston consiguió mejores calificaciones por sus tutores en el apartado de conocer “lo que pasa” en las organizaciones voluntarias y sin fines de lucro.

Tabla 7. Efectos de diferentes escuelas

	Cookham	UMIST	Livingston	Harben House
escuela: alojamiento	.4*	.4*	-.3*	0
sesión: presentación prep. examen	1.0*	1.3*	.5*	0
sesión: ayuda preparación examen	.7*	.8*	.3	0
tutor: explicación del trabajo	.5*	0	.4*	0
tutor: explicación de ideas	.4	-.1	.4*	0
tutor: conoce...	.2	-.1	.5*	0

Nota: Las diferencias significativas se indican con *, $p < 0.05$

4. IMPRESIONES SOBRE LA ACTUACIÓN DE LOS TUTORES (Parte 2)

Durante muchos años la Open University ha solicitado a los alumnos de las escuelas residenciales que comenten la actuación de los tutores de su escuela residencial. Estos comentarios se entregan a su vez a los tutores, de forma que éstos puedan medir la calidad de su actuación y, en su caso, mejorarla. La información puede ser utilizada también por el equipo del curso en decisiones relacionadas con los tutores, incluida la selección de tutores para futuras escuelas residenciales.

Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico

Los comentarios de los alumnos acerca de los tutores de su escuela residencial son importantes para dichos tutores, para el equipo del curso y para futuros alumnos. ¿Qué fiabilidad y validez tiene esta información?

Cada año, desde 1992, he llevado a cabo dos evaluaciones anuales de la escuela residencial del curso B789 *Gestión de empresas benéficas y sin fines de lucro*. A lo largo de este período he subrayado en mis impresiones sobre los tutores que la información debía utilizarse con cautela. Esto se ilustra en el resumen de una hoja de impresiones típica que figura a continuación.

**RESPUESTAS SOBRE LA ACTUACIÓN DEL TUTOR EN LA ESCUELA
RESIDENCIAL DEL B789, primavera de 1996**

A continuación aparecen las respuestas a diversos indicadores relacionados con la escuela residencial. Las cifras de la columna de la izquierda dan la respuesta media de todos los alumnos y las cifras de la columna del medio dan la respuesta media de sus propios alumnos. La columna de la derecha da el error estándar de su media. Su media "real" es probable que tenga un recorrido de dos errores estándar de la cifra dada. También figura el número de alumnos de su grupo particular que han respondido al cuestionario.

Hay que adoptar diversas precauciones a la hora de interpretar estas cifras. En primer lugar, el número de alumnos es bajo, a veces muy bajo; los que contestan pueden no ser representativos del conjunto del grupo de Vd.; el grupo de Vd. puede ser más -o menos- generoso que otros grupos; su propia actuación como tutor puede cambiar a lo largo del tiempo; y puede cuestionarse algo la fiabilidad y validez de los indicadores utilizados (aunque la pasada experiencia con indicadores similares sugiere al menos cierta fiabilidad y validez). Así que, con todas estas advertencias, ¡aquí están los resultados!. Espero que encuentren de utilidad la información.

Tutor: Jean Smith

Número de alumnos de su grupo que han respondido: 13

	Todos los alumnos	Su media	Error estándar
Explicar el trabajo a realizar	4.3	4.9	0.1
Facilitar el debate	4.2	4.9	0.1
Responder a las personas	4.3	5.0	0.0
Explicar ideas y temas	4.2	4.8	0.2
Saber lo que pasa en las organizaciones	4.2	4.8	0.2

NB: 5 = Excelente... 1 = Pobre

Gordon Burt

Aquí la cuestión fundamental es:

¿Tienen distintos tutores distintos efectos?

No obstante, para separar la influencia del tutor de la influencia de otros aspectos de la escuela residencial, también preguntamos:

¿Permanecen iguales a lo largo de los años las diferencias entre tutores?

Finalmente, preguntamos:

¿La capacidad del tutor tiene una influencia en la valoración general del alumno acerca de la escuela?

4.1. ¿CÓMO DIFIEREN LOS GRUPOS DE ALUMNOS EN LAS CALIFICACIONES QUE OTORGAN?

¿TIENEN DISTINTOS RESULTADOS LOS DISTINTOS TUTORES?

Obsérvese que en este estadio del análisis todavía no somos capaces de separar las respuestas a estas dos preguntas.

Cada escuela tenía entre cuatro y seis grupos de alumnos, con unos once alumnos cada uno. En total había veinticinco grupos de alumnos ("grupos nucleares"). Cada grupo de alumnos tenía su propio tutor ("tutor del grupo nuclear").

La principal diferencia entre los tutores se produce en términos de las calificaciones de los alumnos relativas a la capacidad del tutor de su grupo nuclear. Los tutores parecían influir también en la valoración general. Parecían igualmente influir en las calificaciones de determinados cursos, pero no de otros.

[Existen también variaciones entre los distintos grupos de alumnos en sus calificaciones relativas al funcionamiento de la escuela y al curso de Preparación del Examen -pero esta variación deja de ser significativa una vez que se ha tenido en cuenta la influencia de la escuela.]

¿Por qué existen variaciones entre los distintos grupos de alumnos de algunas sesiones pero no de otras? Dos de las sesiones en que existen variaciones según el grupo son la sesión de Introducción (y el estudio del caso práctico Jan Morrow) y la sesión de Gestión de Valores y Cambio. Estas dos sesiones pueden depender más del interés del tutor que otras asignaturas. Otra explicación podría ser que estos dos cursos son el primero y el último, de forma que pueden haber causado una mayor impresión en las mentes de los alumnos. Otra consideración es que Gestión de Valores ocupaba dos sesiones, en lugar de una.

Otras dos sesiones en las que se producen variaciones en función del grupo son el seminario de Evaluación y el seminario de Negociación. Estos fueron los dos cursos en que (habitualmente) los alumnos fueron trasladados de su tutor de grupo a otros tutores. En algunos casos los tutores dieron uno de los dos seminarios de Evaluación y Negociación. En otros casos, un tutor dio dos seminarios de Evaluación o dos seminarios de Negociación.

La Tabla 8 muestra la influencia de los tutores (¿o el efecto de los grupos de alumnos?) sobre seis magnitudes diferentes. Cinco de las magnitudes son puntuaciones compuestas obtenidas prorrateando varias de las calificaciones. La puntuación de Capacidad es la media de las cinco puntuaciones del tutor del grupo nuclear. La puntuación Valores es la media de las tres puntuaciones de la clase de Gestión de Valores y Cambio. Lo mismo sucede con las puntuaciones de Introducción, Evaluación y Negociación. La puntuación final es sencillamente la calificación de Evaluación Global de la escuela residencial.

El ordenador toma al tutor “James Bond” como punto de referencia. Su puntuación figura en la primera fila. Las puntuaciones restantes se otorgan en relación con la puntuación de James Bond. Un asterisco indica que la puntuación es significativamente diferente de la de James Bond desde el punto de vista estadístico. Existen muchas diferencias significativas entre los tutores individuales en el apartado Capacidad. En el caso de las demás variables, solo existen unas pocas diferencias significativas.

Consideraremos por separado cada columna de la tabla que figura a continuación. Los tutores A a J tienen unas calificaciones en Capacidad por encima de la media, los tutores K a T no difieren significativamente de la media, y los tutores U a Y tienen calificaciones en Capacidad por debajo de la media. Las calificaciones en Valores identifican solo a los tutores V y X como significativamente por debajo de la media. Las calificaciones en Introducción identifican solo a los tutores U e Y como significativamente por debajo de la media. Las calificaciones de Evaluación identifican solo a los tutores A, O, Q y X como significativamente por debajo de la media. Las calificaciones en Negociación identifican solo a los tutores E, U y W como significativamente por debajo de la media. (Sospecho sin embargo que las calificaciones de Evaluación y Negociación reflejan influencias del grupo nuclear, no influencias debidas a los tutores de Evaluación y Negociación). Las calificaciones de Evaluación General identifican solo a los tutores U, X e Y como significativamente por debajo de la media.

Gordon Burt

Tabla 8. Calificaciones Tutor/Grupo de alumnos

Tutor	Capacidad	Valores	Intro.	Eval.	Neg.	Global
Bond	4.1+	4.4+	4.1+	4.4+	4.3+	4.4+
A	.8*	.3	.3	0	-.2	.2
B	.7*	.3	.4	.1	.3	.3
C	.7*	.1	.2	-.3	.1	.2
D	.7*	.2	.1	-.3	-.7*	.0
E	.7	.2	.2	-.2	0	.2
F	.6*	.2	.3	-.3	0	.1
G	.6	.1	.4	-.5	.1	.2
H	.6*	.1	.1	-.2	.4	.3
I	.5*	.4	.1	-.3	.2	.3
J	.5*	.0	.3	-.1	.4	.4
K	.5	-.1	-.1	0	.2	.3
L	.5	.1	.1	-.9*	-.1	.1
M	.2	-.2	.1	-.8*	-.1	.0
N	.2	-.2	-.4	.1	-.1	.1
O	.2	-.1	-.2	-.3	-.5	-.1
P	.1	-.3	.0	-.1	-.1	-.3
Q	.0	.2	.2	-.2	-.3	.1
R	.0	.0	.0	0	0	.0 [J. Bond]
S	.0	.4	.1	-.4	-.1	-.1
T	-.1	-.2	.0	-.1	-.2	.0
U	-.7*	-.5	-.6*	-.9	-.7*	-.8*
V	-.7*	-.7*	-.1	-.2	.2	.3
W	-.8*	-.5	-.2	.2	-.2	.0
X	-1.0*	-1.2*	-.4	-1.1*	-.2	-.9*
Y	-1.3*	-.5	-.8*	-.4	-1.1*	-.6*

Nota: Las diferencias significativas se indican *, $p < 0.05$. ¡Obsérvese que * indica significativamente diferente de James Bond!

El análisis estadístico demuestra que existe una influencia significativa asociada al grupo de alumnos. Sin embargo, la calificación del alumno contiene también un error aleatorio. De esta forma, nuestra estimación de la influencia del grupo de alumnos contendrá un error aleatorio. Así podemos esperar que la media de un tutor varíe de una presentación a la siguiente. (Ver Apéndice 1).

4.2. ¿CONTINÚAN LAS DIFERENCIAS ENTRE TUTORES SIENDO LAS MISMAS A LO LARGO DE LOS AÑOS?

La comparación de la actuación de un mismo tutor a lo largo de diferentes presentaciones de cursos indica un grado moderado de regularidad.

La Tabla 9 que figura a continuación muestra la calificación compuesta de la capacidad de los tutores correspondiente a cuatro presentaciones del B789: primavera de 1995, otoño de 1995, primavera de 1996 y primavera de 1997. Los tutores A, H, 2 y 4 están regularmente por debajo de la media. Sin embargo la calificación de cada uno de los tutores varía de unas presentaciones a otras y pueden existir discrepancias dramáticas -como por ejemplo en el caso del tutor G.

Tabla 9. Calificaciones Tutores/Grupos de alumnos

Tutor	Calificaciones de capacidad			
	P 1995	O 1995	P 1996	P 1997
A	4.9	4.7	4.9	4.9*
B	-	-	-	4.8*
C	-	-	-	4.8*
D	-	-	[4.9]	4.8*
E	-	-	-	4.8*
F	-	-	-	4.7*
G	-	-	4.1,3.6	4.7*
H	4.4	4.5	4.1	4.7*
I	-	-	-	4.6*
J	-	-	-	4.6*
K	-	-	-	4.6
L	4.2	-	4.4	4.6
M	-	-	4.4	4.3
N	-	-	-	4.3
O	-	-	4.5	4.3
P	[4.2]	-	[4.4]	4.2
Q	3.8	-	-	4.1
R	-	-	-	4.1
S	-	-	4.3	4.1
T	-	-	4.3	4.0
U	-	-	3.7	3.4

Gordon Burt

V	-	-	-	3.4*
W	3.9	2.5	4.1	3.3*
X	3.3	[2.5]	[4.1]	3.1*
Y	-	-	-	2.8*
1	4.6	-	-	-
2	4.5	4.3	4.3	-
3	4.2	-	-	-
4	4.2	-	4.5	-
5	-	4.1	-	-
6	-	-	4.1	-
7	4.0	-	-	-
8	3.8	4.0	3.9	-
9	3.6	-	-	-
10	3.6	-	-	-
11	-	3.5	3.5	-
12	3.3	3.3	3.5	-

Notas:

(i) Los datos correspondientes al otoño de 1995 están incompletos

(ii) Los tutores A a Y son aquellos que fueron tutores en primavera de 1997. Los tutores 1 a 12 son los que no lo fueron.

(iii) [4.7] indica que el tutor aparece en dos ocasiones en la lista de la A a la Y.

(iv) Las diferencias significativas se indican *, $p < 0.05$.

(v) Las seis correlaciones a la par entre las cuatro presentaciones son .7, .5, .5, .8*, 1.0* y .9*.

4.3. UN ESTUDIO SIMILAR DE LA ESCUELA RESIDENCIAL DEL B794, CORRESPONDIENTE A LA PRIMAVERA DE 1997

Un análisis similar de la escuela residencial del B794, correspondiente a la primavera de 1997, llegó a conclusiones similares en cuanto a la fuerte presencia de variaciones en las calificaciones del tutor del grupo nuclear según el grupo de alumnos.

Justo antes de mi estudio del B789, llevé a cabo un estudio similar en la escuela residencial del B794 correspondiente a la primavera de 1997. No me he preocupado de reflejarlo aquí con detalle, porque estaba basado en un número de alumnos muy inferior -solamente ochenta y tres-. En cualquier caso, merece la pena señalar algunas de sus conclusiones.

Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico

Al igual que el B789, las variaciones según el grupo de alumnos estaban muy presentes en las calificaciones del tutor del grupo nuclear y, en menor medida, en las calificaciones de la sesión de Introducción (y sorprendentemente en las calificaciones de la sesión de Preparación del Examen -una sesión para toda la escuela- y del director del curso). Las variaciones según las escuelas estaban presentes en las calificaciones de la sesión de Preparación del Examen y en las calificaciones de la disponibilidad del director del curso -y también en las calificaciones de la sesión de "Redacción de textos publicitarios" y de "WRS en acción".

La clasificación de los tutores en las sucesivas presentaciones del curso varía. Sin embargo, se puede decir que los tutores con calificaciones más elevadas y los tutores con calificaciones más bajas mantienen sus posiciones de un curso a otro.

La Tabla 10 que figura a continuación muestra las clasificaciones de la capacidad de los tutores durante tres presentaciones sucesivas del B794: primavera de 1996, otoño de 1996 y primavera de 1997.

Tabla 10. Clasificaciones de capacidad de los tutores del B794 - presentaciones sucesivas

Tutor	Primavera 96	Otoño 1996	Primavera 1997
A	-	1	-
B	1	2/3	1/2
C	-	2/3	-
D	-	-	3
E	2	4	5/6
F	3	7/8	
G	4	6	1/2;7
H	5	5	4;8
I	6	7/8	5/6

4.4. ¿INFLUYE LA CAPACIDAD DEL TUTOR EN LA VALORACIÓN GLOBAL DE LA ESCUELA?

Una diferencia en la calificación de la capacidad del tutor de un punto en la escala está asociada a una diferencia en la valoración global de la escuela de medio punto en la escala.

Utilizando las cifras de la Tabla 7 deducimos la siguiente ecuación, que relaciona la calificación de la capacidad de un tutor con la calificación relativa a la valoración global de la escuela residencial.

Gordon Burt

valoración global de la escuela = $2.7 + 0.4$ calificación de la capacidad del tutor.

Por ejemplo, si un tutor recibe la calificación máxima de 5, suponemos que la escuela estará calificada con 2.7 más 0.4 veces 5, es decir, 4.7. Si un tutor recibe la calificación media de 3, entonces suponemos que la escuela recibirá la calificación de 2.7 más 0.4 veces 3, es decir, 3.9. De esta forma, la valoraciones globales reflejan en cierta medida las calificaciones del tutor, pero el abanico de las valoraciones globales es inferior que el de las calificaciones de los tutores. En realidad el abanico es solamente de cuatro décimas -lo sabemos por el número 0.4 de la ecuación anterior. El resultado aquí es muy significativo.

[Merece la pena hacer hincapié en que el análisis no implica que el factor sea exactamente 0.4. Para reconocer nuestra incertidumbre, podemos pensar que el factor se encuentra en algún punto entre 0.2 y 0.6].

Este análisis tiene dos problemas. En primer lugar, el resultado puede ser la influencia de un grupo de alumnos, más que la influencia de un tutor (aunque la regularidad de las calificaciones del tutor a lo largo de los años lo hacen menos plausible). El segundo problema es que la dirección de la influencia puede ser la contraria: puede resultar que la valoración global de los alumnos de la escuela puede trasladarse a sus calificaciones sobre su tutor, en lugar de lo contrario. Para evitar estos dos problemas, calculamos la influencia de la capacidad del tutor sobre la valoración global utilizando las calificaciones de la capacidad de los tutores de los años anteriores. Utilizando las calificaciones de la primavera de 1996 para predecir la valoración global de la primavera de 1997 obtenemos una ecuación que una vez más contiene el factor 0.4. Utilizando las valoraciones de tutores del otoño de 1995 y de la primavera de 1995 de forma similar obtenemos unos factores de 0.1 y 0.6 (cuya media es de 0.35). Debido al pequeño tamaño de la muestra, estos cálculos no son significativos. No obstante, tomados en conjunto, parecen sugerir un orden similar de magnitud al obtenido utilizando las calificaciones actuales del tutor para predecir la valoración global de la escuela.

El Apéndice 2 presenta algunas extravagantes especulaciones de café relativas a la repercusión de la capacidad del tutor sobre la realización de los exámenes. Llegan a la conclusión (a su manera loca y especulativa) de que el alcance de la capacidad del tutor en la escuela residencial tiene una influencia sobre el examen de más o menos un 1% en las puntuaciones.

5. CONCLUSIÓN

La investigación tenía por finalidad responder a tres preguntas. Por lo que se refiere a la primera de ellas, hemos descubierto que las escuelas residenciales del B789 y del B794 son de elevada calidad. Pasando al tema de la uniformidad del

producto, hemos descubierto que las calificaciones permanecen notablemente estables entre los dos cursos y durante los cinco años transcurridos desde que se inició el B789. Parece existir una calidad bastante uniforme de provisión entre las distintas escuelas y entre el Reino Unido y Zimbabwe (aunque existe alguna evidencia, en función de las reacciones de los alumnos, de diferencias culturales entre los dos países). La tercera pregunta se refiere a los datos del tutor. Como cabía esperar, las diferencias entre tutores/grupos de alumnos se reflejan con más intensidad en las calificaciones de la capacidad de los tutores. Existe un moderado grado de regularidad en las calificaciones de un tutor de un año al siguiente. La capacidad del tutor parece tener alguna influencia sobre la valoración global de la escuela. No obstante, estas conclusiones deben tratarse con precaución, a la vista de las consideraciones metodológicas mencionadas en el Apéndice 3.

La finalidad más amplia de la investigación era ilustrar un planteamiento más sofisticado del análisis de los datos relativos a las escuelas residenciales. El paso conceptual fundamental adoptado fue pensar en términos de causa y efecto -en términos de cómo las entradas determinan los resultados. El segundo paso consistía en utilizar las pruebas estadísticas adecuadas para determinar si existía una relación significativa entre entradas y resultados específicos -y determinar el alcance de cualquier efecto significativo detectado. En sentido más amplio, se ha hecho hincapié en pensar cuidadosamente, a través de toda una serie de aspectos metodológicos (ver Apéndice 3).

Finalmente, debemos preguntarnos “¿y qué?”. Burt (1997, p. 134) argumenta que “por razones tanto lógicas como políticas existe la necesidad de demostrar que las evidencias que proporcionan las investigaciones institucionales tienen una repercusión sobre la organización”. El trabajo aquí reseñado fue redactado como *Nota Estadística*. Se envió un resumen del mismo a los integrantes del equipo del curso y a otra serie de personas de la universidad y se les invitó a que solicitasen una copia del informe completo. Cincuenta y una personas lo hicieron. Los comentarios fueron en general positivos. Merece la pena subrayar que los dos equipos del curso (B789 y B794) han concedido siempre mucha importancia a la evaluación de sus escuelas residenciales (y de sus cursos en conjunto). Siempre había detectado alguna cautela en relación con este ejercicio. Así, parte del interés de los equipos del curso se debió al hecho de que mis conclusiones apoyaban la validez de los datos:

“Por mi dinero, que lo que esto demuestra es que esta “hoja de la felicidad” que ha sido objeto de tantas burlas... puede producir, si se la toma en serio, información (sorprendentemente) significativa, incluso cuando se opera con pequeñas poblaciones. Creo que mucha gente dudaba que pudiesen resultar tan informativas (¡me parece recordar un escepticismo bastante intenso por vuestra parte cuando iniciamos esta travesura hace cinco años!).
(presidencia del equipo del curso)

Gordon Burt

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACKENREG, J. and ALLAN, J. (1991). In defence of residential schools. *Australian and South Pacific External Studies Association Papers*, 11, 29-35.
- BURT, G. (1997). *Face to Face with Distance Education*. Milton Keynes: Open and Distance Education Statistics.
- CAMERON, J., DAVIDSON, G., DEKKERS, J., HERRMAN, A. LIVINGSTON, K., WARNER, L. and WILKINSON, J. (1991). *On campus activities in the nation-wide provision of distance education*. Evaluation and Investigations Program. Canberra: Department of Employment, Education and Training.
- CUSKELLY, E. and DEKKERS, J. (1992). Student attendance and the costs of on-campus commitments for distance students. En: Evans, T. and Juler, P. *Research in Distance Education 2*. Geelong, Australia: Institute of Distance Education, Deakin University. 122-136.
- EISEMAN, J. (1992). Redefining the role of residential schools in distance education. *Distance Education Association of New Zealand Bulletin*, 15, 45-52.
- EISEMAN, J. and MAHONY, M.J. (1992). Alternatives to residential school: empowering students to succeed at home. En: Evans, T. and Juler, P. *Research in Distance Education 2*. Geelong, Australia: Institute of Distance Education, Deakin University. 178-189.
- GILLIE, A. and WOODLEY, A. (1995). *Residential summer school attendance and students' assessed performances on Open University foundation courses*. Internal paper. Milton Keynes: Open University.
- HERMANN, A., CAMERON, J. and DAVIDSON, G. (1991). On-campus requirements in remote area Australian distance education. *Open Learning*, 6, 2, 21-27.
- KEMBER, D. (1982). External sciences courses: the practical problem. *Distance Education*, 3, 2, 207-225.
- MCINTOSH, N.E. (1975). The place of Summer Schools in the Open University. *Teaching at a Distance*, 3, 48-60.
- MORGAN, A. and THORPE, M. (1993). Residential schools in open and distance education: quality time for quality learning? En Evans, T. and Nation, D. (eds.) *Reforming open and distance education*. London: Kogan Page, 72-87.
- PARER, M. (1988). *The cost of distance education*. Cambridge International Extension College.
- REKKEDAL, T. LAMPIKOSKI, K. and VAN DER MARK, D. (1989). The AECS Survey 1988. *Epistolodiktika*, 1, 8-17.
- RUMBLE, G. (1997). *The costs and economics of open and distance learning*. London: Kogan page.
- SIACIWENA, R.M.C. (1990). An evaluation of student support services at the University of Zambia. *Open Learning*, 5, 2, 19-23.
- TIMMINS, K. (1989). Educational effectiveness of various adjuncts to printed study materials in distant education. *Research in Distant Education*, 1, 3, 12-14.
- WARNER, L. and WILKINSON, J. (1992). Evaluation of on-campus activities in disciplines necessitating compulsory attendance. *Research in Distance Education*, 4, 3, 2-5.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL AUTOR

Mr Gordon Burt es profesor de tecnología Educativa en la Open University del Reino Unido. Está interesado por el análisis estadístico y los modelos matemáticos relacionados con la educación abierta y a distancia, así como por los aspectos sociopolíticos de la educación abierta y a distancia. Cuenta con recientes publicaciones no sólo en el campo de la educación a distancia y de los medios educativos sino también en los campos de la política, la economía y la sociología.

Gordon Burt
Institute of Educational Technology
Open University
Walton Hall
Milton Keynes
MK7 6 AA
UK
Tel: 01908653846 (Oficina) 01908611296 (Particular)
Fax: 01908654173
Correo Electrónico: g.j.burt@open.ac.uk

APÉNDICE 1.

¿Con qué grado de fiabilidad podemos calcular el efecto del grupo del alumno?

El análisis estadístico muestra que existe un efecto significativo asociado con el grupo del alumno. Sin embargo, este efecto no determina completamente la calificación de un alumno. La calificación del alumno contiene también un error aleatorio.

calificación de un alumno = el efecto del grupo + "error aleatorio"

El error aleatorio es responsable de al menos el 50% de la varianza en las calificaciones de los alumnos de su tutor, y es responsable de al menos el 75% de la varianza en las calificaciones de los alumnos de las sesiones y de su valoración global de la escuela.

Debido al error aleatorio nuestro cálculo del efecto del grupo del alumno contendrá un error aleatorio. De esta forma, podemos prever que la media de un tutor variará de una presentación a la siguiente.

Para ser más preciso, el error estándar de las medias de los tutores es a menudo de 0.2 o 0.3. Digamos de 0.25. De esta forma, el intervalo de confianza es más o menos de 0.5. Por ello, podemos prever que la media del tutor recorra un punto entero de la escala. Nótese que esto concuerda con el comentario que hemos hecho de la Tabla 8, relativo a que los tutores con calificaciones en Capacidad de entre -0.5 y +0.5 no diferían significativamente de James Bond en 0.

Uno de los motivos de que el error estándar sea tan grande es que el número de alumnos que contestan en cada grupo es pequeño -en algunos casos muy pequeño. La Tabla 9 que aparece más abajo muestra el número de alumnos que hay en cada grupo. Por ejemplo, había seis grupos que tenían once alumnos cada uno.

Tabla A1. Número de alumnos en cada grupo

Nº de alumnos en el grupo	6	9	10	11	12	13	14
Nº de grupos	1	3	4	6	7	3	1

Gordon Burt

APENDICE 2.

Extravagantes especulaciones de café relativas al efecto que tiene la capacidad del tutor de la escuela residencial sobre la realización de los exámenes

La finalidad de este artículo es suscitar la reflexión acerca de las magnitudes plausibles de los efectos que producen los diversos componentes del sistema OU. Habiendo obtenido un cálculo del efecto de la capacidad del tutor sobre la valoración global que los alumnos tienen de la escuela residencial, podemos proceder a reflexionar sobre la repercusión de la escuela residencial en la realización de los exámenes por parte de los alumnos.

Para comenzar, pensemos en el porcentaje de tiempo de estudio que los alumnos dedican a la escuela residencial. Supongamos que una unidad del curso y un día en la escuela residencial ocupan ambos diez horas. En este caso, doce unidades y dos días de escuela residencial implican que las escuelas residenciales ocupan el 14% del tiempo de estudio de los alumnos. Si suponemos que la repercusión de un componente es proporcional al tiempo de estudio que se le dedica, esto implica que las escuelas residenciales deberán influir en un 14% sobre las calificaciones del examen.

Este cálculo no tiene en cuenta el tiempo dedicado a la revisión -que por supuesto tiene lugar cuando se aproxima la fecha del examen y por ello puede tener mayor repercusión. Quizás deberíamos entonces reducir nuestro cálculo de la influencia de la escuela residencial sobre el examen a, por ejemplo, el 7%. (Esta cifra está bastante próxima a la señalada por Alan Woodley y Allan Gillie en su estudio sobre las escuelas residenciales de hace unos años. Es el doble de la cifra de repercusión de las tutorías recogida por Burt (1997, p. 36-44)).

Nuestra cifra del 7% es el efecto medio. Consideremos ahora cómo puede verse afectada por la variación de la capacidad del tutor. La capacidad del tutor recorre dos puntos de la escala. Aplicando nuestro factor de 0.4, lleva a un recorrido de 0.8 en las calificaciones globales de la escuela. Esto corresponde a una variación de más o menos 0.4 en relación con la calificación media de valoración global de la escuela, que es 4.4. Observando que la escala de calificación comienza en 1, esta variación corresponde a más o menos el 12% de la calificación media. El efecto de esta variación sobre el efecto medio del examen es de más o menos el 12% del 7%, que *grosso modo* es más o menos el 1%.

La conclusión de nuestra descabellada especulación de salón es que la escala de capacidad del tutor de la escuela residencial tiene una repercusión sobre las calificaciones del examen de más o menos el 1%. ¡Bien! ¿Vds. qué opinan?

Desde luego, la página 4 del Manual de la Escuela Residencial del B789 supone que la escuela tiene tanto objetivos estrictamente relacionados con el curso como objetivos profesionales más amplios. Una ilustración de las posibles formas de investigación de la repercusión sobre objetivos educativos más amplios se ofrece en Burt (1997, pp. 51-62).

APÉNDICE 3.

Aspectos metodológicos

El presente estudio está basado en los 276 alumnos que asistieron a la escuela residencial del curso B789 correspondiente a la primavera de 1997 y que cumplieron el cuestionario de la escuela residencial. El curso tuvo lugar en cinco lugares distintos y requirió veinticinco tutores diferentes.

Los datos del cuestionario consisten en las respuestas de los alumnos sobre una escala de cinco puntos. Dicha escala no puede registrar más que diferencias muy crudas en los niveles de res-

Calidad de los Tutores en las Escuelas Residenciales: un Análisis Estadístico

puesta. Tenemos también que ser cautos en relación con los aspectos de fiabilidad y validez. Además, los números que resultan del análisis serán estimaciones, sujetas a errores debidos al muestreo aleatorio y, posiblemente, a prejuicios.

Otras variables

Además de las variables seleccionadas para estudio, existen otras que tendrán una repercusión sobre medidas como la valoración global de la escuela. Es decir, que puede haber variables cuyos efectos no he verificado.

Dirección de la causalidad

En aquellos lugares en donde encontramos una relación hemos de tener en cuenta cómo debe explicarse: ¿las calificaciones del tutor provocan las de la escuela, o son las de la escuela (o los antecedentes de dichas variables) las que afectan a las del tutor? ¿O existe una causación recíproca, es decir, que las calificaciones del tutor influyen en las de la escuela y las de la escuela influyen en las del tutor?

Combinación de efectos

La relación observada ¿es atribuible a una combinación de efectos? Si es así, lo que observamos es el efecto neto o efecto medio. Los efectos del componente pueden ser de diferentes magnitudes y pueden consistir en efectos positivos o negativos. En particular, el efecto puede ser mucho mayor en alumnos particulares o en grupos de alumnos.

Conclusión provisional

Los resultados no nos permiten pronunciar un veredicto final. Para llegar a una conclusión provisional hay que llenar las lagunas del razonamiento utilizando juicios subjetivos y suposiciones arbitrarias.

Magnitud del efecto

Finalmente, hay que considerar cómo juzgar la magnitud de los resultados. ¿Qué importancia podemos esperar razonablemente que tenga la influencia de los tutores? Ver Apéndice 2.

Carácter decisivo

¿Qué importancia tiene el efecto? Sobre el “carácter decisivo” de un efecto observado, ver Burt (1997, pp. 48-49).

Análisis estadístico

En este apunte he intentado presentar los resultados de la manera más sencilla posible y evitando detalles técnicos. No obstante, es importante señalar que la validez del argumento depende, al menos en parte, de la validez del análisis estadístico que he llevado a cabo. Normalmente, la técnica utilizada ha sido el análisis de varianza. Además de esto, la nota a pie de página de la Tabla 9 cita algunos coeficientes de correlación. Finalmente, en la investigación de la relación entre la capacidad del tutor y la valoración global de la escuela se utilizó el análisis de regresión.

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

El Éxito en los Programas a Distancia: sus Egresados

(Success in Distance Education Programs: the Graduates)

JOSÉ C. VÁZQUEZ

LUISA A. NOA SILVERIO

REINA REYNA FIGUEROA

Facultad de Educación a Distancia. Universidad de La Habana
(Cuba)

RESUMEN: El presente artículo ofrece un análisis de la situación de los egresados de los programas en modalidad a distancia en la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana. Para ello se recurre a estudios realizados desde las primeras graduaciones: 1983-84, 1984-85 y 1985-86 hasta las últimas, incluyendo en ellos la graduación del curso 1996-97. Se presentan mediante cifras, las principales características de la población de graduados, los resultados de las encuestas aplicadas, así como las opiniones de los empleadores sobre el desempeño como profesionales de los egresados. En el próximo curso 1998-99, la educación a distancia en Cuba cumplirá sus veinte años de labor continuada, por ello es importante contribuir al conocimiento de este aspecto de su vida como institución educacional.

Educación a Distancia - Egresado - Educación a Distancia en Cuba

ABSTRACT: The present paper is to provide an analysis on student graduated of distance education form of study in the programs developed at the Faculty of Distance Education of the University of Havana, Cuba. To meet these objectives previous researches which took into consideration from the first (1983-84) to 1996-97 promotions were consulted. The paper provides information on the characteristic of graduate population, principal survey data and the opinions of employers about performance of graduates in their new social role. In the next course 1998-99, the distances learning in Cuba will arrives its twentieth anniversary of continued work and growth in this field, and, therefor, it is an important goal to contribute to knowledge of these significant components of the education in our country.

Distance Education - Graduate - Distance Education in Cuba

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

1. INTRODUCCIÓN

En el inicio de la década de los años 80 (curso 1979-80) fue creada la Facultad de Enseñanza Dirigida, hoy Facultad de Educación a Distancia, lo que incluyó a nuestro país en la ola de surgimiento de centros en la modalidad a distancia que se había iniciado en el mundo entero desde principios de la década de los 70. En el próximo curso 1998-99 la Facultad arribará a su XX Aniversario.

En esa década surgieron instituciones dedicadas sólo a la educación a distancia en el nivel superior de enseñanza, como fueron: La Open University de Gran Bretaña, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de España, la Athabasca University de Canadá, la UNA (Universidad Nacional Abierta) de Venezuela, la FernUniversität de Alemania, la UNED de Costa Rica, y de igual forma se crearon instituciones dedicadas a la educación a distancia en Pakistán, China, Israel, Irán, Japón, Tailandia y Países Bajos. La matrícula en todas estas instituciones fue y actualmente es del orden de miles y en algunos casos de cientos de miles. Otras instituciones de educación a distancia surgieron dentro de las universidades tradicionales como fue el caso de la Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana, que en su primer curso 1979-80 aceptó a más de 23 mil estudiantes.

¿Cuál fue la causa fundamental de todo este movimiento en el mundo entero que involucró tanto a los países desarrollados como los que se encuentran en vías de desarrollo? Esta es una pregunta que aún hoy, después de transcurridos cerca de 30 años, sigue siendo de interés teórico. En aquellos momentos la causa que se situaba en primer lugar era las ansias de superación de grupos que por circunstancias económicas, laborales y geográficas estaban marginados de las oportunidades educacionales. La apertura hacia nuevas o segundas oportunidades se basaban en la democratización de la enseñanza, en los fundamentos humanistas que esta apertura brindaba y su reflejo en la esfera de las decisiones políticas. Además, a estas tesis se le unió, sobre todo en nuestro continente, la idea de que por medio de la instrucción surgirían cambios en el estatus económico tanto en lo personal como en el país. Hoy en día los enfoques sobre las causas del surgimiento de la educación a distancia son más complejos y tienden a comprender numerosos factores como son los sociales en general, los referidos al desarrollo de las ciencias de la educación, los tecnológicos, los históricos y los factores propios de cada región, además de los ya señalados.

En el informe de la Comisión de Estudios no Tradicionales en Norte América, 1971 (MacKenzie, Postgate, Scupham, 1979, p.20) se señala que este tipo de estudio: "...pone al estudiante en primer término, y en segundo lugar, se interesa más por las necesidades de aquel que por la conveniencia de ésta (la institución); fomenta la diversidad de oportunidades individuales... y por ello quita importancia al tiempo, al espacio e incluso a los requisitos docentes, en favor de la com-

petencia. Esta actitud... puede estimular un progreso educativo incitante y de gran calidad; pero si no se tiene cuidado en proteger la libertad que ofrece, puede ser involuntariamente un medio de disminuir el rigor académico e incluso de desembocar en el puro charlatanismo”.

Desde esa última apreciación, sin esperar resultados y viendo más en la nueva modalidad sus defectos iniciales (falta de profesorado, profesorado joven, falta de locales, de materiales y de equipos, fuerte proporción de abandonos), la educación a distancia fue cuestionada y desestimada por los prejuicios de una parte de la comunidad académica. Pero ¿qué ha ocurrido en estos 30 años? ¿cuál es la realidad de la educación a distancia a finales del II Milenio?

La realidad presente es su expansión por el mundo entero; se calcula que no existe país alguno en que esta modalidad de estudio no tenga su expresión en algún programa o institución educativa. En educación a distancia es difícil dar un cuadro exacto porque los cursos y programas —desde los primeros niveles educacionales hasta los de nivel superior— son desarrollados tanto por instituciones educacionales públicas y privadas reconocidas como por medio de entrenamientos y cursos cortos ofrecidos por grandes y medianas empresas a sus trabajadores y personal de dirección. Un ejemplo de este crecimiento lo tenemos en Canadá, donde las cifras de hace dos años reportan que el 54% de las universidades canadienses, el 68% de los colegios comunitarios y el 36% de las empresas grandes y de mediano tamaño en Canadá, reportan la utilización de la educación a distancia en sus programas educativos. (Roberts, 1996). Los pronósticos indican que dicha expansión continuará en los próximos años.

La potencialidad de la educación a distancia se refuerza, en nuestros días, por la inclusión de las nuevas tecnologías basadas en las comunicaciones mediadas por computadoras y los ambientes multimediales gráficos generados por ellas. Esta nueva vía de expansión de los estudios a distancia marcará profundamente su derrotero, a tal punto que cambiará las formas ya tradicionales de expresión de la propia educación a distancia, y promoverá el surgimiento de una nueva etapa en su desarrollo.

En nuestro país la educación a distancia se ha extendido a las universidades y a los centros universitarios del interior, de tal forma que en cada una de las 14 provincias en que se divide la Isla, se cuenta con posibilidades de estudio a distancia en cinco carreras: Contabilidad y Finanzas, Derecho, Historia, Economía e Información Científico Técnica y Bibliotecología.

Los primeros egresados de La Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, se graduaron en el curso 1983-84, a sólo 5 cursos de la creación de la Facultad. En ese curso obtuvieron sus títulos 20 estudiantes: 7 de Contabilidad y 13 de Derecho. Hoy, a casi veinte años de su curso inicial, y de contar

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

con cerca de quince cursos de graduaciones sucesivas, en el pasado curso, 1996-97, se llegó a la cifra de más de MIL GRADUADOS mediante esta modalidad de estudio, solamente en la Universidad de La Habana. Los graduados de ese curso representan el 62% de todos los graduados del país en la modalidad a distancia.

Las instituciones de educación a distancia se caracterizan por su dinamismo y por el intercambio de experiencias entre ellas. De esta suerte se han creado numerosas asociaciones y se celebran anualmente conferencias, talleres, simposios, etc. Las ponencias a eventos y los trabajos en las publicaciones de educación a distancia están marcados por la atención priorizada al análisis de sus experiencias. Esta es una forma de contribuir al desarrollo de estudios teóricos y al esclarecimiento de sus tendencias mundiales. Aun hoy se sigue considerando que la base teórica en que se sustenta la educación a distancia es débil, sin que esto sea una reprobación ya que, comparada con las formas tradicionales universitarias surgidas en la Edad Media (Siglo XII y XIII), ésta es extremadamente joven. No obstante, en el mundo de hoy, las instituciones se transforman rápidamente debido a la aceleración de todos los procesos sociales y se hace necesario por esta razón, contribuir a su madurez mediante la reflexión sobre su práctica.

2. LOS ESTUDIOS SOBRE LOS EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CUBA

Los estudios emprendidos sobre los egresados de los sistemas de educación a distancia, abarcan desde la descripción meramente estadística hasta aquellos que involucran factores socioeconómicos.

El énfasis fundamental en las investigaciones sobre educación a distancia se realiza en direcciones tales como: la aplicación de los medios (radio, televisión, uso de ordenadores, vídeo, etc.), edición y publicación de textos, guías de estudios, problemas referidos a la enseñanza de adultos (tutorías, formas de estudio independiente, etc.) y la retención de matrícula o deserción, costo y en los últimos cinco años, la aplicación de las nuevas tecnologías a los programas a distancia ocupan un lugar preferente. Pocos trabajos encontramos que traten el éxito en los estudios y sí una amplia atención a la otra cara del problema: la deserción o abandono. En este sentido es pobre la referencia, aunque sólo se pretenda encontrar al menos algunas analogías y diferencias.

Los elementos sobre los egresados de los sistemas de educación a distancia se encuentran en general dentro de la esfera numérica, puramente estadística, en referencias en tablas y cifras, sin una descripción, salvo excepciones, de aspectos tales como los objetivos propuestos por los estudiantes, régimen de estudios, influencia del marco familiar y social, etc. La OPEN del Reino Unido ha realizado estudios sobre sus egresados que abarcan un gran número de aspectos, de igual

forma, en estos momentos se realizan estudios de esta naturaleza en la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED).

En nuestro país, la investigación sobre los egresados de esta modalidad se ha realizado dentro de la Facultad de Enseñanza Dirigida de la Universidad de La Habana, aunque graduados de esta modalidad existen en otras facultades del resto de las universidades y centros universitarios del país. Las graduaciones en la modalidad de estudios a distancia comprenden un 5% a un 6% de los egresados en centros de educación superior en el país.

Estos estudios comenzaron en el curso 1986-87, como parte del Tema de investigación: "El perfeccionamiento de los Cursos Dirigidos". Desde entonces, la investigación tenía el propósito de conocer las características de los egresados y sus experiencias como forma de obtener la mayor información posible para el perfeccionamiento y consolidación de los programas a distancia.

El primer estudio abarcó las tres primeras graduaciones: 1983-84, 1984-85 y 1985-86: (Colectivo de autores, 1989). Posteriormente se realizaron tres estudios más. El segundo abarcó los graduados de los cursos 1986-87 y 1987-88: (Noa, Noval, Chánte, Reyna, 1991). El tercero se realizó sobre los graduados de los cursos 1989-90 y 1990-91. Por último, el cuarto corte comprendió los graduados de tres cursos: desde 1991-92 hasta 1994-95: (Noa, Chánte, 1993), 1996).

La última de estas indagaciones busca conocer, además del estatus social alcanzado por los egresados en comparación con el que tenían antes de concluir sus estudios, su estado de satisfacción con el nivel de formación profesional obtenido y la percepción que de ello tienen los organismos empleadores y comprende los grupos de graduados de los cursos 1993-94, 1994-95 y 1995-96: (Vázquez, Reyna, 1996).

En el primer estudio, antes señalado para las tres primeras graduaciones, se aplicó una encuesta a los graduados con el objetivo, entre otros, de conocer su ubicación laboral antes y después de graduados; la segunda parte del cuestionario estaba dirigida a los jefes inmediatos superiores del graduado con el propósito de conocer la opinión sobre su grado de competencia. Los estudios siguientes no contemplaban este aspecto y se limitaban a obtener información de los graduados y sobre sus experiencias como estudiantes a distancia.

En el presente estudio que se detalla en este artículo, se aplicaron dos encuestas: una a los graduados y otra a los empleadores o jefes inmediatos superiores. Los objetivos propuestos eran similares a los de la primera encuesta señalada con anterioridad.

La encuesta a los graduados, además de obtener información de carácter general, se dirige a las formas de estudio, dificultades más importantes, utilización

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

de los servicios que ofrece la Facultad, asesorías grupales, sala de lectura, grabación de cassettes de audio, etc.

La encuesta a los empleadores se dirigió, en lo fundamental, a conocer cómo se han ubicado los graduados en dichos puestos de trabajo, es decir, que vía fue utilizada, que opinión tienen de la preparación profesional del graduado y si existe alguna opinión de incluir determinados contenidos en los planes de estudios vigentes.

Para cumplimentar estos objetivos se analizaron un número de variables que propiciaban la obtención y procesamiento de la información de las fuentes siguientes:

- Los datos que constan en:
 - Bancos de datos sobre los graduados de la Facultad.
 - Archivo de la Facultad.
 - Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Superior (1997).
 - Cuestionarios aplicados a una muestra de graduados y de empleadores.
- La encuesta aplicada que abarcó a 152 estudiantes distribuidos por carrera de la siguiente forma (Vázquez, Reyna, Noa, 1997):
 - 78% de Derecho.
 - 14% de Historia.
 - 4% de Contabilidad y Finanzas.
 - 3% de Información Científico-Técnica y Bibliotecología.
 - 1% de Economía.

3. ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN DE GRADUADOS

3.1. CARRERA

Hasta el curso 1996-97 la cifra de graduados ascendió a 1 033. Como puede observarse de la tabla siguiente, en los últimos cuatro años se ha producido un incremento notable del número de graduados con relación a cursos anteriores, los que representan un promedio anual de 122 graduados en dicho período. En este incremento pueden incidir varios factores tales como: mayor cantidad de años de creada la Facultad de Enseñanza a Distancia lo cual permite que los primeros matriculados arriben a la conclusión de su carrera; la incorporación de estudiantes jóvenes sin vínculo laboral ni responsabilidades familiares, por lo que disponen de mayor tiempo para incorporarse al estudio, entre otros.

Tabla 1. Graduados por Carrera

CURSO	CONT	DER	HIST	PEN	ICTB	ECO	Totales
1983-84	7	13					20
1984-85		37	7				44
1985-86	1	32	17				50
1986-87	5	25	6				36
1987-88	2	47	12				61
1988-89	4	75	13	2	1		95
1989-90	2	50	7	1	4		64
1990-91	1	27	10		6		44
1991-92		42	13		3	2	60
1992-93	1	50	14		6		71
1993-94	5	81	14		10	3	113
1994-95	4	94	15		14	8	129
1995-96	2	75	20		15	2	114
1996-97		106	17		9		132
TOTALES	34	754	165	3	58	15	1033

CONT Contabilidad y Finanzas.

DER Derecho.

HIST Historia.

PEN Planificación de la Economía Nacional (sustituida por la carrera de Economía).

ICTB Información Científico-Técnica y Bibliotecología.

ECO Economía.

(En esta tabla no aparecen recogidos 4 estudiantes graduados de Ciencias Sociales en la República de Cabo Verde).

En relación con la matrícula, los estudiantes de la carrera de Derecho que hasta el curso 1994-95 constituían una cifra superior al 67%, muestran un ligero descenso en los dos últimos años ya que en el curso 1995-96 alcanzaron el 65,6%. En el curso 1996-97 el por ciento de matriculados fue del 63,4.

El mayor número de graduados lo tiene la carrera de Derecho con un 73% del total. El segundo lugar, por su contribución a la cifra de graduados, lo tiene la carrera de Historia, con un 16%, la carrera donde menos estudiantes se gradúan es la de Economía.

Como marco de referencia señalaremos que la matrícula en la Facultad en el primer curso: 1979-80 alcanzó más de 23 mil estudiantes, entre los cursos 82-83 hasta 89-90, ésta fue de más de 11 mil estudiantes. El curso siguiente 1990-91 y

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

coincidiendo con el Período Especial por el que ha atravesado el país, la matrícula fue descendiendo hasta alcanzar su nivel más bajo en el curso 1995-96 con 6 062 estudiantes. A partir de este curso ha comenzado a aumentar el número de matriculados, y en el curso actual se cuenta con casi 8 mil estudiantes. Esta situación no se ha dejado sentir en el número de graduados que como puede verse en la Tabla No. 1, la tendencia ha sido hacia su incremento.

3.2. SEXO

La matrícula en la Facultad por sexo hasta el curso 1986-87 mostraba una mayoría del sexo masculino; después de este curso la diferencia entre ambos sexos se fue reduciendo paulatinamente hasta igualarse en los cursos 1993-94 y 1994-95. A partir del curso siguiente la matrícula de mujeres empieza a superar a los hombres. En el curso 1997-98, las mujeres representan un 55% de la matrícula.

Esta situación también comienza a reflejarse en los graduados. Así tenemos que hasta el curso 1994-95 las mujeres sólo representaban una tercera parte de los que culminaban estudios, proporción ésta que era inferior a la de la matrícula. Es por ello que en el estudio realizado sobre estos grupos, se señalaba que la tendencia en la matrícula era a igualar las cifras entre hombres y mujeres, mientras que en la población de graduados en general el 33% era del sexo femenino, es decir, sólo una tercera parte de los graduados eran mujeres, lo que evidenciaba un desplazamiento hacia el sexo masculino en cuanto a la obtención del título. Pero ya en los cursos 1995-96 y 1996-97 las mujeres representaron el 51% y 58% de los graduados, como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 2. Graduados por sexo y curso académico

CURSO	FEMEN.	%	MASCUL.	%
1991-92	20	33	40	67
1992-93	20	28	51	72
1993-94	43	38	70	62
1994-95	37	29	92	71
1995-96	58	51	56	49
1996-97	76	58	56	42

A esto ha contribuido el hecho de que en la matrícula de los últimos cursos se ha incrementado el número de las mujeres jóvenes. En los cursos regulares (educación presencial) ocurre una situación similar: en el curso 1976-77 las mujeres constituían el 40% de la matrícula en la educación superior; en estos momentos la situación se ha invertido, para ocupar las mujeres el 60% de esta matrícula.

3.3. EDAD

A partir del curso 1989-90 empezó a hacerse evidente la tendencia en la matrícula hacia una población estudiantil cada vez más joven. Si en los dos primeros años de creada esta modalidad de estudio los matriculados que tenían 30 años o más representaron el 52% y 66% respectivamente, en el curso 1996-97 este grupo de edades sólo fue del 31%, incrementándose las cifras de edades por debajo de 30 años.

Esta situación empieza a reflejarse también en los estudiantes que culminan sus estudios. Así en el curso 1996-97 el 53% de los graduados tienen menos de 30 años.

En relación con la muestra de graduados estudiados, la edad promedio de los mismos es de 37 años.

La correlación entre edad y sexo respecto a los estudiantes que asisten a exámenes es también interesante. En una encuesta aplicada en el curso 1996-97 a 953 estudiantes se obtuvo lo siguiente: a los exámenes acuden una proporción mayor de mujeres que de hombres, proporción ésta que no se corresponde con la relación entre hombres y mujeres que guarda la matrícula. Los estudiantes que acuden a examen con edades entre 18 y 25 años es muy superior a la representatividad que estas edades tienen en la matrícula y de igual forma se comportan los trabajadores. Como es natural, en un período corto de tiempo estos hechos se reflejan en la obtención de títulos.

3.4. CLASE DE ESTUDIANTES

Bajo este indicador se enmarcan los estudiantes según su ocupación laboral. Los estudios a distancia, en nuestro país, surgieron para dar respuesta a la demanda de los trabajadores que deseaban continuar su superación incorporándose a programas en el nivel universitario, por lo que en los primeros años la masa fundamental de estudiantes estaba compuesta por trabajadores. Una muestra de ello lo tenemos en los cursos 1979-80 y 1980-81 donde las cifras de trabajadores constituían el 89% y 93% de la matrícula respectivamente.

Al establecerse un límite al número de estudiantes que pueden ingresar a la enseñanza superior, se produce un incremento en la cifra de egresados de la enseñanza media superior que no alcanzan plazas para estudiar en los centros universitarios, lo que provoca que éstos acudan a matricular en la modalidad a distancia en un número cada vez mayor. En consecuencia disminuye la edad promedio de nuestros estudiantes y la proporción del número de trabajadores que matriculan. Por ejemplo en el pasado curso académico la cifra de trabajadores matriculados solo alcanzó el 51%.

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

En relación con la muestra de graduados encuestados la situación es como sigue:

80% trabajadores estatales
2% trabajadores por cuenta propia
18% no trabajan

3.5. NÚMEROS DE CURSOS

Los estudiantes a distancia emplean un promedio de un poco más de 6 cursos para graduarse en sus respectivas carreras. La tendencia es a la disminución del número de cursos empleados para culminar los estudios. En las Facultades que emplean las formas tradicionales de enseñanza, estos programas se desarrollan en cinco cursos.

TABLA NO. 3
Cantidad de graduados por curso académico y por números de cursos empleados para su graduación (%)

Números de cursos	Curso 83-84	Curso 86-87	Curso 89-90	Curso 92-93	Curso 95-96	Curso 96-97
2		0	3	1	3	
3	4	3	6	1	9	2
4	20	11	3	4	19	14
5	76	3	3	15	11	26
6		24	16	12	12	11
7		14	17	15	19	11
8		46	13	10	6	11
9			13	13	3	8
10			6	8	5	3
11			20	3	4	1
12				3	4	4
13				5	3	1
14				13	1	
15				5	1	2
16						
17					1	
18						**

El Éxito de los Programas a Distancia: sus Egresados

Los graduados del curso 1992-93 emplearon como promedio 7.5 cursos; los de 1995-96, 6.7 y los de 1996-97 emplearon 6.9 cursos.

- * Se han eliminado de la representación en la tabla los estudiantes que provienen como trasladados de la modalidad presencial, con más del 90% de las asignaturas aprobadas por dicha modalidad.
- ** En esta categoría tenemos un graduado que había matriculado por primera vez en el curso 1979-80, es decir, que se graduó 18 años después. Muchos estudiantes matriculan y dejan por un tiempo sus estudios en la modalidad a distancia, más tarde reingresan a la Facultad y pueden culminar sus estudios.

4. RESULTADOS MÁS IMPORTANTES DE LA ENCUESTA APLICADA

4.1. FACTORES MOTIVACIONALES

Según los graduados encuestados las principales motivaciones que los llevaron a matricular en esta modalidad de estudios fueron:

- 96% Superarse y elevar su nivel cultural.
- 81% Tener inclinación, vocación hacia la carrera.
- 80% Sentirse más útil socialmente.
- 61% Obtener un título universitario.

El factor económico “obtener una promoción y mejorar ingresos” muestra un incremento de un 10% en relación con las encuestas aplicadas con anterioridad en otros estudios.

En el estudio realizado con los graduados de los cursos 198990 y 199091, se obtuvo los siguientes resultados sobre estos aspectos:

“Elevación del nivel cultural y la superación.

Este factor alcanzó el 94 % de las respuestas en la escala más alta de valoración. (Mucho, regular, poco, nada) Otras consideraciones importantes fueron:

- | | |
|----------------------------|--------|
| Sentirse útil socialmente | (73 %) |
| Por vocación o inclinación | (64 %) |
| Continuar estudiando | (64 %) |

Los factores económicos o vinculados con promociones laborales tienen un segundo plano:

- Búsqueda de un nivel de ingreso superior
- Promoción laboral
- Cambio de profesión

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

La conservación del empleo como factor impulsor de sus metas en el estudio, es considerada como muy poco influyente, el 54 % lo señaló en la escala de “nada influyente”.

Estas últimas cifras coinciden con los criterios de los graduados actuales y sólo varían al dar estos últimos un mayor peso al factor económico.

Las motivaciones y necesidades de superación se manifiestan también en estas encuestas por la solicitud expresa que hacen los graduados encuestados de que se le ofrezcan, por esta modalidad de estudios, cursos de postgrado. Así en el segundo estudio realizado sobre los graduados (Noa, Noval Chántez, Reyna, 1991):

El 81% se interesaba por participar en algún curso de postgrado organizado por la Facultad. El 100% de las carreras de Historia y Contabilidad solicitaron esta forma de superación, es decir, cursos de postgrado a distancia.

El presente estudio arroja que un 85% de los graduados encuestados solicita que se le ofrezcan posibilidades de superación a distancia.

4.2. FORMAS DE ESTUDIO

En cuanto a las formas de estudio utilizadas, la gran mayoría (97%) planteó que lo hizo siempre o casi siempre de forma individual; sólo el 22% manifestó haber consultado con profesores y de ellos, el 9% dice haberlo hecho siempre. El 12% dice haber consultado siempre o casi siempre con otros estudiantes.

El 50% manifiesta que estudia en bibliotecas siempre o casi siempre; el 88% realiza sus estudios en el hogar. Solamente el 27% manifiesta que estudió en colectivo: siempre (8%) y casi siempre (19%).

El 76% dice que planificó regularmente las asignaturas a examinar por el orden de precedencia y ciclos y el 67% que lo hizo regularmente por contar con la bibliografía.

La asistencia a las asesorías de los metodólogos o profesores para planificar las asignaturas a examinar es muy baja, el 11% y 13% respectivamente.

El 44% utilizó sistemáticamente las oportunidades de orientación que le brinda el Centro, el 50% de los que no usaron este servicio dijeron desconocer que existía.

En relación con los materiales de apoyo más utilizados, el 29,6 dice que usa los resúmenes de otros compañeros; el 16% que usa resúmenes propios y el 15,7% dice haber asistido a conferencias de profesores.

En relación con las sugerencias que se hacen, el 19,7% manifiesta la necesidad que se dé solución a la falta de bibliografía; el 15,7 plantea que se ofrezcan asesorías de contenidos y el 8,5 que se debe agilizar el tiempo y mejorar el sistema de calificaciones.

4.3. SATISFACCIÓN Y CALIDAD

El 93% de los graduados encuestados plantean que alcanzaron su objetivo de “superarse y elevar su nivel cultural” y el 82% dice “sentirse más útil socialmente”; mientras que el 42% plantea haber “obtenido una promoción laboral y mejorar ingresos”, en tanto el 39% dice que “cambió de empleo o profesión”.

En relación con los cambios experimentados después de graduarse el 82% se siente más eficiente y capaz y el 75% tiene más confianza en sí mismo; el 54% plantea que mejoró su estatus laboral.

El 52% asumió determinadas responsabilidades en su centro de trabajo al graduarse y de ellos el 41% califica esta responsabilidad con el nivel máximo.

El 25% se declara satisfecho con lo logrado al graduarse y el 65% dice estar muy satisfecho.

El 83% plantea que los conocimientos adquiridos le han sido útiles para su empleo.

El 77% expresa que se siente en iguales condiciones que los graduados de los cursos presenciales.

Si contrastamos estos resultados con la encuesta aplicada a los empleadores veremos que el 98% considera que los graduados mediante esta modalidad de estudios poseen los conocimientos necesarios para desempeñar las funciones que le son asignadas y el 88% manifiesta que si tuvieran la oportunidad de elegir escogería a estos graduados para el desempeño de un puesto de trabajo.

Resultado muy similar se obtuvo en la primera encuesta a empleadores. En este primer informe se subrayaba lo siguiente:

“Dada la forma de estudio de este tipo de enseñanza basada en la autopreparación, el estudiante por sí mismo, necesariamente tiene que desarrollar una capacidad de organización de sus estudios, de planificación de su tiempo, de sentido crítico y autocrítico, de toma de decisiones. Esto lo logra por mecanismos muy variados siguiendo el método de ensayoerror, como por ejemplo, solicitando por su cuenta materiales de otros tipos de curso, o asistiendo a consultas programadas para otros estudiantes, etc. Ello trasciende el marco de su ser como estudiante y se amplía y concreta tanto en su vida individual como laboral.

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

Así ha sido valorado por los jefes inmediatos superiores de estos graduados quienes, además, consideran que el centro de trabajo recibe pronta y continuamente tales beneficios, por cuanto el trabajador estudiante tiene ya una determinada disciplina de trabajo y utiliza a tiempo completo su jornada laboral en el centro. A todo esto debe agregarse que muchos de los graduados de Derecho y en parte, los de Contabilidad, han estado vinculados a actividades afines con el perfil profesional que eligieron estudiar.

Asimismo, la preparación docente recibida los ha capacitado para desempeñar eficazmente las funciones relativas a la plaza que ocupan, las cuales dominan profesionalmente.

El hecho de que estos grupos de graduados de la Facultad estaban vinculados con actividades afines a la carrera que estudiaban, garantiza que al menos los elementos prácticos y ejercitación mínima necesarias se logren por esta vía, así como el vínculo con grupos con una determinada "cultura" en estas ramas. Pero no es posible olvidar que la mayoría de los estudiantes no tienen ese ambiente ideal."

A la hora de caracterizar a los graduados de educación a distancia, en la reciente encuesta, los empleadores lo hacen de la forma siguiente:

- 92% cumplidores (43%) y muy cumplidores (49%).
- 92% estudiosos (37%) y muy estudiosos (55%).
- 88% organizados (51%) y muy organizados (37%).
- 86% independientes (35%) y muy independientes (51%).
- 86% creativos (53%) y muy creativos (33%).
- 82% sistemáticos (39%) y muy sistemáticos (43%).
- 78% habilidosos (43%) y muy habilidosos (35%).
- 76% conocedores (43%) y muy conocedores (33%).
- 70% esforzados (39%) y muy esforzados (31%).
- 68% emprendedores (37%) y muy emprendedores (31%).

El 35% de los empleadores coinciden en plantear que los estudiantes debían realizar prácticas laborales, lo que propiciaría una mejor preparación.

5. CONCLUSIONES

La extensión de estos estudios sobre graduados comprende todas las promociones de graduados, es decir, que no se ha dejado ni un solo curso donde no se haya obtenido una muestra representativa y se haya aplicado la encuesta bajo parámetros similares que permitan hacer una valoración de las posibles tendencias. En estos estudios se analizan cuestiones muy específicas del sistema como son las dificultades con determinadas asignaturas, que como es comprensible, por el alcance de la publicación, no exponemos al lector.

Los graduados de programas a distancia, ya sean terminales como en nuestro caso o no, fomentan hábitos de estudio donde la autogestión es el eje fundamental, así como hábitos y disciplina de organización muy útiles para desarrollar las tareas propias de su profesión. Estos elementos han sido apreciados, tanto por los empleadores como por el propio estudiante. En una de estas encuestas se le pedía a los graduados sus opiniones sobre el estudio a distancia y los estudios tradicionales. He aquí algunas de estas respuestas:

- Consideraban que los estudiantes a distancia estaban mejores preparados teóricamente.
- En su caso particular considera que desde su puesto de trabajo adquirió el complemento práctico para su funciones después de graduado.
- Para los graduados de estudios a distancia son necesarios cursos de postgrado, seminarios, etc. No se puede obviar el hecho de que los estudiantes del curso regular mantienen un contacto directo con sus profesores, los cuales en el desarrollo de las clases, les transmiten conocimientos, experiencias y vivencias al margen de los textos... lo que resulta insustituible como método de enseñanza.
- Tenía 16 años de experiencia en la actividad cuando matriculé, al finalizar contaba con 26 años de experiencia. Esto es una gran ventaja sobre los egresados de los cursos regulares.
- El estudio de forma autodidacta tiene sus desventajas.
- Los egresados de los cursos regulares son más jóvenes y tienen más oportunidades sociales.
- Los materiales de estudio con que contamos no nos permiten suprimir la desventaja.

En estas respuestas brindadas por los graduados se continúa considerando algunas de las desventajas del estudio a distancia pero consideran la necesidad de utilizar otras formas y no copiar los métodos utilizados en la enseñanza presencial.

Por todas estas razones ya la Facultad ha iniciado la preparación de un pilotaje para instrumentar la práctica pre-profesional en aquellos estudiantes próximos a realizar el Examen Estatal y se realiza un esfuerzo en brindarles materiales escritos como las guías de estudio y orientaciones a través de los audiocasetes. Porque, si estos elementos lo aportan los que ya se han graduado, seguramente será de gran ayuda a aquellos que aún no lo han hecho.

Estudios como éste nos indican que la educación a distancia, de forma indiscutible, se ha ganado un espacio en nuestra sociedad y que a través de ella muchas personas han podido estudiar y alcanzar su titulación con una buena acep-

José C. Vázquez; Luisa A. Noa Silverio; Reina Reyna Figueroa

tación por parte de los que utilizan los servicios de estos profesionales. En Cuba el 5% de la población ha culminado estudios universitarios, y aunque pequeño, el aporte de la modalidad a distancia no es despreciable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Colectivo de Autores (1989). *Informe Interno sobre Estudio sobre Egresados de la Facultad de Enseñanza Dirigida*.
2. Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Superior. Datos aportados sobre los cursos de 1995-96 y 1996-97.
3. MacKenzie, N., Postgate, R., Scupham, J. (1979). *Enseñanza Abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. Madrid: UNESCO.
4. Noa, L., Noval, E., Chántez, S., Reyna, R. (1991). Estudio sobre los graduados. En *Memorias del I Taller Internacional de Educación a Distancia*. La Habana.
5. Noa, L., Chántez, S. (1993). Estudio sobre los Egresados de las Carreras de Enseñanza Dirigida. En *Memorias del II Taller Internacional de Educación a Distancia*, celebrado en La Habana.
6. Roberts, J. (1996). The Story of Distance Education: A Practitioner's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*. 47(11). John Wiley and Sons. Inc. 811-816.
7. Vázquez, J., Reyna, R. (1996). *Estudio sobre los Graduados de la Facultad de Enseñanza Dirigida*. (Ponencia) III Taller Internacional de Educación a Distancia, celebrado en La Habana.
8. Vázquez, J., Reyna, R., Noa, L. (1997). *Informe sobre el resultado de la Encuesta aplicada a los Estudiantes de Educación a Distancia* (Facultad de Educación a Distancia, Universidad de La Habana). Informe Interno.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Carlos Vázquez López. Profesor de Lógica. Ha participado en los estudios realizados sobre los graduados. Actualmente investiga en la esfera de la elaboración de materiales escritos. Desempeña el cargo de Vicedecano de la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana.
Facultad de Educación a Distancia
Universidad de La Habana
Edificio Varona
San Lázaro y Calle L
Vedado. CP 10 400
Hab. 4. Cuba.
Teléfono: (537) 78 1112
FAX: (537) 33 5773
Correo Electrónico: fed@comuh.uh.cu

Luisa Noa Silverio. Profesora Titular. Ha participado en los estudios realizados sobre los graduados. Investiga desde hace algunos años en la incorporación, de forma experimental, de las aplicaciones multimedia a los programas a distancia. Responsable del Grupo de Tecnología Educativa.
Facultad de Educación a Distancia

El Éxito de los Programas a Distancia: sus Egresados

Universidad de La Habana
Edificio Varona
San Lázaro y Calle L
Vedado. CP 10 400
Hab. 4. Cuba.
Teléfono: (537) 78 1112
FAX: (537) 33 5773
Correo Electrónico: luisaao@comuh.uh.cu

Reina Reyna Figueroa. Profesora de Historia. Ha participado en los estudios realizados sobre los graduados. Actualmente investiga en la esfera de la elaboración de materiales escritos. Responsable del Grupo de Materiales Escritos y Logística.

Facultad de Educación a Distancia
Universidad de La Habana
Edificio Varona
San Lázaro y Calle L
Vedado. CP 10 400
Hab. 4. Cuba.
Teléfono: (537) 78 1112
FAX: (537) 33 5773
Correo Electrónico: fed@comuh.uh.cu

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

*(Videoconference in Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED): State of the Art)*

M^a LUISA SEVILLANO GARCÍA

JOSÉ CARPIO IBÁÑEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)

ESTRELLA SÁNCHEZ ARROYO

Ministerio de Educación y Ciencia
(España)

RESUMEN: A partir de las exigencias sociales y de los últimos avances tecnológicos, la UNED ha incorporado dentro de su sistema multimedia la videoconferencia. En este contexto, presentamos el desarrollo de esta red educativa de videoconferencia - pionera en España - así como los objetivos, metodología y resultados de un estudio llevado a cabo recientemente sobre este medio. En este estudio analizamos el número de videoconferencias realizadas por Centros Asociados, Facultades, asignaturas y meses, así como el uso de los equipos auxiliares con fines didácticos. Por último, reflexionamos sobre las observaciones realizadas por los responsables de los Centros Asociados y sobre la participación, opiniones, sugerencias y expectativas de los alumnos en relación con la videoconferencia.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - Sistema Multimedia - Red Educativa de Videoconferencia - Usuarios - Recursos Didácticos - Participación del Alumnado

ABSTRACT: The social environment and the latest technological improvements have demanded the introduction of the videoconference in the Multimedia context of the UNED. The development of the educational videoconference network - first in Spain - is presented in this study just performed, including objectives, methodology and results.

In the study the full set of videoconferences performed by the associate centres, colleges and others institutions are analysed, checking the use of auxiliary didactical kits. Finally, the study includes some reflections about participation, opinions, hints, and impressions of the students, performed by the personal in charge of the associated centres.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - Multimedia Context - Educational Videoconferencing Network - Users - Audio-visual and Auxiliary Media - Student's Participation.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

0. INTRODUCCIÓN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación están provocando muchos y grandes cambios sociales. Se encuentran ante retos científicos, técnicos, culturales (Bartolomé, 1991:25), que las sitúan en una línea de integración en la vida total de las sociedades.

Al impacto de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, audiocasetes, vídeo) se añade ahora, la telemática y la videocomunicación que inciden en el mundo del trabajo, la economía, la cultura, en la comunicación, el ocio, la política, en las relaciones personales, la información, en los grupos sociales, etc.

La educación no puede quedarse atrás y, más si es la propia sociedad la que exige una formación continua y permanente. Este tipo de educación no siempre puede/debe llevarse a cabo de forma presencial. Posiblemente, debido a esta exigencia social y a la evolución tecnológica, evolucione hacia una modalidad a distancia sobre todo interactiva. Esto implica que las enseñanzas a distancia se vean obligadas a recurrir a un sistema de comunicación multimedia (Sevillano, 1992:151).

En la educación en general y a distancia en particular, están surgiendo nuevos retos y planteamientos educativos para dar solución a problemas didácticos actuales. Las encuestas revelan que al alumnado le invade un sentimiento de soledad, que lleva a muchos al abandono (Marín Ibáñez, 1995:28). De ahí la necesidad de buscar tecnologías que presencialicen y acerquen al profesor. Ciñéndonos a la Educación a Distancia, observamos que la actual revolución tecnológica incide por una parte en la producción de los materiales educativos y, por otra en los canales de comunicación. Variables íntimamente relacionadas y dirigidas a acortar distancias, contactar con el alumnado y facilitar su aprendizaje autónomo, dando respuestas a una demanda social, a la exigencia de conocimientos y a la necesidad de mejorar la comunicación con el alumno. La irrupción especialmente de la telemática y la videocomunicación, ha abierto un periodo que acelera nuevas formas de relación, culturales y cambios generales (Sevillano, 1994:3).

En este sentido la UNED planifica, aprueba, pone en marcha programas y proyectos, prepara los contenidos y elabora materiales, utilizando las tecnologías disponibles. El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática, ha enriquecido los instrumentos de la tecnología educativa (García Aretio, 1994:23) que posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial. En esta tarea es esencial la colaboración de los diferentes equipos docentes coordinados por el Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología para su puesta en marcha desde la Sede Central.

1. DESARROLLO DE LA RED EDUCATIVA DE VIDEOCONFERENCIA EN LA UNED: SU IMPLANTACIÓN Y ANÁLISIS

La UNED es pionera en España en la utilización y aplicación de la videoconferencia en la enseñanza. Se trata de un sistema de comunicación que está experimentando un fuerte desarrollo en los últimos años (Ramos, 1995:84 y ss.). Este sistema permite la interacción de modo que los asistentes pueden actuar en directo.

Carpio (1995: 96 y ss.) la define como *“la conferencia telefónica que integra imágenes en movimiento. Los participantes pueden ver y oír lo que ocurre en el otro extremo de la línea”*.

Este medio se implantó en nuestra Universidad en el curso 1994, donde se ha configurado una red educativa de videoconferencia repartida por diferentes Centros Asociados y en varios puntos de la Sede Central para dar servicio a los equipos docentes de la Sede Central, a los profesores-tutores y a los alumnos. Como todo medio nuevo precisa ser evaluado. Es necesario saber qué aporta, cómo se percibe.

Castillo, S. (1989:99) indica que para aplicar eficazmente los nuevos medios didácticos que proporciona la tecnología es imprescindible y necesario saber evaluarlos.

El equipo de Videoconferencia puede ser móvil o fijo. El móvil está en el Rectorado y los fijos están instalados en las Salas de Videoconferencia de los Centros Asociados, en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y en la Facultad de Económicas. Estas salas tienen una capacidad para 100 personas. Todas están equipadas de igual forma y con las mismas condiciones acústicas y de iluminación.

En el desarrollo de la red educativa de la Videoconferencia en la UNED se pueden distinguir varias fases (tabla 1). La **primera** se lleva a cabo en el curso 93-94, tras la aprobación de la puesta en servicio del sistema de Videoconferencia por la Junta de Gobierno de la UNED el 29 de abril de 1994. La experiencia de la Red Educativa de Videoconferencia comienza en el último trimestre con la instalación y funcionamiento de dos equipos en la Sede Central (Rectorado y Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales) y cuatro en los siguientes Centros Asociados: Cádiz, Coruña, Tarrasa (ext. Barcelona) y Valencia.

El criterio de selección de los centros en esta primera fase fue el de cobertura, al corresponder con las ciudades donde TELEFÓNICA había extendido la Red Digital de Servicios Integrados. Se realizaron más de veinte videoconferencias y una primera evaluación para comprobar la utilidad técnica y pedagógica de esta tecnología. Los resultados fueron satisfactorios por lo que se decidió pasar a la siguiente fase.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

En la **segunda** fase, curso 94-95, se pretendió introducir la Videoconferencia como un medio y recurso más dentro del sistema multimedia de la UNED. Supuso la extensión de esta Red Educativa de Videoconferencia a otros seis Centros Asociados: Asturias, Calatayud, La Rioja, Pontevedra, Valdepeñas y Vizcaya.

En la **tercera** fase, curso 95-96, se extiende esta Red fuera del territorio peninsular: Melilla, Fuerteventura, Lanzarote, La Palma, Las Palmas y Tenerife.

En el curso 96-97 se han incluido en la Red Educativa de Videoconferencia a los siguientes Centros Asociados: Almería, Barbastro, Cartagena, Castellón, Elche, Huelva, Ibiza, Menorca, Navarra, Mérida, Orense, Palencia, Plasencia, Segovia, Soria, Talavera de la Reina, Teruel, Tortosa y Vitoria. Además se ha instalado un equipo más en la Sede Central, exactamente en la Facultad de Económicas y empresariales.

Tabla 1: Relación de la evolución de la Red Educativa de Videoconferencia en la UNED.

	1993-1994	1994-1995	1995-1996
CENTROS EQUIPADOS	4 (+ 2 en Sede Central)	(4+6) = 10	(16+19) = 35 (2 +1 en Sede Central)

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Todo este proceso de implantación en la UNED de nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza, lleva necesariamente a un proceso de análisis crítico, reflexivo y contextual (Medina y Domínguez, 1989:28) tendente al desarrollo de una conciencia crítica que analice sus repercusiones. Es por ello que esta investigación se produce en el momento adecuado, cuando la videoconferencia está ya iniciada y con una aceptable extensión.

En esta primera aproximación, pretendemos los siguientes objetivos:

- Conocer el sistema, evolución y desarrollo de la red educativa de videoconferencia en la UNED.
- Identificar los destinatarios y usuarios de este medio.
- Analizar las carreras en las que se utiliza y los contenidos que se transmiten a través de este medio.
- Describir los recursos utilizados por los profesores en la transmisión de la videoconferencia.
- Valorar la participación de los profesores de la Sede Central y de los alumnos con y sin experiencia así como sus opiniones y propuestas.

- Tener en cuenta las observaciones de los responsables de los Centros Asociados.
- Sintetizar las posibilidades y límites del uso de la videoconferencia.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Realizada una revisión bibliográfica sobre el tema que nos ocupa, nos planteamos: ¿En qué Centros Asociados se recurre más a la videoconferencia?, ¿En qué carreras se utiliza más?, ¿Qué grado de satisfacción produce?, ¿Qué dificultades técnicas tiene?, ¿Qué ventajas presenta este medio?, ¿Cuál es su coste económico?, ¿Qué piensan los alumnos sobre este medio?, ¿Cómo participan?, ¿Qué opinan los Directores de los Centros Asociados?, ¿Cómo facilita el aprendizaje a los alumnos?, ¿Favorece la interactividad con otros compañeros?...

3.1 VARIABLES DE ESTUDIO

- Utilización de la videoconferencia por Centros Asociados.
- Realización de videoconferencias por Facultades.
- Utilización por asignaturas de las distintas carreras de la UNED.
- Estructura de la videoconferencia.
- Recursos utilizados durante la videoconferencia.
- Opinión de los responsables de los Centros Asociados.
- Participación de los alumnos en el uso de la videoconferencia.

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos en el estudio, elaboramos tres instrumentos de recogida de datos: un cuestionario dirigido a los alumnos de la UNED, otro para los responsables de los Centros Asociados y otro para los profesores tutores (su cumplimentación no se realizó en esta investigación). Se utilizó también el protocolo elaborado por los responsables de este medio en la Sede Central para la solicitud de videoconferencias y, se llevó a cabo una serie de entrevistas al Profesor Carpio, Director Técnico de Servicios Telemáticos de la UNED.

Los instrumentos contaban con preguntas cerradas y también se incluían algunas abiertas para recabar más información.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

La población del estudio está formada por 211 alumnos de diferentes carreras de la UNED que cumplimentaron los cuestionarios y por 22 responsables de los Centros Asociados. Esta población corresponde a 10 Centros Asociados y 22 videoconferencias. (Tabla 2)

La muestra de alumnos se concreta en 147 al seleccionar aquellas sesiones de videoconferencia en las que los alumnos asistentes se pueden dividir en dos grupos según manifiesten tener o no experiencia previa en videoconferencia. Esta muestra corresponde a 11 videoconferencias y 8 Centros Asociados. (Tabla 3).

Tabla 2: Características de la población participante.

CENTRO ASOCIADO ASIGNATURA	FECHA DE LA VC	ALUMNOS ASISTENTES	CUESTIONARIOS RECIBIDOS		Total
			Con experiencia*	Sin experiencia**	
1. ASTURIAS					
• Derecho Financiero.	07.05.96	20	-	17	17
• F. Biol. de la Conducta	21.05.96	16	2	12	14
2. CÁDIZ					
• Análisis Contable	10.05.96	10	-	9	9
3. CALATAYUD					
• Derecho Canónico.	14.05.96	11	4	7	11
• Met. y T ^a Psicológica.	07.05.96	40	-	11	11
4. LANZAROTE					
• Antropología.	23.05.96	6	-	5	5
• Derecho Financiero.	16.05.96	5	-	5	5
• Psic. I Aprendizaje.	22.05.96	3	-	3	3
5. LAS PALMAS					
• H ^o Derecho Español.	14.05.96	33	15	18	33
6. LA RIOJA					
• Didáctica.	20.05.96	8	-	-	-
• Fil. de la Educación.	09.05.96	13	-	4	4
• Hacienda Pública.	09.05.96	22	4	1	5
7. MELILLA					
• Lógica Matemática.	30.04.96	3	2	1	3
• Derecho Procesal.	23.04.96	25	-	1	1
• Francés.	20.05.96	17	1	16	17
• Historia Antigua.	21.05.96	6	1	5	6
• Geometría.	23.05.96	3	-	3	3
• Programación (Multip).	25.03.96	7	-	6	6

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

8. TARRASA					
• Geografía.	16.05.96	15	4	10	14
• Francés.	13.05.96	16	4	12	16
9. VALDEPEÑAS					
• Derecho Civil.	17.05.96	14	1	13	14
10. VIZCAYA.					
• Sociología.	13.05.96	17	13	1	14
TOTALES	22	310	51	160	211

Tabla 3: Características de la muestra.

CENTRO ASOCIADO ASIGNATURA	FECHA DE LA VC	ALUMNOS ASISTENTES	CUESTIONARIOS RECIBIDOS		Total
			Con experiencia*	Sin experiencia**	
1. ASTURIAS • F.Biol.de la Conducta	21.05.96	16	2	12	14
2. CALATAYUD • Derecho Canónico.	14.05.96	11	4	7	11
3. LAS PALMAS • Hº Derecho Español.	14.05.96	33	15	18	33
4. LA RIOJA • Hacienda Pública.	09.05.96	22	4	1	5
5. MELILLA • Lógica Matemática. • Francés. • Historia Antigua.	30.04.96 [20.05.96 21.05.96	3 17 6	2 1 1	1 16 5	3 17 6
6. TARRASA • Geografía. • Francés.	16.05.96 13.05.96	15 16	4 4	10 12	14 16
7. VALDEPEÑAS • Derecho Civil.	17.05.96	14	1	13	14
8. VIZCAYA. • Sociología.	13.05.96	17	13	1	14
TOTALES	11	170	51	96	147

(*) Con experiencia = alumnos que han participado en otras videoconferencias. (**) Sin experiencia = alumnos que participan por primera vez.

M^º Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez elaborados los instrumentos se remitieron, en abril, por fax o por correo a los responsables de los Centros Asociados que tenían programadas videoconferencias. Durante los meses de mayo y junio se recibieron hasta 22 cuestionarios cumplimentados por los responsables de los Centros Asociados acompañados de 211 cuestionarios cumplimentados por los alumnos.

3.4. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En este primer estudio se ha realizado un análisis de porcentajes con el fin de obtener una visión global de la realidad, así como una diferencia de medias en algunas ocasiones.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. VIDEOCONFERENCIAS REALIZADAS POR CENTROS ASOCIADOS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla 4 y en su correspondiente gráfico se recoge el número de videoconferencias realizadas entre la Sede Central y un Centro Asociado (punto a punto) y cuando se conectan varios Centros a la vez con la Sede Central (multipunto). El periodo de tiempo es el comprendido entre noviembre 94 y mayo 96.

Tabla 4. Videoconferencias realizadas en los Centros Asociados.

CENTROS ASOCIADOS	PUNTO A PUNTO	MULTIPUNTO	TOTAL conexiones por cada CA
ASTURIAS	14	4	18
BIZCAIA	13	4	17
CADIZ	7	1	8
CALATAYUD	10	5	15
CORUÑA	11	5	16
LANZAROTE	5	-	5
LA PALMA	3	3	6
LAS PALMAS	10	1	11
LA RIOJA	11	3	14
MELILLA	10	1	11
PONTEVEDRA	-	1	1

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

TARRASA	18	5	23
TENERIFE	7	3	10
VALDEPEÑAS	2	1	3
VALENCIA	16	5	21
TOTAL VCs			179
Desde la SC	137	9	146

N = 15
(Nº de Centros Asociados
que han realizado
Videoconferencias.)

Total VCs punto-punto = 137	Total VCs en CA = 179
X = 9,13	X = 11,93
Mo = 10	Mo = 11
s = 4,97 (desv. típica)	s = 6,32 (desv. típica)

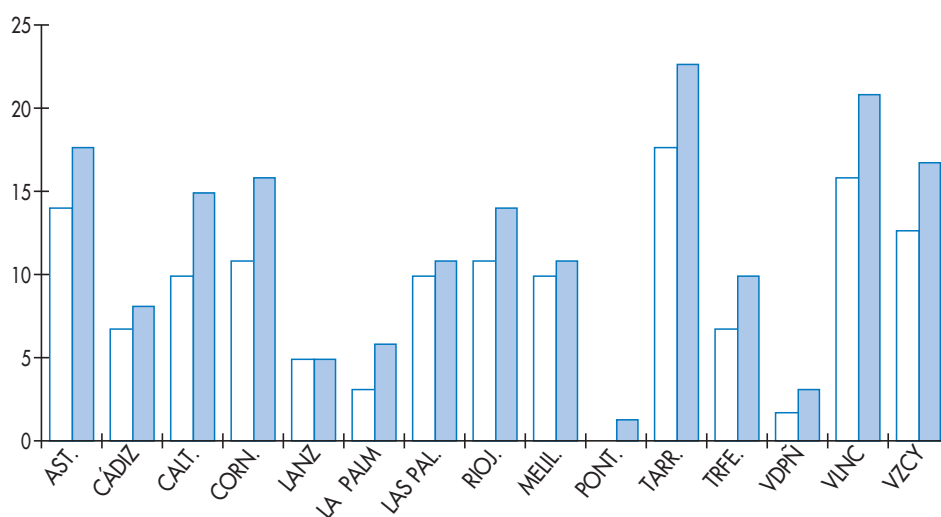


Gráfico comparativo de las videoconferencias realizadas en cada Centro Asociado (en claro "punto a punto" y totales en oscuro)

- No se observan diferencias significativas entre las videoconferencias totales y las de punto a punto dado que la dispersión de los datos es muy alta y el número de Centros reducidos.
- En cuanto a las videoconferencias punto a punto:
 - En el intervalo superior (por encima de 14) se sitúan Tarrasa con 18 (13% de las Videoconferencias) y Valencia con 16 (12%) seguida de Asturias con 14 (10%).

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

- En el intervalo inferior, Valdepeñas con 2 y La Palma con 3 (2%)
- En el medio: Los 7 Centros Asociados restantes con gran dispersión (de 4 a 13 VCs).
- En cuanto al número de videoconferencias totales por Centros Asociados:
 - En el intervalo superior se sitúan (por encima de 18) Tarrasa, Valencia y Asturias.
 - En el inferior (por debajo de 6): Lanzarote, La Palma, Pontevedra y Valdepeñas.
 - En el medio: los 8 Centros Asociados restantes con gran dispersión (6 a 18)
- Veamos si puede influir algo la experiencia de los Centros en el uso de la videoconferencia (tabla 5).

Tabla 5. Número de videoconferencias por Centros y Fases del desarrollo de la red.

FASE 1 (93-94)		FASE 2 (94-95)		FASE 3 (95-96)	
CA	Nº VCs	CA	Nº VCS	CA	Nº VCs
Cádiz	7	Asturias	14	Lanzarote	3
Coruña	11	Calatayud	10	La Palma	5
Tarrasa (B)	18	La Rioja	11	Las Palmas	10
Valencia	16	Pontevedra	1	Tenerife	7
		Valdepeñas	2	Melilla	10
		Vizcaya	13		

Puede que en el uso de la videoconferencia por parte de los Centros Asociados influya que el entorno sea rural o urbano. Aunque no podemos olvidar variables como el número de alumnos matriculados y asignaturas que cursan. También parece que la experiencia de los Centros o la familiaridad con el medio tenga algo que ver en la frecuencia de uso, sobre todo al observar Tarrasa y Valencia, seguidos por Asturias y Vizcaya. Las Palmas y Melilla la han estado utilizando mucho este último curso.

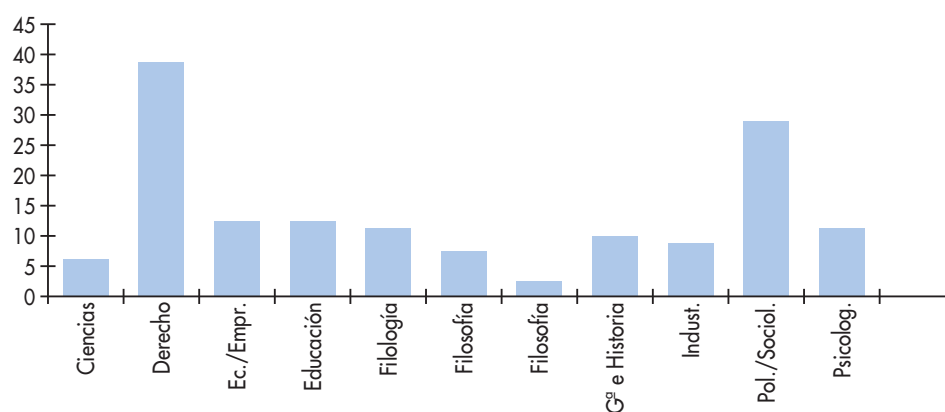
4.2. VIDEOCONFERENCIAS POR FACULTADES Y MESES. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla 6 se presenta la información relativa a las Videoconferencias realizadas por las diferentes Facultades, así como el número de videoconferencias por meses y cursos académicos.

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

Tabla 6. Relación de videoconferencias por Facultades y meses.

	1994		1995								1996					
FACULTADES	11	12	01	02	03	04	05	06	11	12	01	02	03	04	05	T
Biológicas	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Derecho	-	1	1	-	3	2	2	-	1	5	6	-	7	5	6	39
Económicas y Empresariales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1	2	4	12
Educación	-	-	1	1	-	-	1	-	-	1	1	-	2	2	3	12
Filología	-	-	-	-	2	-	3	-	-	-	-	-	1	1	4	11
Filosofía	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	1	-	3	7
Físicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Geografía e Historia	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	4	2	2	10
Informática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Escuela T. Superior de I. Industriales.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3	2	2	-	-	9
Matemáticas															1	1
Política y Sociología	5	2	2	1	5	2	3	-	-	3	2	-		1	3	29
Psicología	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	2	1	1	-	4	11
TOTAL	5	3	6	2	13	6	9	-	1	11	20	5	19	14	32	146

VCs POR FACULTADES

Representación gráfica del Número de Videoconferencias por Facultades.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

Sobre el uso de este servicio, en el curso 94-95, son claves los meses de marzo, 30% de las Videoconferencias, y mayo con el 21%. Durante el curso 95-96, destacan los meses de mayo (31%), enero (20%) y marzo (19%).

Las Facultades que más utilizan este medio son: Derecho (27%) y Políticas y Sociología (20%).

En resumen, por una parte parece que se utiliza la videoconferencia para ofrecer orientaciones/aclaraciones de los exámenes. Por otra, este sistema está siendo utilizado por las carreras de letras que tienen un fuerte componente oral y al que añaden la imagen del profesor. Es sorprendente que pudiéndose incorporar otros recursos (videos, programas, objetos, pizarra, etc.) no sea más utilizado por las carreras de ciencias donde si no es tan importante el componente oral si lo es el gráfico (fórmulas, simulación de procesos, mapas, etc.) y las demostraciones visuales.

4.3 VIDEOCONFERENCIAS POR ASIGNATURAS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la tabla 7, figuran las videoconferencias que se han realizado por asignaturas. Esta información se ha obtenido consultando los protocolos de los responsables de la Sede Central.

Tabla 7. Número de videoconferencia por asignaturas.

Ciencias	Biología/Química	1
	Físicas	2
	Informática	1
	Matemáticas	1
Derecho	Análisis Contable	1
	Derecho Administrativo	3
	Derecho Canónico	2
	Derecho Civil	5
	Derecho Constitucional	1
	Derecho Empresarial	1
	Derecho Financiero y Tributario	2
	Derecho Internacional Público	1
	Derecho Natural	2
	Derecho Político	6
	Derecho Procesal	3
	Derecho Romano	1
	Economía de la Historia	2
	Filosofía del Derecho	1
	Historia del Derecho	3

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

Económicas y Empresariales	Fundamentos Económicos Empresariales	1
	Hacienda Pública	1
	Economía Aplicada a la Hª	1
	Economía Financiera y Contable	1
	Sistema Financiero Español	1
	Teoría Económica	1
	Economía de Empresa	1
Educación	Didáctica	3
	Educación Permanente	2
	Filosofía de la Educación	2
	Pedagogía Experimental	1
	Teoría de la Educación y Pedagogía Social	1
Filología	Francés	3
	Inglés	4
	Italiano	1
	Lengua Española	1
	Literatura	1
Filosofía	Antropología	3
	Filosofía	1
	Historia de la Filosofía	3
Geografía e Historia	Geografía General	3
	Historia del Arte	2
	Prehistoria e Historia Antigua	3
Ingeniería Industrial	Criptografía	1
	Energía Eólica	1
	Estructura y Tecnología de los Componentes	1
	Programación	2
	Redes	3
Política y Sociología	Ciencia de la Administración	1
	Ciencia Política e Hª Movimientos Sociales	3
	Filosofía y Metodología de las CCSS	2
	Estadística Aplicada a las CCSS	1
	Introducción a la Ciencia Política	2
	Sociología	16
	Teoría del Estado	1
Psicología	Fundamentos Biológicos de la Conducta	2
	Metodología y Teoría de la Psicología	1
	Psicología del Aprendizaje	4
	Psicología Evolutiva	1
	Psicometría	2

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

Según los resultados expuestos, resalta la Carrera de Derecho por el número y variedad de asignaturas que utilizan este medio. Se desprende que uno de los equipos docentes que más ha utilizado la Red Educativa de Videoconferencia es el profesorado de la asignatura de Sociología que presentó algunas ponencias en forma de multiconferencias, invitando a sociólogos europeos de reconocido prestigio.

4.4. UTILIZACIÓN DE RECURSOS AUXILIARES CON FINES DIDÁCTICOS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La información que se representa en la Tabla 8, se ha obtenido de los protocolos.

Tabla 8. Uso de recursos auxiliares por asignaturas/Facultad.
Entre paréntesis la frecuencia de uso.

MEDIO	1994-1995	1995-1996	
	DISCIPLINAS/FAC.	Nov-Marzo	Mayo
• Cámara de Documentos como pizarra. (11)	Economía Empresa. Derecho Romano. Inglés. Prehist ^a e H ^a Antg ^a .	Econ. aplicada a H ^a . Literatura. Pedag.Experimental.	Dcho.Financiero Psic. Aprendizaje. Didáctica. Prehist ^a e H ^a Antg ^a .
• Cámara de Documentos para visualizar transparencias. (6)		Criptografía. Informática Gestión Psic.Aprendiz. (2) Psicometría.	Didáctica.
• Cámara de Documentos para visualizar opacos.(9)		Dcho. Natural.(2) Biología. ETSII (2) T ^a Económica. Geografía. Prehistoria Educ. Permanente	
• Cámara de Documentos para visualizar diapositivas. (2)		H ^a del Arte.(2)	
• Reproducción de un audiocasete.	Inglés.		
• Reproducción de un vídeo.			Francés.

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

• El Digitalizador para visualizar la pantalla del ordenador. (3)	E.T.S.I.I.	Programación.	Lógica Matemática. Geometría.
• Mapa en la pared.			Geografía.
(36)	(7)	(20)	(9)

Si el Centro Asociado está interesado en grabar la videoconferencia por motivos didácticos, solicita permiso al profesor que la realiza. Esta grabación forma parte, durante el curso, de la mediateca del Centro pudiéndose utilizar como complemento a la labor tutorial.

La frecuencia de uso de los equipos auxiliares, supone el 25% (sobre 146 videoconferencias). Se está primando la transmisión de contenidos orales y la imagen visual del ponente, tal vez por las características de las asignaturas que hacen más uso de este medio de comunicación. No obstante, el incremento en el uso de estos recursos ha sido considerable durante el último año (el 80% del total), lo que indica que a medida que el profesorado adquiere experiencia en videoconferencia quiere explotar su potencial didáctico.

Lo más utilizado ha sido la cámara de documentos como pizarra, para visualizar opacos y transparencias. Las Facultades que más han utilizado este recurso han sido Geografía e Historia (6); Educación, Psicología y Derecho (4). El ordenador ha sido más utilizado por Industriales y carreras de ciencias. Y el audiocasete y vídeo por Filologías.

Pensamos que el uso de estos recursos, dependiendo de los contenidos a transmitir, aumenta la potencialidad pedagógica de la videoconferencia ya que visualmente se puede mostrar y demostrar contenidos cuya observación y comprensión es difícil a través del soporte oral exclusivamente aunque se vea la imagen del emisor. Si bien la cámara de documentos puede orientar/apoyar una clase magistral a través de transparencias y esquemas, si es utilizada como pizarra puede apoyar clases demostrativas y explicativas, de igual forma que la utilización de imágenes fijas o dinámicas. La incorporación de programas informáticos y multimedia, sin duda es el gran reto.

4.5 ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS RESPONSABLES DE LOS CENTROS ASOCIADOS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A continuación se reflejan las contestaciones de los responsables de los Centros Asociados (tabla 9).

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

Tabla 9. Registro de las respuestas de los Responsables de los Centros Asociados.

ITEMS - RESPUESTAS	SI	NO	NS/NC
• Utilización de recursos en las videoconferencias: Pantalla de ordenador (1). Visualización de opacos (3). Visualización de transparencias (1)	5	15	2
• Entrega de materiales para/durante la VC: Mediante el fax se facilitaron ejercicios, textos jurídicos y un examen del curso anterior.	3	19	-
• Participación del alumnado: De 1-5 veces: En 8 VCs De 6-10 veces: En 7 VCs Más de 10 veces: En 2 VCs	17	-	5
• Actitudes del alumnado: Interesado por todo (18). Interesado por el contenido pero no por el medio técnico (3). Otras como expectativa (1).	-	-	1
• Dificultades técnicas: Durante la conexión (2). Durante la videoconferencia (2). Incidencias al querer grabar la VC.	5	17	-
• Grabación de la VC.	3	18	1

• Uso de los **equipos auxiliares**. El uso de la cámara de documentos ha sido importante (casi el 25%) y destacamos los comentarios sobre el uso del ordenador en la asignatura de Geometría que tanto el responsable como los alumnos coinciden en que ayudó a “ver” la asignatura. Esto ofrece una idea de la potencialidad del sistema para visualizar/mostrar/demostrar lo que no puede verse en los textos o en la imagen personal.

• Los **materiales** transmitidos y enviados. No es frecuente que el Centro Asociado o los alumnos dispongan de materiales relacionados con los contenidos de las videoconferencias. La no disposición de materiales por parte del alumno supone que éstos no preparen la sesión y que disminuyan las intervenciones, la calidad de las mismas y la eficacia de la sesión. Habría que reflexionar sobre los objetivos de las sesiones de videoconferencia (por ejemplo si se trata de una presentación del equipo docente, de orientar para los exámenes, aclarar dudas, recibir explicaciones o demostraciones, realizar un comentario de texto, realizar casos prácticos o ejercicios, ofrecer una conferencia, dar una clase magistral, una reunión, un coloquio, dar una visión general de una unidad didáctica, etc.). Según el objetivo planteado se puede decidir si sería conveniente o no facilitar anticipadamente algún tipo de material informativo o didáctico, así como el momento (antes, durante o después de la videoconferencia) y el medio de difusión más oportuno.

- La **intervención del alumnado**. Un tercio de los responsables contestan afirmativamente. Se ha incluido en la categoría NS/NC aquellas respuestas señaladas sólo como SI que no cuantifican o que contestan “muchas”, “varias” o “bastantes”.

Según la información obtenida se deduce que:

- Durante la videoconferencia se suele dejar un tiempo de preguntas que sería interesante cuantificar y relacionar con la mayor o menor intervención del alumnado aunque es una tarea difícil puesto que dependerá de los objetivos, contenidos y desarrollo de cada una de las sesiones de videoconferencia, así como del número de asistentes y la preparación del tema a tratar por parte de los alumnos.
- Predomina un número de intervenciones que podemos considerar en un nivel medio ya que la moda se sitúa en 10 intervenciones (se repite 4 veces) y después de este valor, se repiten 3 veces los valores 3 y 5. También interpretamos que después de la videoconferencia pudo haber comentarios.
- En relación con las **actitudes** del alumnado. Ninguna respuesta señala las actitudes “aburrida” e “interesado por el medio técnico pero no por el contenido”.
- **Dificultades técnicas** detectadas. Los resultados son coincidentes con las informaciones aportadas por el responsable de la Sede Central, por lo tanto son mínimas. Las clasificamos en tres tipos: las atribuibles a la línea, las incidencias en los aparatos auxiliares y leves asincronismos en la imagen por el movimiento. No obstante resaltamos que los fallos no son significativos.
- **Grabación** de la videoconferencia. El interés por grabar las videoconferencias no es alto. Es presumible que si se incorporan otros materiales a través de los equipos auxiliares, se incrementa.

Finalmente transcribimos por su interés las **observaciones** realizadas por los responsables de los Centros Asociados:

- Respecto al **formato**: Ligero asincronismo voz-imagen, por lo que se pierde agilidad en multiconferencias. Habría que mejorar la imagen.
- Respecto a los **equipos auxiliares** y valoración de materiales didácticos: Conviene utilizar rotuladores especiales y trazos más grandes para mejorar la imagen.
- **Recursos**. Interesa grabar las sesiones para su posterior análisis y exposición. En vez de grabar la videoconferencia, grabamos nuestra sala. El programa de ordenador ayudó a “visualizar” la asignatura Geometría Diferencial.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

► **Valoración** del sistema videoconferencia: Debe aprovecharse más por sus aplicaciones, no sólo es útil al alumnado sino a tutores y personas ajenas al centro. Medio importante, casi imprescindible ya que economiza tiempo, dinero y mayor disponibilidad de los profesores tutores. Aunque no supera la presencia personal es un medio eficaz para la transmisión de conocimientos y una forma de mantener contacto con la Sede Central.

4.6. PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS EN EL USO DE LA VIDEOCONFERENCIA. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Según las estimaciones realizadas han asistido más de 300 alumnos de diferentes carreras y centros a las videoconferencias objeto de estudio (tabla 2), mostrando una actitud positiva e interviniendo en varias ocasiones según los responsables.

De las respuestas de los cuestionarios de los alumnos se desprende lo expuesto en los siguientes puntos.

4.6.1. Intervenciones del alumnado. Motivos y dificultades. Análisis e interpretación

► INTERVENCIONES:

En general, la participación del alumnado es baja aunque los alumnos con experiencia previa en videoconferencias son más propensos a preguntar. Los Centros Asociados siguen el comportamiento general, resaltando Asturias (Fundamentos Biológicos) y Melilla (Lógica Matemática y Francés) en el número de intervenciones.

► MOTIVOS:

- Existen diferencias significativas entre los motivos alegados por los diferentes grupos. El grupo sin experiencia se centra en el tema expuesto sobre el que pregunta (70%) mientras que para el otro es sólo el 44%. El grupo con experiencia interviene para “preguntar sobre la asignatura” y “expresar su opinión” (28 y 22% respectivamente), en tanto que el otro grupo lo hace en un porcentaje menor (19% y 11%, respectivamente).
- Puede observarse la evolución hacia un foro más general de participación en los alumnos con más experiencia, lo que confirma las posibilidades de la videoconferencia.

Por Centros Asociados, el comportamiento es el general con tendencias más marcadas en los noveles y más diversificadas en los experimentados. En este

sentido algunos alumnos manifestaron que intervinieron para responder a las preguntas e informar de dificultades.

■ DIFICULTADES:

- A los alumnos sin experiencia les cuesta preguntar (motivo alegado por el 21% frente al 8%, con experiencia) y algunos manifiestan que les da más vergüenza que si se tratase de un encuentro personal.
- Resaltamos el alto porcentaje de alumnos (69% sin experiencia y 81% con ella) que considera *"Innecesario hacer preguntas"* ya que esto puede obedecer, entre otros, a dos motivos. Uno que no se hubieran preparado la sesión y dos, que no hubieran tenido conocimiento de la fecha y contenido de la videoconferencia con suficiente antelación.

La información numérica se presenta en Ia, Ib (Ver Anexo).

4.6.2. Opiniones del alumnado sobre el contenido de la videoconferencia. Análisis e interpretación

En términos generales no existen diferencias significativas entre los grupos que por mayoría opinan que es *"útil"* para preparar la asignatura, valorando de forma similar ambos grupos la categoría *"interesante"*.

Respecto a los Centros Asociados, el comportamiento es regular.

Podemos decir, sin lugar a dudas, que el procedimiento videoconferencia es valorado positivamente por parte de los alumnos.

La información numérica se presenta en II (Ver Anexo).

4.6.3. Opiniones del alumnado sobre la estructura de la videoconferencia. Análisis e interpretación

Hay tres tendencias generales respecto a la estructura de la videoconferencia: *"Exposición y preguntas"*, *"Coloquio profesor-alumnos"* y *"depende del tema o aspectos a tratar"*.

Respecto a estas tres tendencias generales se puede decir que la opción *"Depende"* aumenta del número de afirmaciones del grupo sin experiencia (16%) al grupo con experiencia (21%). Parece que a medida que adquieren experiencia los alumnos intuyen que el medio es muy versátil para proporcionar más formatos de estructura de las sesiones de videoconferencia.

M^º Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

La opción dominante “Exposición y preguntas” crece todavía más que la anteriormente mencionada ya que pasa del 32% (noveles) al 39% (experimentados) a la vez que disminuye la categoría “Hasta ahora todo lo he oído y visto correctamente” (del 10% sin experiencia al 3% con experiencia). Lo que supone que según se adquiere experiencia, se acentúa el carácter crítico sobre el medio videoconferencia.

Por Centros Asociados, se exhibe una dispersión notable debido a la existencia de las tres tendencias dominantes y muy próximas.

La representación numérica se representa en III (Ver Anexo).

4.6.4. Comentarios y sugerencias en relación con la videoconferencia

Se tienen en cuenta todas las ideas que exponen los alumnos que han contestado a esta pregunta del cuestionario, independientemente de su experiencia. A continuación se detallan los comentarios (tabla 10). El número entre paréntesis representa la frecuencia de repetición.

Tabla 10. Registro de los comentarios de los alumnos sobre la videoconferencia.

CENTRO ASOCIADO Y TRANSCRIPCIÓN DE COMENTARIOS

ASTURIAS:

- Mayor frecuencia (5).
- Muy útil.
- Mayor duración.
- Buen sistema para que los profesores de la Sede Central den clases/seminarios.
- Clases de vez en cuando de los titulares.
- Explicar algunos temas.
- Extensión a todas las asignaturas.

CÁDIZ:

- Puede ser muy provechosa.

CALATAYUD:

- Más a menudo (3).
- Días que toque la tutoría de la asignatura.(2)
- Otro horario, a las 5 (2).
- Orientaciones sobre exámenes, cómo estudiar, lo importante.
- Para los diferentes temas.
- Extensión a todas las asignaturas (al menos 1 videoconferencia/asignatura)
- Sí se dan orientaciones para preparar exámenes que se haga con dos meses de antelación.
- Este curso sólo hemos tenido 1.

LANZAROTE:

- Interesante (3).
- Más a menudo.
- Una por cada tema.
- Ha gustado mucho.
- Un medio que acerca más.
- Provechosa teniendo en cuenta la lejanía y la carencia de recursos de información.
- Disponer de un técnico para solucionar fallos.

LAS PALMAS:

- Más a menudo (5).
- Temas concretos (2).
- Forma de estar en contacto directo con los profesores de la Sede Central (2).
- Prefiero el contacto personal (2).
- Una frecuencia de 6-8 semanas.
- La frecuencia depende de las partes de los temarios (aprox. 3 videoconferencias/año)
- Aclarar dudas con los profesores de la Sede Central.
- Explicar y orientar sobre un tema/esquema para poder estudiar.
- Coloquios entre profesores-alumnos para que haya entendimiento.
- Abierta a personalidades externas de la UNED.
- Interesante.
- Medio al alcance del alumnado.
- Que no desaparezcan las convivencias/visitas de los profesores de la Sede Central.

LA RIOJA:

- Interesa más lo que exponen que las preguntas de los alumnos (individuales o la contestación está en el libro), éstas hacen perder el tiempo.

MELILLA:

- Imagen deficiente, sonido aceptable.
- Más a menudo.
- Avance para la UNED.
- Agradable conocer a la profesora, verla, escucharla que es quien examina.
- Buen sistema para relacionarse con los profesores, compañeros y tutores de otros centros.
- Interesante.
- Útil porque creo que ayuda a preparar la asignatura.

TARRASA:

- Más a menudo, al menos 2/año.
- Me ha gustado mucho.
- Deben aprovecharse mejor: ha habido pocas y se conoce a los profesores a finales del curso.

VALDEPEÑAS:

- Las videoconferencias no resultan frías, al final se caldean.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

VIZCAYA:

- Más a menudo (2).
- Obligatoriamente en todas las asignaturas (2).
- Importante por la relación profesor-alumno en la Educación a Distancia.
- Completa a la tutoría.
- Provechosa porque explican y aclaran cosas.
- Satisfactoria.
- Interesante.

Una vez registrados los comentarios pasamos a su análisis a través de las siguientes **categorías**:

- **La frecuencia** de las videoconferencias. Es en lo que más insisten y sugieren que se realicen: Una por cada tema. Una por cada asignatura. Cada 6-8 semanas. Dos o tres durante el curso. Que su frecuencia dependa de las partes del temario.
- **Contenidos** propuestos para las videoconferencias: Clases magistrales sobre los temas de la asignatura. Explicaciones de algunos temas concretos. Conferencias de otras personalidades. Introducción a los temas para facilitar el estudio. Aclaración de dudas. Orientaciones sobre los exámenes. Cómo estudiar la asignatura. Centrar lo que es más importante. Coloquios. Presentación del equipo docente.
- **Características** de las videoconferencias: Satisfactoria, interesante y provechosa porque explica, aclara y completa las tutorías. Útil porque ayuda a preparar la asignatura y se conoce (se le ve y oye) al profesorado que examina. Compensa la carencia de recursos de información y acerca al profesorado. Buen medio/sistema para dar clases, para contribuir a la relación profesor-alumno, para comunicar directamente con el profesorado. Ayuda a superar la soledad ante las asignaturas. Buen avance para la UNED. Aunque es mejor el contacto personal no resultan frías.
- **Sugerencias**: Las aportadas anteriormente sobre frecuencia y contenido. Mejor aprovechamiento del medio. Sobre el horario (que coincida con la hora de tutoría del alumno y que sean a las 5 de la tarde). Avisar con antelación para preparar la sesión y/o los exámenes. Que no sustituyan las visitas del profesorado. Es preferible el contacto personal. Disponer de un técnico. Aprovechar el tiempo de la videoconferencia (queja sobre el tipo de preguntas de los compañeros). Mejorar las imágenes auxiliares. Utilizar pizarras tanto en la Sede Central como en el Centro para las prácticas o ejercicios.

Consideramos que la mayoría de los comentarios de los alumnos coinciden con aspectos expuestos anteriormente. Sin duda intuyen que la videoconferencia es un medio versátil y con un gran potencial que puede ayudar a superar ciertos sentimientos característicos de la distancia y facilitar el aprendizaje. No obstante, la mayor parte del éxito académico está en su esfuerzo aunque un sistema multimedia en la enseñanza a distancia puede incrementarlo.

5. CONCLUSIONES

- Desde el punto de vista social, la exigencia de educación permanente y especializada es continua así como la demanda personal de conocimientos, su actualización y los requerimientos de promoción o cambio profesional. Las instituciones educativas, deben articular respuestas a estas necesidades ofreciendo una oferta formativa variada, sin limitaciones de espacio o tiempo y capaz de adaptarse a las circunstancias personales del alumno y de su entorno.
- Los avances tecnológicos no pueden estar reñidos con el eje básico de la educación: la comunicación. Así, la videoconferencia contribuye a cubrir el amplio ámbito de actuación de la educación de la UNED, agilizando los intercambios entre instituciones y posibilitando la interactividad y el acercamiento entre profesores y alumnos para mejorar el proceso didáctico.
- La videoconferencia en la UNED es valorada por los responsables de los Centros Asociados por su potencial didáctico como medio de transmisión de contenidos - sobre todo porque se incorporan imágenes que hay que adaptar - y como medio de mantener comunicación directa y audiovisual con los equipos docentes, aún reconociendo la mediatización. Además de aportar diferentes razones económicas para promover su uso, proponen aprovechar más la videoconferencia no sólo para el alumnado sino para la formación y comunicación de tutores.
- Los alumnos también valoran positivamente la videoconferencia. Para hacer tal afirmación nos basamos en los siguientes datos:
 - La mayoría de los alumnos han considerado útiles e interesantes las videoconferencias para preparar la asignatura.
 - La duración de la videoconferencia es considerada por los alumnos mayoritariamente adecuada y en un porcentaje algo menor corta.
 - El alumnado a medida que se familiariza con el medio videoconferencia, va siendo más preciso en sus exigencias y hace una valoración afectiva positiva de la misma.

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

- Del estudio realizado se concluye que para los alumnos de la UNED, la videoconferencia es un medio muy potente y que impacta, sobre todo la primera vez, aunque a medida que adquieren experiencia y elementos comparativos se vuelven más exigentes. Parece que intuyen su versatilidad (sobre todo por el componente visual), su potencialidad (por las posibles aplicaciones) y las ventajas o posibilidades de una comunicación directa y audiovisual con los equipos docentes. Creemos que la videoconferencia es un buen complemento y recurso didáctico que ayuda al alumno en su aprendizaje y que tiene connotaciones afectivas (conocer al profesorado, superar sentimientos de soledad, abandono y aislamiento, intervenir en la comunicación, realizar demandas concretas, contacto con la técnica, etc.) sobre todo para aquellos alumnos que vivan en los puntos más alejados o en zonas con escasas infraestructuras y recursos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, D. (1991). *Estudios sobre Tecnologías de la Información*. Madrid: Sanz y Torres.
- CARPIO I., J. (1995). La Red Educativa de Videoconferencia de la UNED. *A Distancia*. Primavera, 96-99.
- CASTILLO, S. y DEL CAMPO, M.E. (1989). Evaluación del material Didáctico. *A Distancia*. Junio, 8-11.
- DIEUZEDE, M. (1987). *Ciencia y Tecnología al Servicio del Aprendizaje en la Sociedad del Mañana*. Madrid: Fundación Santillana.
- DORMIDO, S. (1993). Formación, Tecnologías de la Información y Educación a Distancia. *A Distancia*. Otoño.
- GARCÍA, J.L. (1989). Para qué la Educación a Distancia. *A Distancia*. Junio, 2-4.
- GARCÍA ARETIO, L. (1994). *Educación a Distancia hoy*. Madrid: UNED.
- LAASER, W. (1994): Videoconferencia como Recurso Suplementario en Sistemas de Educación a Distancia. *RED*, 14, 97-104.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1995). *El Sistema Multimedia de la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED.
- MARTÍN, E. (1994). La Integración de las Nuevas Tecnologías en la Metodología de la Enseñanza a Distancia. *A Distancia*, Primavera, 27-35.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ C. (1989). *Formación del profesorado en la sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1991). *El empleo del ordenador en la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- RAMOS, E. (1995): La Metodología, los Medios y la Tecnología en la Educación a Distancia. *A Distancia*, Primavera, 80-84.
- SEVILLANO G., M.L. (1992): *El Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales (CEMAV): su estado actual y prospectiva*. Madrid: UNED.

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

SEVILLANO, M. L. y BARTOLOMÉ D. (1994). *Enseñanza-Aprendizaje con medios de comunicación y tecnologías*. Madrid: UNED.

SEVILLANO G., M.L. (1995). La Producción de Medios Audiovisuales en la UNED. *A Distancia*, 88-95.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LOS AUTORES

M^a Luisa Sevillano García, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la UNED, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Ha sido Directora del Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales de la UNED. Autora y coautora de distintas obras y artículos de revistas. Ha participado como Ponente en diferentes Congresos nacionales e internacionales. Directora de varias tesis doctorales.

Principales líneas de investigación: el currículum, tecnología y educación, los medios y la educación a distancia.

M^a Luisa Sevillano García

Facultad de Educación. Despacho 210.

C/Senda del Rey s/n.

28040 MADRID.

Tlf.: 398 6971/3987695.

Fax: 3986678

Correo electrónico: mlsevillano@edu.uned.es

José Carpio Ibáñez, Ingeniero Industrial por la Universidad Politécnica de Madrid en 1985 y Doctorado por la misma Universidad en 1988. Profesor Titular de la UNED, Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y de Control. Investigador visitante en la Universidad de Stanford, 1992-1993. Ha sido Director del Centro de Servicios Telemáticos de la UNED y Director de Medios Impresos. Autor y coautor de diferentes publicaciones.

Principales líneas de investigación: ingeniería eléctrica, optimización aplicada a sistemas eléctricos, tecnología aplicada a la educación a distancia.

José Carpio Ibáñez

E.T.S. Ingenieros Industriales

Ciudad Universitaria s/n.

28040 MADRID.

Tlf.: 398 6474

Fax: 3986028

Correo electrónico: jcarpio@ieec.uned.es

Estrella Sánchez Arroyo, licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED. Profesora de Secundaria del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Realiza la tesis doctoral sobre videoconferencia en la UNED bajo la dirección de la Profesora Sevillano en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Autora y coautora de diferentes artículos. Ha participado en distintos Congresos y Jornadas Pedagógicas.

Principales líneas de investigación: medios de comunicación y educación, el sistema de videoconferencia en la UNED.

Estrella Sánchez Arroyo

Facultad de Educación. Despacho 210.

C/Senda del Rey s/n.

28040 MADRID.

Tlf.: 398 6971/3987695.

Fax: 3986678

Correo electrónico: manolo.gomez@mad.servicom.es

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

ANEXO

TABLA IA

INTERVENCIONES	Asturias	Calatayud	Las Palmas	La Rioja	Melilla	Melilla	Melilla	Tarrasa	Tarrasa	Valdepeñas	Vizcaya	Total Gral.
Sin Experiencia												
Ninguna	8	4	16	1	1	10	4	7	10	11	1	73
<= 3	2	3	2	0	0	6	1	3	2	2	0	21
> 3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
NS/NC	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totales Parciales	12	7	18	1	1	16	5	10	12	13	1	96
Con Experiencia												
Ninguna (Exp)	0	3	12	2	0	0	1	3	4	1	10	36
<= 3 (Exp)	0	1	2	2	2	1	0	1	0	0	3	12
> 3 (Exp)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
NS/NC (Exp)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totales Parciales	2	4	15	4	2	1	1	4	4	1	13	51
MOTIVOS												
Sin Experiencia												
Preguntas s/tema	1	3	3	0	0	4	1	3	3	1	0	19
Preguntas s/ asignatura	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	5
Opinar	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Responder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales Parciales	5	3	3	0	0	7	1	3	3	2	0	27

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

TABLA IB

DIFICULTADES	Asturias	Calatayud	Las Palmas	La Rioja	Melilla	Melilla	Tarrasa	Tarrasa	Valdepeñas	Vizcaya	Total Gral.
Sin Experiencia											
Innecesario	3	1	9	1	1	8	4	5	8	7	48
No hubo espacio	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Fallos técnicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
No llegó el turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vergüenza	4	2	4	0	0	0	0	1	1	0	15
NS/NC	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	6
Totales Parciales	9	5	15	1	1	9	4	6	9	1	71
Con Experiencia											
Innecesario (Exp)	0	2	9	1	0	0	1	3	3	9	29
No hubo espacio (Exp)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fallos técnicos (Exp)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
No llegó el turno (Exp)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vergüenza (Exp)	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3
NS/NC (Exp)	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	4
Totales Parciales	0	3	12	2	0	0	1	3	4	10	36

M^a Luisa Sevillano García; José Carpio Ibáñez; Estrella Sánchez Arroyo

TABLA II

ESTRUCTURA DE VC	Asturias	Calatayud	Las Palmas	La Rioja	Méjilla	Méjilla	Méjilla	Tarrasa	Tarrasa	Valdepeñas	Vizcaya	Total Gral.
Sin Experiencia												
Exposición/Preguntas	2	5	13	0	1	11	1	64	8	0	51	10
Debate ponentes	1	1	3	0	0	1	0	1	1	1	1	34
Coloquio	6	2	8	0	0	5	2	1	3	6	0	12
Demostraciones	1	1	1	0	1	3	0	3	2	0	0	26
Dependiente	5	4	4	0	1	3	1	2	2	3	1	16
Correcto	3	0	3	0	0	0	1	0	3	4	0	1
No ha gustado	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8
NS/NC	2	0	0	1	0	0	1	1	2	1	0	158
Totales Parciales	20	13	32	1	3	24	6	16	17	23	3	
Con Experiencia												
Exposic./Pregunt. (Exp)	1	3	10	2	2	1	1	4	2	1	11	38
Debate ponentes (Exp)	1	0	3	0	0	1	0	0	0	1	2	8
Coloquio (Exp)	1	3	9	0	2	0	0	1	1	1	5	23
Demostraciones (Exp)	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	3
Dependiente (Exp)	0	0	7	3	1	0	0	2	3	0	5	21
Correcto (Exp)	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
No ha gustado (Exp)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC (Exp)	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
Totales Parciales	4	6	32	7	5	2	1	8	7	3	24	99

G

La Videoconferencia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: Análisis y Resultados

TABLA III

CONTENIDO DE LA VC	Asturias	Calatayud	Las Palmas	La Rioja	Mejilla	Mejilla	Tarrasa	Tarrasa	Valdepeñas	Vizcaya	Total Gral.
Sin Experiencia											
Interesante.	2	2	4	1	0	4	1	12	3	4	33
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Útil (asignatura)	10	4	12	0	1	11	4	5	9	11	67
Aburrida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Totales Parciales	12	6	16	1	1	16	5	17	12	16	102
Con Experiencia											
Interesante (Exp)	0	1	4	0	1	0	0	3	2	1	14
Indiferente (Exp)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Útil asig. (Exp)	2	3	9	3	1	1	1	1	2	11	34
Aburrida (Exp)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC (Exp)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Totales Parciales	2	4	15	4	2	1	1	4	4	13	5

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

El Potencial del Vídeo en la Educación Abierta y a Distancia

(The Potential of Video in Open and Distance Education)

JOSÉ BIDARRA
CENTED
(Portugal)

ROBIN MASON
The Open University
(Reino Unido)

RESUMEN: El presente informe investiga la adopción de diversos tipos de vídeo por parte de las instituciones de enseñanza abierta y a distancia europeas. Señala brevemente el potencial que representa para los alumnos el convertirse en productores de vídeo, en lugar de meros consumidores. Se centra después en el uso de la videoconferencia como tecnología de apoyo en tres universidades abiertas. Se incluyen también las lecciones aprendidas y algunas sugerencias para mejorar la calidad de las tutorías con vídeo.

Vídeo – Multimedia – Videoconferencia - Educación Abierta y a Distancia

ABSTRACT: This paper investigates the take-up of various types of video by open and distance education institutions in Europe. It looks briefly at the potential for students to become video producers rather than merely consumers. It then concentrates on the use of videoconferencing as a support technology in three open universities. Lessons learned and tips for improving the quality of video tutorials are included.

Video - Multimedia - Videoconferencing - Open and Distance Education

José Bidarra; Robin Mason

1. LA CONEXIÓN VISUAL

La convergencia de las tecnologías de telecomunicaciones, ordenadores y audiovisuales ha alcanzado finalmente un estadio de desarrollo para su aplicación al aprendizaje abierto y a distancia que puede ir más allá de las situaciones meramente experimentales. La generalización de las redes de banda ancha, los poderosos chips de ordenador y la creciente capacidad de almacenamiento óptico nos llevan a creer que existe un potencial considerable para el vídeo en línea en el ámbito de la Educación Abierta y a Distancia (ODE). Sin embargo, las formas actuales de interacción y comunicación multimedia en el contexto educativo están todavía lejos de ser utilizadas eficazmente por profesores y alumnos. De acuerdo con Daniel (1996) ninguna institución de educación a distancia ha llegado todavía más allá del estadio de “pionero en la adopción” en el uso de los nuevos medios de conocimiento.

La idea de que el uso de los nuevos medios de conocimiento modificará dramáticamente los métodos pedagógicos y los procesos de comunicación en la enseñanza apunta hacia un cambio fundamental de patrón. En los últimos tres años, muchos autores (Daniel, 1996; Bacsich, 1997; Bates, 1997; Mason, 1998a) han subrayado la necesidad de “reestructurar” o “reelaborar” la educación terciaria, principalmente como consecuencia de la percepción del potencial de los multimedia y de las comunicaciones interactivas. Este cambio de patrón viene también apoyado por la evidencia en el último límite de la innovación educativa: el desplazamiento del énfasis del control del profesor al alumno; el paso del material basado en textos a los multimedia; la transición de estar fuera de línea a estar en línea como movimiento fundamental (el ordenador de red es un ejemplo típico). Pero quizás más importante, los alumnos están cambiando de usuarios a productores de material multimedia; por ejemplo, a través de actividades que implican elaborar un sitio web, editar un videoclip para una presentación o (muy pronto) realizar un programa a través de la web sobre un tema elegido.

Las opciones para el tele-alumno están aumentando continuamente, al tiempo que los precios de hardware y software tienden a disminuir. Los investigadores están probando el uso de videoconferencias en este nuevo contexto (Mason, 1994; Collis, 1996), dentro del marco de los cursos de educación abierta y a distancia. Los resultados muestran claramente que los alumnos ya no confían en la transmisión de conocimiento, sino que están en un proceso de búsqueda activa, haciendo suyo el conocimiento y conectando recursos y personas a través de las tecnologías de telecomunicación.

Las diferencias entre aficionado y profesional están desapareciendo rápidamente con el advenimiento de un hardware y un software accesibles para la producción y distribución (multi)media. Por ejemplo, hoy un equipo de videocámara cuesta solamente cien libras y el software para videoconferencia se puede

cargar por teleproceso para probarlo gratuitamente. En el futuro, las plataformas de PC y Mac probablemente llevarán una videocámara, de la misma forma que los ordenadores multimedia actuales incluyen micrófonos y altavoces.

Existen ya muchas pruebas que apoyan la opinión de que nos estamos dirigiendo hacia un ámbito educativo rico en contenido audiovisual, que las tecnologías de los medios están convergiendo y que el valor de la interactividad a través de la tecnología de las telecomunicaciones es elevado. La videoconferencia ha alcanzado finalmente la mayoría de edad. Siguiendo a Collis (1996) "(...) la videoconferencia para ordenadores de mesa multimedia está solidificando como una tecnología" y existen signos de que los suministradores llegarán a un acuerdo para la normalización común de la conferencia en ordenadores de mesa a través de las líneas de teléfono normales y a través de las redes ISDN.

A medida que los alumnos se convierten en productores y editores de material multimedia, su utilización de los elementos audiovisuales (fundamentalmente audio y vídeo clips) puede convertirse en una rutina, de la misma forma que en que se procesa el texto y se distribuye a través del correo electrónico o de la conferencia por ordenador. Las tecnologías de vídeo permitirán pronto un enlace rápido y fácil a través de las redes para videoconferenciar libremente. Este escenario de integración de las fuentes de vídeo ofrece al ordenador de mesa una dimensión adicional de comunicación interpersonal: "la conexión visual".

2. LOS ALUMNOS A DISTANCIA COMO PRODUCTORES DE VÍDEO

¿Qué grado de realismo tiene el escenario de los alumnos a distancia como productores de vídeo? Las universidades abiertas y otros suministradores de cursos de aprendizaje flexible tienden a operar con alumnos que estudian en dos o tres lugares: su hogar, su lugar de trabajo o el centro de estudio. El proporcionarles los equipos y redes necesarios para producir vídeo clips en cualquiera de estos lugares a cualquier tipo de escala es todavía algo futurista.

Sin embargo, otro escenario creciente es el de "la educación a distancia corta" o "ligeramente fuera del campus"; en otras palabras, los alumnos utilizan algunas de las instalaciones del campus (biblioteca, equipos de ordenador), pero normalmente no asisten a las clases como fuente del contenido del curso. El concepto de alumnos como productores de vídeo es más realista dentro del contexto de esta última práctica, que es un fenómeno en expansión en las grandes universidades de América del Norte entre los alumnos que no pueden permitirse el asistir a programas de clase presencial durante el día. Los alumnos pueden venir al campus cuando les venga bien y utilizar los equipos e instalaciones para producir vídeo clips cortos o para preparar cualquier deber multimedia.

José Bidarra; Robin Mason

Lo que resulta práctico aquí y ahora para los auténticos alumnos a distancia son las actividades individuales o en colaboración para elaborar un sitio web multimedia. Teniendo en cuenta que los materiales de vídeo y gráficos existentes pueden ser reutilizados con tanta facilidad, y que la web proporciona un foco para la actividad de colaboración entre plataformas tan accesible, no sorprende que muchos cursos existentes basados en web impliquen a alumnos -a menudo situados en todo el mundo- en la elaboración de materiales multimedia para deberes, proyectos y trabajos del curso (Mason, 1998b).

3. ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS SINCRÓNICOS Y ASINCRÓNICOS

La flexibilidad es una de las consideraciones más importantes para la mayor parte de los alumnos que estudian a distancia. Necesitan poder introducir sus horarios de estudios en y entre muchas otras actividades que les reclaman tiempo. El impreso es sin duda el medio más flexible en que puede presentarse el material de estudio a los alumnos. Cualquier medio dependiente de un ordenador es inevitablemente menos accesible, menos adaptable y menos flexible por lo que se refiere a tiempo y lugar de estudio.

Sin embargo, un curso totalmente “asincrónico” (es decir, un curso en el que no existan acontecimientos en tiempo real) tiene algunas desventajas, centradas alrededor de:

- motivación - los acontecimientos sincrónicos centran la energía del grupo, proporcionando una motivación a los alumnos a distancia para mantenerse al mismo nivel que sus compañeros y continuar con sus estudios;
- telepresencia - interacción a tiempo real, con su oportunidad de aportar tono y matiz ayuda a desarrollar la cohesión del grupo y la conciencia de formar parte de una comunidad de aprendizaje;
- buena respuesta - los sistemas sincrónicos proporcionan una realimentación rápida de ideas y consenso de apoyo y adopción de decisiones en las actividades de grupo, todo lo cual anima en gran medida la educación a distancia;
- ritmo - los acontecimientos sincrónicos estimulan a los alumnos a mantenerse al día en el curso y proporcionan una disciplina de aprendizaje que ayuda a las personas a dar prioridad a sus estudios.

La videoconferencia tiene el potencial de proporcionar este elemento sincrónico en el aprendizaje a distancia.

4. VIDEOCONFERENCIA

El uso de la videoconferencia en la educación a distancia representa una situación completamente diferente desde el punto de vista tecnológico y pedagógico a la de los alumnos como productores de vídeo. Ha habido un número considerable de investigaciones acerca de la calidad, la tecnología, los resultados del aprendizaje e incluso de los niveles de interacción en la videoconferencia basada en las clases (Chute et al., 1990; Gunawardena, 1993; Pugh et al., 1992; Rajasingham, 1990; Warwick, 1993).

Las instituciones de educación a distancia que han confiado fundamentalmente en el material impreso para dar el contenido de los cursos y cuyos alumnos estudian principalmente en casa siempre han tenido problemas para hacer uso de la videoconferencia. No obstante, recientemente algunas de esas instituciones han comenzado a experimentar con la videoconferencia para llevar a cabo tutorías y otras funciones de apoyo que explotan la interactividad del medio.

Un excelente ejemplo de esta utilización interactiva de la videoconferencia es descrito por Burke et al. (1997), y el objetivo de su utilización de la tecnología era explícitamente el comprobar si la videoconferencia podía constituir con éxito una réplica de la experiencia de tutoría presencial. Una complicación añadida de su experimento fue que los alumnos a distancia estaban utilizando el inglés como segundo idioma y conectando con alumnos de la Universidad de Tecnología de Queensland, en Hong Kong. Las investigaciones concluyeron:

Este experimento piloto inicial demostró que la videoconferencia permitía a los alumnos llegar bastante lejos en la réplica a la interacción existente en el campus y que falta a menudo en los programas de educación a distancia. Lo que resultó de especial interés fue que la tecnología permitía el compromiso pleno de estos alumnos como alumnos adultos desde un punto de vista basado en la reflexión crítica, el aprendizaje profundo y la metacognición (es decir, pensar de modo crítico acerca de sus propias opiniones) y en donde esta reflexión conduce a una mejora en el aprendizaje.

El proyecto demostró que puede lograrse un nivel muy elevado de interacción espontánea, comparable en efecto a la situación en el campus, y los alumnos de este nivel pueden mantener la interacción durante largos períodos de tiempo. Esto era contrario a la opinión común sobre la videoconferencia, reflejada en la literatura y en manuales de formación, que indica que son necesarios unos procesos relativamente estrictos, protocolos y “controles” para conseguir una interacción eficaz. (Burks et al., 1997, 351).

Los educadores a distancia encontrarán esta conclusión tranquilizadora, ya que muchos de ellos se habían alejado de esta tecnología por incompatible con el

José Bidarra; Robin Mason

tipo de aproximación a la educación a distancia centrado en el alumno que han traído consigo tecnologías como la conferencia por ordenador (Mason, 1994).

Otro ejemplo de la adopción de la videoconferencia por parte de las instituciones tradicionales de educación a distancia es la instalación de equipos en centros de estudio u oficinas regionales de las universidades de educación a distancia de España, Portugal y el Reino Unido. Hemos decidido comparar los enfoques que han dado estas tres instituciones a esta tecnología llevando a cabo un mini estudio.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Reunimos los datos para este estudio a través de entrevistas en persona y por correo electrónico basadas en un cuestionario dado y por medio de un diario que cubría la observación directa de las sesiones de videoconferencia que tuvieron lugar en la Universidade Aberta (Lisboa) y en la UK Open University (Milton Keynes), durante un lapso de tiempo de unos 8 meses.

Los temas y las sesiones de videoconferencia fueron seleccionados cuidadosamente, porque deseábamos abarcar un amplio espectro de opiniones y de experiencias individuales. Muchas de las preguntas tenían un final abierto, para que pudiesen exponerse las percepciones individuales. Los requisitos previos eran básicamente dos: tener una experiencia directa con la videoconferencia (de banda ancha, intermedia o baja) y tener una actividad profesional como tecnólogos de la enseñanza o diseñadores de cursos en una organización de educación a distancia. Se consideró que un grupo de 10 sujetos era válido para los fines de nuestro estudio: 5 de la OU del Reino Unido, 3 de la UNED española y 2 de la UA portuguesa. La disponibilidad de las personas para las entrevistas directas no constituía un problema, pero la respuesta a través del correo electrónico era bastante baja. Así sucedió con la UNED española, teniendo en cuenta que el número de personas con experiencia en videoconferencias de dicha institución es bastante elevado. Quizás el uso del idioma inglés (en lugar del español) en el cuestionario afectó al número de respuestas que recibimos.

Como estudio preliminar, nuestro centro de atención estaba en las pruebas que podían aportar alguna luz acerca de los temas de naturaleza más global, a saber:

- ¿cuáles son las opiniones y prácticas en diversos países?
- ¿afectan los distintos escenarios culturales al ámbito de la comunicación audiovisual?
- ¿la capacidad de comunicarse a través de vídeo en directo constituye un activo en las organizaciones de educación a distancia (y se percibe como tal)?

Paralelamente a la observación de la interacción real de la videoconferencia, las entrevistas (y el cuestionario) abarcaban cuatro temas específicos:

1. La cantidad de (tele)comunicaciones.
2. Los dispositivos de comunicación adecuados.
3. Los tipos de interacciones que se producen.
4. Las posibilidades de mejora.

Al tratarse de un estudio preliminar, teníamos alguna libertad para explorar y recopilar datos que reflejasen una amplia gama de opiniones individuales y culturas organizativas. Se exploraron dos hilos conductores a través de todo el proceso de recopilación de datos: el punto de vista representado por la Open University como un modelo predominante en todo el mundo y los enfoques español y portugués, representativos de una región europea con características culturales específicas. En los últimos años ha venido existiendo una práctica tutorial a través de videoconferencias en la UNED española (y en mucha menor medida en la UA portuguesa), mientras que la UKOU ha utilizado fundamentalmente la conferencia a través del ordenador, con empleo ocasional de la videoconferencia (en un nivel más experimental).

La finalidad era centrarnos en las percepciones individuales relacionadas con el uso de la videoconferencia en la educación a distancia. Más que fijarnos en decisiones de política o inversiones tecnológicas nuestra meta era investigar aquel campo de los datos que está directamente relacionado con la actividad de los que elaboran materiales educativos. Teniendo en cuenta que los tecnólogos de la educación y los que elaboran los cursos son los principales usuarios y promotores del uso de la videoconferencia en la educación a distancia, pensamos que sus percepciones individuales y su experiencia resultan importantes para apoyar la toma de decisiones en un nivel más alto.

6. EXPERIMENTAR CON LA TECNOLOGÍA

Si los profesores y tutores son buenos presentadores, es probable que tengan éxito en el uso del vídeo como medio de comunicación. De la misma forma que una buena historia en la televisión puede provocar fuertes emociones, una buena representación educativa provoca un tipo de interacción que puede interesar al alumno y, de este modo, facilitar el aprendizaje y el disfrute del aprendizaje. A este respecto, la videoconferencia puede reunir los mejores cursos, profesores e investigaciones y demostrar la mejor práctica. Este es el objetivo fundamental de la UNED española, con 51 centros de estudio comunicados mediante líneas ISDN y con la posibilidad de comunicar ocho centros en un acontecimiento multipunto. La dificultad estriba, por supuesto, en utilizar eficazmente este sistema.

José Bidarra; Robin Mason

Aunque es cierto que al menos algunos alumnos parecen beneficiarse de la realimentación inmediata, resulta igualmente cierto que muchos alumnos adultos muy motivados funcionan igual de bien o mejor sin la opción de la videoconferencia. Esta última postura es el motivo de que las universidades abiertas de Portugal y el Reino Unido hayan “retrasado” la adopción de la videoconferencia como instrumento de aprendizaje a distancia -la relación costes frente a beneficios en este caso no se percibe (todavía) como favorable. Sin embargo, para la resolución de problemas en colaboración y como sustitutivo del viajar a lugares distantes, la videoconferencia de banda ancha (fundamentalmente a través de ISDN) ha obtenido el reconocimiento generalizado de ser un medio bastante eficaz, y esto se ha visto confirmado por nuestros resultados. Todos nuestros correspondientes y entrevistados estuvieron de acuerdo en que las videoconferencias pueden ser tan eficaces como las tutorías presenciales, con la ventaja de ahorrar tiempo y dinero. Pero ¿cuál es la parte negativa de esta ventajosa situación?

Una de las consideraciones es “psico-tecnológica”. Examinemos la situación en la videoconferencia a través de ordenador de mesa o personal -una tendencia que ha obtenido considerable éxito en los años recientes. Muchos experimentos con videoconferencia y televisión interactiva demuestran que, en diferentes culturas y entornos (Estados Unidos, Europa y Japón) el diseño y el uso de tales sistemas siempre parece suscitar, en mayor o menor medida, el potencial intrusivo de las comunicaciones por vídeo en el hogar. Además, se ha descubierto que el público no está interesado en los avances tecnológicos del tipo de la videoconferencia digital personal, sino en servicios que sean señaladamente mejores que aquellos de los que ya disfrutaban (Dutton, 1995).

Las nuevas tecnologías innovadoras pueden crear servicios totalmente nuevos y permitir que se desarrolle un mercado nuevo -el Web es un buen ejemplo. Sin embargo, esto exige que modifiquemos nuestra forma de hacer las cosas, lo cual suscita un problema interesante: el cambio de conducta va inevitablemente a la zaga de los avances tecnológicos. ¿Somos capaces de imaginar la sustitución de hábitos comunes como hablar por teléfono, ver la televisión o leer un periódico por la conferencia en línea o el curiosear en la Web como medios de satisfacer las mismas necesidades de información y comunicación?

Otro aspecto es la diferencia entre los costes reales y percibidos de la utilización de la tecnología, y este es un factor esencial en el éxito de los nuevos medios. El rápido crecimiento de la Web se ha debido principalmente al bajo coste del acceso a la misma y a su poderoso alcance global. La necesidad de crear una masa crítica de usuarios resulta un imperativo para cualquier tecnología nueva, dado que el coste y el acceso están íntimamente relacionados. En este sentido, la videoconferencia por medio del ordenador de mesa tiene todavía que alcanzar la mayoría de edad. Los aspectos de coste, privacidad, facilidad de uso, igualdad de acceso y otras preocupaciones sociales y culturales son esenciales para la viabili-

dad a largo plazo de este medio. Las respuestas de los usuarios a las ofertas de sistemas de videoconferencia afectan realmente a la “línea de fondo” y este era uno de los motivos de este estudio.

La mayor parte de las pruebas y ofertas comerciales (principalmente en la Web) demuestran que el público en general está cada vez más interesado en la comunicación, por lo que se refiere al medio de los multimedia. Los avances en la tecnología de la compactación e ISDN permiten ahora la integración de multimedia asincrónicos con comunicaciones sincrónicas en dos direcciones. De esta forma, las diferencias entre la denominadas tecnologías de videoconferencia de banda ancha y de banda baja tienden a reducirse. Esto conducirá probablemente a una segunda generación de aparatos de telecomunicación que sigan el modelo de adopción del teléfono móvil celular. Quizás dentro de poco veremos los primeros teléfonos móviles visuales ...

7. DEBATE

Los datos obtenidos sugieren que los tecnólogos de la enseñanza y los diseñadores de curso de la UKOU consumen más tiempo telecomunicándose (más de la mitad de una jornada laboral) que sus colegas de las otras universidades abiertas (un máximo de 2 horas en el curso de una jornada laboral). La UA y la UNED no tienen una tradición de enseñanza y aprendizaje a través de conferencias por ordenador; su actividad se basa fundamentalmente en el diseño y producción de paquetes de aprendizaje físicos (texto, audio y vídeo), más que en procesos de comunicación basados en textos (correo electrónico y conferencias). El motivo es que la mayor parte de sus alumnos no tienen acceso a ordenadores y conexiones de red (aunque esta situación se está modificando con rapidez). Sin embargo, el teléfono se ha utilizado de manera generalizada en ambas instituciones para las tutorías. Quizás esta situación explique las mayores esperanzas y expectativas de los entrevistados tanto de la UA como de la UNED en lo que se refiere a la videoconferencia como un medio “vivo” de educación a distancia.

Nuestras conclusiones han apuntado a una situación interesante. Como antes hemos mencionado, la conferencia por ordenador se ha convertido en un medio muy arraigado de enseñanza y aprendizaje en la UK Open University y el hábito de utilizar la interacción basada en textos está extendido y aceptado. Al mismo tiempo, parece existir una resistencia latente (y a veces fuerte) a la adopción de la videoconferencia por muchas personas de la UKOU. Esto se puso claramente de manifiesto en muchas de nuestras entrevistas. La mayoría de las personas está a favor de la continuación del correo electrónico y de la conferencia por medio de ordenador, en lugar de preocuparse del medio visual. Aunque esto se mencionó en respuestas procedentes de las universidades abiertas de Portugal y España, éstas mostraron en general mayores esperanzas en relación con el pa-

José Bidarra; Robin Mason

pel de la videoconferencia en el aprendizaje a distancia (principalmente para tutorías y conferencias). Sospechamos que esto refleja una mayor confianza de las culturas latinas en las formas sincrónicas de comunicación.

Examinemos algunos hechos. Si añadimos audio y vídeo a un interfaz textual, el resultado no es el mismo tipo de sistema con más anchura de banda. Por el contrario, tenemos un medio nuevo que establece nuevas normas y afecta a las conductas de una manera radicalmente nueva. En la videoconferencia, el audio y el vídeo proporcionan realmente unas funciones muy diferentes. El audio tiene una característica de inmersión. Rodea a todos los participantes en las aulas conectadas durante una videoconferencia. Puede decirse así que el espacio de audio es compartido “comunitariamente” -hablamos y escuchamos en el mismo espacio de audio. Esto significa que la claridad y la calidad de la conexión de audio son de la mayor importancia. Nuestras conclusiones derivadas de las pruebas de videoconferencia demuestran que el audio es el enlace más débil y que la escasa calidad del audio es un factor persistente tanto en las conexiones de banda ancha como en las de banda intermedia.

En contraste con el audio, el espacio visual no se comparte verdaderamente, sino que se pone simplemente a disposición de los participantes en forma de imagen enmarcada y limitada por una pantalla. No estamos inmersos en ella; no podemos dar una vuelta a su alrededor. Tú me ves en mi espacio de la misma forma que yo te veo en el tuyo, sin compartir realmente el mismo espacio visual. Es cierto que existen formas de procesar digitalmente y representar en una pantalla muchas imágenes diferentes (como marcos), pero este espacio “virtual” no expresaría nada de nuestra situación, acciones o intenciones. La creación de espacios mediáticos es bastante fácil hoy en día; el problema reside en construir “lugares” que sean valiosos para las personas en función de su utilidad para las mismas. Un ejemplo típico de un espacio mediático es el KMI Stadium basado en Web de la UKOU (<http://kmi.open.ac.uk/stadium/>). Cuando la gente comienza a experimentar con un medio nuevo, emergen las diferencias culturales y salen a la luz las preferencias personales, ya que cada persona trata de adaptarse a este nuevo “espacio” al tiempo que se esfuerza por crear su nuevo “lugar”.

El propio hecho de que la videoconferencia deba descansar en equipos complejos (banda ancha) o hardware y software de ordenador (de mesa) delicado, implica que es bastante difícil que los usuarios hagan suya la tecnología. Esta “separación” entre los usuarios y la tecnología se puede observar que inhibe el proceso de comunicación durante muchas de las pruebas. No obstante, los resultados de las experiencias a medio y largo plazo con conexiones semipermanentes de audio y vídeo (Taylor, 1990; Harrison y Dourish, 1998) sugieren que, al cabo de cierto tiempo, se puede observar una transformación significativa en la conducta de los usuarios: se ha desarrollado un sentimiento de “lugar” y los usuarios han hecho suya la tecnología de manera eficaz. Las personas se comportan como

nuevos miembros de una cultura. Los recién llegados a los espacios mediáticos de la videoconferencia aprenden las normas y costumbres culturales de los entornos mediáticos, como parte de su enculturación en los lugares y organizaciones de aprendizaje. Estas normas varían de un lugar a otro, de un país a otro, de una cultura a otra.

8. COMUNICACIÓN EFICAZ

La videoconferencia a través de las líneas de ISDN para realizar las tutorías en la educación a distancia, requiere una formación adicional por parte del tutor a los alumnos. Sin algún tipo de formación del personal docente y de sus alumnos los sistemas de videoconferencia tenderían a estar infrautilizados (Bates, 1993). Algunas respuestas de nuestro estudio sugerían lo mismo. ¿Cuál es la naturaleza de esa formación, teniendo en cuenta que los tutores poseen ya unas técnicas sólidas de presentación de las materias de los temas en clase y de organización de las tutorías?

Nuestra observación de las videoconferencias sugiere algunas respuestas. Esencialmente, el sentimiento de la mediación tecnológica a través de mecanismos específicos impone una modificación en la forma del trato. Por ejemplo:

- ▀ hablar más alto (para llegar);
- ▀ ser más cuidadoso con las palabras o frases utilizadas (para evitar malentendidos);
- ▀ nombrar a los destinatarios con más frecuencia (para identificar el destino);
- ▀ los silencios son más difíciles de superar (se producen mayores dudas);
- ▀ mostrar a veces reacciones incómodas (ya que no es posible esconderse en el anonimato del grupo).

Descubrimos que esas modificaciones con respecto al proceso habitual de comunicación tenían en realidad un resultado positivo: las sesiones se volvieron más eficaces, porque las presentaciones se habían preparado bien anteriormente y había menos interacción “frívola”. Además, se redujo la conducta disfuncional, porque los participantes prestaban más atención. Esto sucedió en la mayoría de las observaciones que realizamos en las videoconferencias. En Francia las conclusiones de su investigación, basada en videoconferencias de negocios, confirman también que las reuniones se volvieron más eficaces (Lacoste, 1992).

Pero para la eficacia de las clases era siempre necesaria una inversión sustancial en términos de técnica de mediación. Se observaron los siguientes hechos durante nuestras pruebas de videoconferencia:

José Bidarra; Robin Mason

- los monólogos tendían a ser más largos; había menos diálogo, porque la gente en las videoconferencias generalmente espera a que terminen los demás sin interrumpir;
- los monólogos se producían con más frecuencia cuando había un exceso de ruido debido a condiciones técnicas inadecuadas para la transmisión;
- alguna comunicación extraverbal se convirtió en obvia como medio de aclarar intenciones y significados del comunicador (por ejemplo, movimientos de manos y expresión facial);
- cuando no existía una coordinación efectiva dentro de un lugar remoto o en una comunicación multipunto, las interacciones se volvieron erráticas;
- la falta de preparación era más fácil de detectar en la videoconferencia (en contraposición con las reuniones presenciales);
- parece que sería deseable que los participantes en las videoconferencias tuvieran algún tipo de orientación visual o gráfica para ayudar a superar las dificultades de comunicación y las limitaciones de medios (como la falta de resolución de la imagen);
- las limitaciones descritas y la transmisión (monótona) de un plano medio fijo del presentador apunta a la necesidad de un moderador o coordinador eficaz.

Como ampliación, es preciso mencionar todavía algunos otros aspectos “técnicos”:

- las cámaras necesitan luz, pero las transparencias proyectadas precisaban habitaciones a oscuras;
- aunque la mayor parte de los sistemas de videoconferencia tienen una cámara para mostrar objetos o gráficos, se utilizó fundamentalmente para mostrar textos;
- los sistemas de videoconferencia se utilizaron pocas veces para mostrar fenómenos visuales con el movimiento como objeto de la comunicación;
- hablar con una cámara es difícil para la mayor parte de las personas y los presentadores normalmente miraban a la pantalla del monitor (en lugar de a la cámara descentrada), perdiendo así el adecuado contacto visual con la audiencia.

Y si es todo así de complicado, ¿para qué queremos películas?

Argumentamos que, en general, a pesar de la baja definición de las películas y de los movimientos bruscos de las imágenes, el mensaje afectivo contenido en

la imagen visual de la persona hablando es muy motivador. Así lo mencionan Rogers y Scaife (1997) en su observación del interés que suscita en los usuarios el material multimedia: dada la opción de leer el texto de una comunicación o de ver una presentación en vídeo de la misma comunicación, la mayor parte de los alumnos eligieron la opción audiovisual. Es cierto que el mensaje abiertamente afectivo distrae del contenido básico cognitivo de una presentación. Pero esto siempre ha sucedido en las aulas y puede suceder en la mayor parte de las situaciones de comunicación.

9. CONCLUSIÓN

La tecnología nos ha llevado hasta un punto en el que la “distancia” ya no se define en términos de proximidad física, sino de tiempo de respuesta. Quizás la respuesta a la mayor parte de los problemas de la videoconferencia puede residir en el advenimiento de un vídeo de mesa de alta calidad (es decir, más allá de CU-see-me, NetMeeting, y similar). Creemos que las nuevas mejoras en las comunicaciones y en la tecnología de los ordenadores permitirán que la videoconferencia basada en Web alcance unos estándares de calidad aceptable que la conviertan en una herramienta viable para la enseñanza a distancia. Esto tiene una ventaja añadida, la de integrar medios sincrónicos y asincrónicos, con todas las características de la Web existente, haciendo así la comunicación y el aprendizaje (potencialmente) más eficaz.

La comunicación en línea en tiempo real a través de Internet está creciendo de forma exponencial: reuniones de voz, audiográficos, charlas, aplicaciones interactivas en tiempo real, trabajo en colaboración y videoconferencia, tienen lugar en todo el mundo. Los motivos son obvios: proporcionan una respuesta inmediata, se dirigen a aspectos sociales (voces, caras, mirada, lenguaje corporal), añaden fiabilidad a las intervenciones y hacen que la “presencia” humana se aprecie como en cualquier sociedad o cultura humana. El aislamiento que los alumnos a menudo experimentan cuando están aprendiendo a distancia puede vencerse mediante la tecnología de la videoconferencia. Hemos de reconocer que las emociones desempeñan un papel importante de motivación y guía de los alumnos a través de los cursos de educación a distancia. Pero, como también se ha puesto de manifiesto en este estudio, las personas a quienes no gustan o que no se sienten cómodas en las situaciones de tutoría presencial siempre preferirán medios asincrónicos con interfaces basados en textos, y su motivación procederá de este tipo de interacción. Básicamente, la interactividad es deseable para aquellos que puedan beneficiarse de ella, pero esto no sucede con todos los alumnos.

La expresión de las emociones siempre formará parte integrante del conocimiento (humano). Y, como no pueden aislarse, en un contexto de educación a distancia resulta muy irreal considerar solamente situaciones de pura transmisión

José Bidarra; Robin Mason

de conocimientos. El vídeo tiene la ventaja de representar a nuestras personas y rasgos de nuestra personalidad de forma muy realista, frente a los instrumentos de telepresencia como avatares y similares.

Una última pregunta: ¿son las videoconferencias “experiencias de aprendizaje”, verdaderamente? Betty Collis (1996, p. 152 comparte su experiencia como profesora: “(...) pienso cada vez más que las actividades presenciales no son experiencias de aprendizaje, sino experiencias organizativas: encontrarme con mis colegas para que podamos determinar cómo, y acerca de qué, nos pondremos realmente en contacto unos con otros -a través de Internet”. Si tomamos la videoconferencia como sustituto de las reuniones presenciales, probablemente es una buena justificación para su uso, no tanto como una herramienta de aprendizaje, sino quizás como una herramienta organizativa. Iríamos más lejos y añadiríamos que la interacción a través de la tecnología de la videoconferencia es una buena fuente de motivación para mantener y desarrollar otro tipo de actividades, por ejemplo en la Web, que conduzcan a experiencias de aprendizaje eficaces. Una vez más, debe existir un sentido de “lugar”, si pretendemos que los alumnos saquen partido de las nuevas tecnologías de la comunicación, como es la videoconferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACSICH, P. (1997). *Re-engineering the campus with web and related technology for the virtual university*. Conference paper. <http://www.cms.shu.ac.uk/public/events/flish97/bacsich-paper.htm>
- BATES, T. (1993). *Educational aspects of the telecommunications revolution*. En: Proceedings of the Third Teleteaching Conference, Trondheim, Norway, 20-25 august, 1993.
- BATES, A.W. (1997). *The impact of technological change on open and distance learning*. Distant Education, vol. 18, no. 1, 1997, pp. 93-109.
- BURKE, C., LUNDIN, R. and DAUNT, C. (1997). *Pushing the boundaries of interaction in videoconferencing: A dialogical approach*, Distance Education, vol. 18, no. 2, pp 350-361.
- COLLIS, B.A. (1996). *Tele-learning in a digital world: the future of distance learning*. International Thomson Computer Press, London.
- CHUTE, A., BALTHAZAR, L. and POSTON, C. (1990). *Learning from teletraining: what ATT&T research say*. En: Contemporary Issues in American Distance Education (M. Moore, ed.). Pergamon Press.
- DANIEL, J.S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education*. Kogan Page, London.
- DUTTON, W. (1995). Driving into de Future of Communications? Check the Rear View Mirror. *En: Information superhighways: multimedia users and futures* (S. Emmot, ed.) Academic Press, London.
- GUNAWARDENA, C. (1993). Review of Videoconferencing and the Adult Learning. *Open Learning*, vol. 8, no. 2, 66-7.

El Potencial del Vídeo en la Educación Abierta y a Distancia

- HARRISON, S. and DOURISH, P. (1998). *Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems*. Rank Xerox Research Center, Cambridge.
- LACOSTE, M. (1992). Fonctionnement de la Parole en Collectif et Médiatisation. *En: La Communication Plurielle: L'Interaction dans les Téléconferences* (Perin, ed.). La Documentations Française, paris.
- MASON, R. (1994). *Using Communications Media in Open and Flexible Learning*, Kogan Page, London.
- MASON, R. (1998a). *Globalising Education: Trends and Applications*. Routledge, London.
- MASON, R. (1998b). Models of On-Line Courses. *En: Networked Lifelong Learning*, (ed. Banks, S., Graebner, C. and McConnell, D.), Proceedings of the 1998 International Conference, University of Sheffield, April, 1998.
- PUGH, L., PARCHMAN, S. and SIMPSON, H. (1992). Video telecommunications for distance education: A field survey of systems in US public education, industry and the military. *Distance Education*, vol. 13, no. 2.
- RAJASINGHAM, L. (1990). Integrated Services Digital Networks and distance education. *ETI*, vol. 27, no. 3, 301-304.
- ROGERS, Y., SCAIFE, M. (1997). *How can interactive multimedia facilitate learning?* University of Sussex, Brighton. <http://www.cogs.susx.ac.uk/users/mattd/IMML.htm>
- TAYLOR, J. et al (1990). *Discourse and harmony: preliminary findings in a case-study of multimedia collaborative problem solving*. PLUM paper nr. 7, Institute of Educational Technology, The Open University, Milton Keynes.
- WARWICK, M. (1993). A technology still in the wilderness? *Communications International*, vol. 20, no. 4, 55-57.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Bidarra es profesor e investigador en la Universidade Aberta (la Open University portuguesa). Es Master en Comunicación Multimedia y su experiencia pasada se ha centrado en la producción de vídeo y multimedia, así como en la docencia en tecnología del vídeo y pedagogía. Actualmente trabaja en un proyecto de investigación llamado UNIBASE que persigue el desarrollo de recursos multimedia en-línea para Enseñanza Abierta y a Distancia en la Universidade Aberta.

José Bidarra
CENTED
Rua da Escola Politécnica 141
1250 Lisboa, Portugal
Correo Electrónico: bidarra@univ-ab.pt

Dra. Robin Mason es Jefa del Centro de Información tecnológica en Educación de la Open University del Reino Unido. Sus líneas de investigación se centran en los medios didácticos para la educación a distancia. Recientemente ha concluido un libro titulado *Globalising Education* publicado por la editorial Routledge.

Robin Mason
Institute of Educational Technology
The Open University
MK7 6AA, U.K.
Correo electrónico: r.d.mason@open.ac.uk

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

Experiencias

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Diseño de un Instrumento de Aprendizaje para la Formación Continua de Trabajadores de PYMES

(Designing an Instrument for SME's Workers Long Life Learning)

**MARÍA ANGELES PÉREZ JUÁREZ, MARÍA JESÚS VERDÚ PÉREZ, BLANCA RODRÍGUEZ
PAJARES, RAFAEL MOMPÓ GÓMEZ, MARÍA AGUSTINA NAVAZO SUELA**

Universidad de Valladolid
(España)

RICARDO LÓPEZ FERNÁNDEZ, JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

Universidad de Salamanca
(España)

RESUMEN: El propósito de este artículo es describir la experiencia adquirida por los autores en el desarrollo de un instrumento de aprendizaje para trabajadores de PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas). El instrumento es un CDROM que contiene diversos cursos multimedia interactivos sobre Internet y sus herramientas -transferencia de ficheros, World Wide Web...- y sobre diferentes servicios de telecomunicación. Todos los cursos se ofrecen en un entorno que también ha sido desarrollado por nosotros y que hemos denominado Aula Virtual. El grupo de trabajo es interuniversitario e interdisciplinar, estando formado por investigadores de diversos campos del saber que ejercen su labor docente en diversas universidades españolas. El resultado de este trabajo, no ha sido únicamente un CDROM, sino la definición de un modelo para la realización de futuros CDROMs por nosotros mismos o por otros grupos de trabajo, y asimismo una lista de consejos para la realización de cursos multimedia interactivos.

**Educación a Distancia - EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador)
CD-Rom y Formación Permanente**

ABSTRACT: The purpose of this article is to describe the authors' experience acquired by developing a learning tool for SMEs' (Small and Medium Size Enterprises) workers. The learning tool is a CDROM with several multimedia interactive courses about Internet and its services -telnet, ftp, www...- and different telecommunication services. All these courses are offered inside an environment named Virtual Classroom, also developed by us. The learning tool has been developed by an interdisciplinary and interuniversity group made up by experts in different fields of knowledge. The result hasn't only been the CDROM but a the definition of a model for future courses together with a list of advices.

**Distance Education - Computer Assisted Teaching
CD-Rom and Long Life Learning**

M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

1. OBJETIVO

En este artículo queremos relatar nuestra experiencia en el diseño de instrumentos de aprendizaje para la formación continua de los trabajadores de las PY-MEs de Castilla y León, usando como soporte el CDROM.

2. NUESTRO GRUPO DE TRABAJO: EL GRUPO CANALEJAS

Una de las primeras preguntas que nos planteamos -en octubre de 1996- fue “¿quién debe crear instrumentos de aprendizaje multimedia interactivos?” Las respuestas posibles fueron varias, sin embargo, la que parecía más idónea era: aquel individuo o equipo que reúna las competencias necesarias (competencia en la materia a impartir para aportar los contenidos, competencia pedagógica para presentar y estructurar dichos contenidos adecuadamente, competencia informática para llevar a cabo la producción y competencia en la realización para llevar a cabo la parte creativa satisfactoriamente).

En base a esta respuesta, nuestro objetivo inmediato era formar un equipo de trabajo que reuniese todas las competencias anteriormente expuestas. La tarea que se planteaba era interdisciplinar y como consecuencia el grupo que se formase debía ser asimismo interdisciplinar.

Para acometer este y otros proyectos relacionados con la incorporación de las NTICs (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) al proceso formativo decidimos formar un grupo de trabajo que nosotros denominamos “Grupo Canalejas”. Este es un grupo, no sólo interdisciplinar, sino también interuniversitario. En concreto, en el seno de dicho grupo, existen *dos* equipos de investigación, uno de la *Universidad de Salamanca* y otro de la *Universidad de Valladolid*. El primero lo constituyen profesores de la Facultad de Pedagogía de Salamanca y el segundo profesores de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de Valladolid, con los que colabora una psicóloga que es tutora de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

En este proyecto concreto, el equipo de la Universidad de Salamanca aconsejó en lo relativo a la estructuración y presentación de los contenidos y el equipo de la Universidad de Valladolid asumió las tareas de producción y de elaboración de contenidos, puesto que los mismos versan sobre Internet y sus Herramientas y sobre diversos Servicios de Telecomunicación. Para la parte artística contamos con la ayuda de un dibujante del gabinete de Audiovisuales de la Universidad de Valladolid. Estas tareas mencionadas se realizaron fundamentalmente durante el primer semestre de 1997.

3. VIABILIDAD DEL PROYECTO: LA INFRAESTRUCTURA DEL GRUPO CANALEJAS

El Grupo Canalejas ha contado para este proyecto con la infraestructura de CEDETEL (Centro para el Desarrollo de las Telecomunicaciones en Castilla y León) y con el apoyo de una empresa de nuestro entorno regional llamada Divisa Informática S.A.

En concreto la infraestructura con la que hemos contado ha sido la siguiente:

Varios PCs con las siguientes características:

Hardware:

- Pentium a 200 MHz.
- Disco duro de 4 Gb.
- Memoria RAM de 32 Mb.
- Tarjeta de Red.
- Tarjeta de Sonido.
- Tarjeta de Vídeo.
- Monitor de 17 pulgadas con altavoces incorporados.

Software:

- Sistema operativo Windows 95.
- ToolBook Instructor.
- Diversos softwares de tratamiento de imágenes como Paint Shop Pro.

Además de:

- *Un* Escáner plano Hewlett Packard.
- *Un* Grabador de CDROMs Hewlett Packard.
- *Varios* CDROMs con imágenes, fotografías y músicas.

La infraestructura material del grupo Canalejas unido a su capital humano - descrito anteriormente en la presentación del grupo- ofrecían unas ciertas garantías en lo que a viabilidad del proyecto se refiere.

4. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE DESTINO

Otra tarea fundamental era la determinación del grupo o población a la que va dirigida dicho software. La población a la que va dirigido el instrumento de aprendizaje que hemos realizado son los trabajadores de las PYMES castellano-

M^a Ángeles Pérez Juárez et al.

leonesas. Este es un colectivo de alumnos adultos sin conocimientos previos sobre los temas que tratan los distintos cursos del CD-ROM realizado, lo cual hace extensible la utilidad del instrumento de aprendizaje a otros colectivos que cuenten con esas *dos* características, es decir, la de ser alumnos adultos y la de no poseer conocimientos previos sobre los temas tratados. Entre estos colectivos podrían estar, por ejemplo, grupos de trabajadores de las grandes empresas -no sólo de PYMEs-, grupos de docentes universitarios y no universitarios, estudiantes de nivel universitario de diversas titulaciones...

5. SELECCIÓN DEL TIPO DE DOCUMENTO

Otra de las primeras decisiones tomadas fue la de realizar un “documento hipermedial”. Esta decisión queda fundamentada en nuestro convencimiento de que la enseñanza a distancia debe basarse en materiales multimedia y apoyarse en el uso de herramientas telemáticas.

Vamos a aclarar ahora qué se entiende por documento hipermedial. En los medios tradicionales la forma de comunicación es lineal, con lo cual la posición o secuencia de la información, establecida de antemano, no puede cambiarse, considerándose al receptor como un ente pasivo que no puede modificar dicha secuencia.

Un sistema de hipertexto es la visión no lineal de la información, es decir, se puede examinar la información en cualquier orden sólo con seleccionar el tópico que se desee ver a continuación. La información es almacenada en una red de nodos conectados por enlaces, donde los nodos contienen texto que idealmente cubre un concepto. La hipermedia es la *versión multimedia* del hipertexto, es decir, un sistema hipermedia es aquel en el que los nodos pueden contener algo más que texto.

La información en un producto multimedia es una combinación de texto, imágenes (estáticas o animadas) y sonido, pero por lo general en cada momento predomina un componente sobre el resto, -normalmente visual, ya sea en forma de texto o imágenes, que es la que produce un mayor efecto sobre el receptor-.

Lo que diferencia un sistema hipermedia de uno multimedia es la naturaleza de navegación de los primeros. Podemos apuntar que todo sistema hipermedia es multimedia, pero no podemos hacer la afirmación inversa.

Hemos de decir también que pusimos ciertas limitaciones a la navegabilidad de nuestro sistema hipermedia para evitar que el usuario se sintiese perdido.

6. SELECCIÓN DE UN MÉTODO PARA LA TUTORÍA

Los cursos van integrados en un entorno desarrollado entre CEDETEL y Divisa Informática y denominado Aula Virtual. El entorno ofrece al estudiante la posibilidad de comunicarse con su profesor -así como con sus compañeros de curso- mediante correo electrónico, y éste será, junto con el tablón de anuncios, la herramienta que el formador emplee para tutorizar electrónicamente a sus alumnos.

Figura 1: Aspecto del Aula Virtual.

7. DISEÑO DE LA INTERFAZ

La interfaz es un elemento clave del instrumento, y su diseño depende en gran medida de lo que se desea que el usuario aprenda y de las características socioculturales y generacionales de éste. Como diseñadores hemos analizado la terminología, simbología y particularidades del área de enseñanza que cubre el instrumento de aprendizaje elaborado y además hemos sido conscientes de la edad y condiciones de desarrollo cultural de la población a la que va dirigida el instrumento realizado.

Hemos tratado además de diseñar una interfaz estética, fácil de entender y sencilla pero a la vez poderosa, en la que el usuario tenga siempre el control.

M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

Con todas estas consideraciones en mente diseñamos en papel el aspecto de los distintos tipos de pantallas del instrumento de aprendizaje. Queremos resaltar que el aspecto de las pantallas varía según su función (portada, presentar contenidos, evaluación...) pero es independiente del curso.

Esto implica que no hemos simplemente diseñado una serie cursos, sino que más bien hemos establecido un modelo que puede ser utilizado para la realización de muchos más cursos de diversos contenidos.

Presentamos aquí también una lista de los cursos contenidos en el CDROM:



Figura 2: Lista de cursos contenidos en el CDROM.

8. PLANIFICACIÓN DEL DOCUMENTO

Una vez tuvimos diseñado el aspecto de los distintos tipos de pantallas, fue necesario realizar otra serie de tareas para finalizar el diseño del documento hipermedial que constituiría nuestro instrumento de aprendizaje:

- Identificación de los nodos del documento hipermedial.
- Redacción de texto -tanto los que aparecerán en cada pantalla, como los que serán escuchados-.
- Selección de imágenes y fotos.
- Selección de sonidos.
- Identificación de los enlaces del documento hipermedial.

9. DESARROLLO

En esta etapa llevamos a cabo toda la parte de programación en Open Script (Mota, 1996; Alvarez, 1996) que fue necesaria para diseñar todas las interfaces planeadas e integrar en ellas las imágenes, textos, sonidos... seleccionados. También se programaron las animaciones oportunas.

El desarrollo del instrumento de aprendizaje se llevó a cabo con una herramienta denominada Multimedia ToolBook II Instructor (Mota, 1996; Alvarez, 1996).

Durante la etapa de desarrollo a medida que completábamos los diversos cursos que habíamos planeado, fuimos probando los mismos con usuarios potenciales. Una prueba, a menudo no detecta todas las debilidades en el diseño, por lo que llevamos a cabo un proceso de refinamiento durante toda la fase de desarrollo. En este refinamiento cada vez que realizábamos una prueba, efectuábamos diversos cambios en el prototipo en base a los resultados de la misma, obteniendo así un nuevo prototipo que era de nuevo sometido a otra prueba y así sucesivamente hasta obtener un prototipo susceptible de ser llevado a la fase de producción.

En todo este proceso, utilizamos como población a diversos profesores de la Facultad de Pedagogía de Salamanca. Ellos resultaban adecuados para las pruebas en la medida en que cumplían los requisitos de ser adultos y no contar con conocimientos previos sobre Internet y sus herramientas y sobre servicios de telecomunicación, que eran los temas sobre los cuales versaban los cursos que habíamos realizado.

Además, por su condición de especialistas en educación, podían aportar muchas ideas en relación a los aspectos pedagógicos de los cursos. Como resultado de las sucesivas pruebas los cursos sufrieron sucesivas modificaciones en diversos aspectos cómo:

Redacción de los textos: se suprimieron términos técnicos, acrónimos... de lo que nosotros denominados "el primer nivel" (lo que el usuario ve a simple vista, sin hacer uso de las palabras activas) y además se crearon muchas más palabras activas para incluir explicaciones de términos que resultaron desconocidos y desconcertantes para los alumnos.

Cambios de varias de las imágenes elegidas y animaciones planeadas por otras con una mayor significación para el alumno...

Finalmente como resultado de las sucesivas pruebas y las sucesivas modificaciones derivadas de las mismas obtuvimos una versión de cada curso que llevamos a la fase de producción.

M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

Queremos presentar aquí el diseño definitivo de algunos de los distintos tipos de páginas empleados en los cursos.

Página de portada:



Página de presentación de contenidos:



Diseño de un instrumento de aprendizaje para la formación continua de trabajadores de PYMES

Página de contenidos que incluye una animación:

Página a la que se llega mediante una palabra activa:



M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

10. PRODUCCIÓN

En este punto se grabaron los textos de voz y se grabaron asimismo las versiones finales de los cursos obtenidas de la fase de desarrollo en un CDROM.

Tras la etapa de producción obtuvimos un primer prototipo que comenzó a ser utilizado en actividades de formación para su depuración.

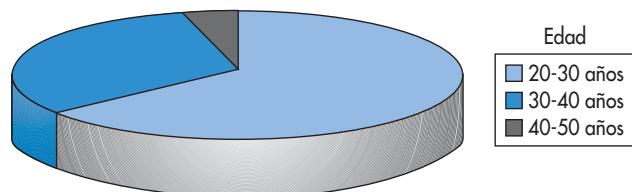
11. DEPURACIÓN

En Septiembre y Octubre de 1997 se realizó en CEDETEL un curso sobre Internet y sus Herramientas y sobre diversos servicios de Telecomunicación en el que participaron 43 alumnos y en el que se utilizó el instrumento de aprendizaje descrito. El curso era gratuito para los alumnos y estaba financiado por la ADE (Agencia de Desarrollo Económico) de Castilla y León.

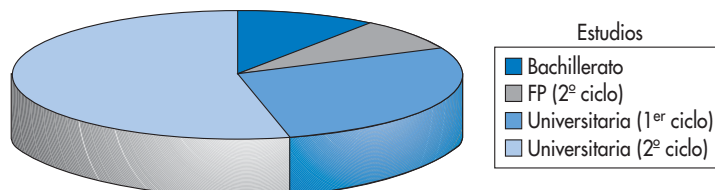
A todos se les entregó una encuesta en la que se les preguntaba sobre su opinión sobre temas como la formación permanente y la EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador) y asimismo se les preguntaba sobre diversos aspectos del CDROM.

Sólo rellenaron la encuesta 27 de los 43 alumnos, y en algunas de las encuestas había preguntas sin contestar. En primer lugar veamos el perfil de los encuestados:

Un 46.1% eran hombres y un 53.9% eran mujeres, siendo la distribución por edades la siguiente:



El 73% de los encuestados estaban solteros y el resto –27%– estaban casados. Con respecto a los estudios formales de los encuestados, la distribución era la siguiente:



Diseño de un instrumento de aprendizaje para la formación continua de trabajadores de PYMES

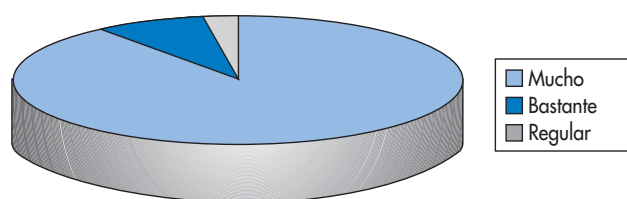
Todos ellos trabajaban y la mayoría –un 96.1%- lo hacían en PYMEs de Castilla y León.

Dentro de la empresa, las tareas que desarrollaban eran muy variadas tanto en lo que a categoría se refiere –desde administrativos a directores-, como en lo relativo al área de conocimiento –lenguas extranjeras, contabilidad, biología...-.

Es relevante el hecho de que nos encontramos ante un conjunto de personas con una cierta base cultural, y que por tanto suponemos poseen una determinada capacidad de aprendizaje y de adaptación. Lo cual tiene relación directa con algunas de las respuestas ofrecidas por los mismos.

Recogemos a continuación los resultados de la encuesta más relevantes:

Ante la pregunta ¿Está interesado en continuar formándose a lo largo de toda su vida? Las respuestas fueron las siguientes:



Es de destacar aquí que ninguno de los encuestados respondió “poco” o “nada”, quizás en parte debido a que los encuestados se habían matriculado todos voluntariamente en un curso de formación permanente.

Los encuestados además resultaron ser bastante activos en lo que a participación en cursos de formación permanente se refiere, un 21.7% estaban en esos momentos realizando otro curso de formación permanente a parte del que impartía Cedetel, y el resto –78.2%- habían atendido el último curso de formación, a parte del de Cedetel, hacía más de 1 mes pero menos de 1 año.

Este también es un hecho a destacar, pues estas personas no son desempleados que realizan cursos con el objetivo de “acumular diplomas que les permitan encontrar trabajo”, sino que son trabajadores que realizan cursos de formación permanente voluntariamente, y en ocasiones financiados íntegramente por ellos, por los motivos que a continuación indicamos:

M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

Ampliar la cultura	17.7%
Ocupar inteligentemente el tiempo libre	6.5%
Refrescar periódicamente lo ya aprendido para no olvidarlo	8%
<i>Imprescindible</i> para no quedarse obsoleto en la actividad profesional que se desempeña	33.8%
Mejorar el curriculum profesional para ascender en la empresa	9.7%
Aprender cosas que faciliten el trabajo (usar un procesador en vez de la máquina de escribir, una hoja de cálculo en vez de una calculadora sencilla, comunicación vía correo electrónico, Internet para documentarme...)	24.3%

También se les preguntó a los encuestados acerca su actitud ante la Enseñanza a Distancia mediante técnicas de EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador).

En concreto se les preguntó que si se les ofreciese la posibilidad de recibir formación desde su casa o su lugar de trabajo habitual mediante técnicas de EAO, cómo variaría su interés por continuar su formación una vez finalizados sus estudios formales -instituto, universidad...-

La respuesta fue sorprendente. Ninguno de los encuestados dijo que su interés disminuiría, es más en un 30.8% de los casos se mantendría igual y en los casos restantes -69.2%- aumentaría. Más aún, de entre aquellos que manifestaron que su interés aumentaría, el aumento sería grande en un 77.7% de los casos.

En el caso de recibir cursos de EAO la valoración de los distintos aspectos propuestos fue la siguiente:

Amenidad.	10.6%
Claridad en los contenidos.	31.9%
Presentación atractiva.	10.6%
El poder consultar mis dudas al profesor vía correo electrónico y recibir de él una respuesta casi inmediata.	46.9%

Vemos que aunque la presentación resulta un elemento importante, predominan otros como la claridad del mensaje, pues incluso en los materiales multimedia, el mensaje es aún lo importante.

También es importante resaltar que tan sólo un 3.8% de los encuestados piensan que la EAO es poco adecuada, frente a un 69.2% que la consideran un buen complemento de las clases presenciales y un 27% que piensan que puede sustituir completamente a las tradicionales clases magistrales.

Diseño de un instrumento de aprendizaje para la formación continua de trabajadores de PYMES

Con respecto a las ventajas de la Teleenseñanza la opinión de los encuestados fue la siguiente:

Se acercan los contenidos y profesores a los alumnos en vez de ser los alumnos los que deban ir hasta los centros de enseñanza.	2.8%
Me permite avanzar a mi ritmo	17.1%
Me permite dedicar el tiempo que yo quiera, pueda y necesite	45.7%
Me evita perder tiempo y dinero en desplazamientos al centro de formación	25.7%

Vemos que se valora especialmente la gran flexibilidad que la teleenseñanza aporta y la independencia del espacio y del tiempo que permite.

Un 8.5% de los encuestados mencionaron otros motivos como el que la teleenseñanza era más visual, más práctica y permitía compatibilizar trabajo y formación.

Si recibiese Formación Permanente a distancia mediante un CDROM, los encuestados preferirían que versase sobre los siguientes temas:

Internet, 5	17.2 %
Informática (Corel...), 3	10.3 %
Telecomunicaciones (conmutación, protocolos de comunicaciones...)	17.2 %
Diversos aspectos relacionados con la empresa (fiscalidad, legislación, marketing y ventas, administración y gestión, recursos humanos, contabilidad...)	48.2 %
Otros (idiomas, cómo realizar vídeos...)	7.1 %

Vemos por tanto que las preocupaciones se centran en temas relacionados directamente con la empresa y en aquellos conocimientos que pueden ayudar a mejorar la eficiencia en el trabajo.

Veamos ahora las opiniones más relevantes acerca del instrumento de aprendizaje:

Un 52.4% de los encuestados opinó que la longitud del instrumento de aprendizaje es medianamente adecuada y un 38.1% que es bastante o muy adecuada.

Un 22.7% de los encuestados opinó que el instrumento de aprendizaje es medianamente de fácil manejo y el resto -77.3%- que su manejo es bastante o muy sencillo.

Un 43.5% de los encuestados opinó que el instrumento de aprendizaje atiende medianamente a su ritmo de aprendizaje y un 52.2% que atiende bastante o mucho su ritmo de aprendizaje.

M^a Ángeles Pérez Juárez et al.

Un 20% de los encuestados opinó que el instrumento de aprendizaje contempla medianamente la posibilidad de que los alumnos puedan escoger y dirigir su propio aprendizaje y un 76% piensa que contempla bastante o mucho dicha posibilidad.

Un 33.3% de los encuestados opinó que los tipos, tamaños y estilos de letra son medianamente adecuados y el resto -66.7%- piensa que son bastante o muy adecuados. Asimismo, un 25% opinó que la cantidad de texto es medianamente adecuada y el resto -75%- piensa que es bastante o muy adecuada.

Todo lo anterior, nos hace pensar en aciertos importantes en distintos aspectos como la longitud del instrumento de aprendizaje, la cantidad de texto presentada en la pantalla, el diseño de la interfaz y la planificación del documento.

Por otra parte, un 69.5% de los encuestados opinó que la calidad de las imágenes es bastante o muy adecuada, un 73.9% que la cantidad es igualmente bastante o muy adecuada y un 75% que contribuyen bastante o mucho a clarificar los conceptos que se pretenden explicar. Un 54.5% de los encuestados opinó que el audio es bastante o muy agradable, un 72.7% que su velocidad y su calidad es bastante o muy adecuada y un 73.9% que contribuye bastante o mucho a clarificar los conceptos que se pretenden explicar. Un 65.2% de los encuestados piensa que las animaciones son bastante o muy agradables, un 52.2% que su velocidad es bastante o muy adecuada y un 63.6% que su diseño es bastante o muy adecuado y un 75% que contribuyen bastante o mucho a clarificar los conceptos que se pretenden explicar.

Sin embargo, no hay que pasar por alto que un porcentaje importante de los encuestados opinaron que estos elementos eran bastante o muy distractorios -45% en el caso de las imágenes, 47.6% en el caso del audio y 59% en el caso de las animaciones-. Esto nos lleva a pensar que incluso en los materiales multimedia, el mensaje es aún lo importante, y que los distintos elementos multimedia deben emplearse de manera que contribuyan a clarificar el mensaje que se desea transmitir.

Con respecto a los contenidos, un 34.7% de los encuestados opinó que son medianamente claros y un 65.2% piensa que son bastante o muy claros; un 39.1% que son medianamente rigurosos y un 47.8% que son bastante o muy rigurosos; un 37.5% que están medianamente actualizados y un 54.1% que están bastante o muy actualizados; un 47.8% que son medianamente asequibles y un 52.1% que son bastante o muy asequibles; un 43.4% que se adaptan medianamente a su ritmo de aprendizaje y un 47.8% que se adaptan bastante o mucho a su ritmo de aprendizaje; un 30.4% que se adaptan medianamente al nivel de profundidad que desearían y un 34.8% que se adaptan bastante o mucho al nivel de profundidad que desearían; un 28.6% que son medianamente adecuados para lo que necesitan

aprender y un 38.1% que son bastante o muy adecuados para lo que necesitan aprender. Estas opiniones, nos hacen pensar de nuevo en un acierto en lo que a elección y diseño de contenidos se refiere, teniendo en cuenta que los encuestados constituían una población bastante heterogénea.

Con respecto a las actividades destacaremos que un 66.6% pensaban que favorecerían bastante o mucho el aprender haciendo y un 57.1% que les incitaban bastante o mucho a investigar por su cuenta lo cual nos parece positivo. Un 45.4% de los encuestados opinó que las orientaciones incluidas en dichas actividades son medianamente adecuadas y un 54.5% que son bastante o muy adecuadas. Estas opiniones nos hicieron pensar en un nuevo acierto en lo que al planteamiento de las actividades se refiere.

También un 68% opinó que el material se adaptaba bastante o mucho a su contexto cultural lo cual es un dato importante.

Sin embargo, nos preocupa que:

Un 52.5% de los encuestados interactuó poco o muy poco con sus compañeros de "clase" para comentar contenidos de los cursos, y este porcentaje fue aún más alto -60%- cuando se trataba de interactuar para realizar alguna actividad propuesta.

De los alumnos encuestados, un 40% interactuó poco o muy poco con el docente, otros compañeros o terceros mediante el uso del correo electrónico... para resolver los problemas que se le plantearon durante la realización de los cursos y el mismo porcentaje reconoce que interactuó de manera general (plantear dudas, hacer sugerencias...) poco o muy poco con sus formadores mediante correo electrónico.

Quizás más preocupante aún sea que un 18% reconozca que tras la realización de los cursos comenzó a usar pero "poco o muy poco" las herramientas telemáticas que se le presentaron (correo electrónico, grupos de noticias...) y nos hace plantearnos a qué es debido, ya que este era uno de los objetivos del curso.

Esto puede deberse a varios motivos, simplemente a que no se dispone en el lugar de trabajo o en casa de la infraestructura necesaria para utilizar estos servicios o por el contrario que no se logró crear una necesidad del empleo de dichas herramientas en los usuarios y esto último nos preocupa y nos hace ver la necesidad de incluir en los sucesivos cursos que diseñemos el planteamiento de situaciones de la vida real cercanas al usuario que un personaje ficticio logra resolver de manera eficiente y rápida con la ayuda de las herramientas o conocimientos presentados en el curso.

M^a Ángeles Pérez Juárez et al.

Finalmente, también nos preocupa que un 55% manifestase que tuvo una sensación de aislamiento grande durante la realización de los cursos cuando estuvo solo, que el uso del correo electrónico y otras herramientas telemáticas aplacaron poco o muy poco. Esto lo achacamos a que estas personas no lograron aprender a usar eficientemente y en los momentos adecuados dichas herramientas, lo cual nos hace pensar de nuevo en la necesidad del planteamiento de situaciones de la vida real a través de las cuáles se les enseñe cómo hacerlo.

12. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE MULTIMEDIA INTERACTIVOS

Toda la experiencia acumulada a lo largo de la realización del instrumento de aprendizaje nos permitió elaborar un conjunto de reglas sobre diversos aspectos de la realización de instrumentos de aprendizaje multimedia interactivos que recogemos a continuación.

Nuestra aspiración es que este conjunto de normas se convierta en una referencia útil para todos aquellos profesionales del campo de la formación que deseen embarcarse en la aventura de poner punto y final a sus tradicionales clases magistrales y aceptar el reto de permitir al alumno convertirse en el protagonista de su proceso de formación que la Tecnología de la Información les propone.

12.1. GENERALIDADES

En primer lugar queremos señalar que nuestra experiencia en el diseño de cursos multimedia nos ha llevado a la conclusión de que si antes de comenzar a realizar un curso con el ordenador lo “diseñamos sobre papel”, el coste temporal de la elaboración del mismo disminuye considerablemente. La estrategia consiste en hacer un esquema de cada pantalla con todos sus elementos (botones de navegación, texto, imágenes...). Hay además, que planificar las animaciones, redactar los textos hablados... Y todo esto debe hacerse y revisarse cuidadosamente antes de tan siquiera encender el ordenador.

El curso debe seguir un orden coherente, de manera que el alumno no se encuentre nunca un concepto que se dé por supuesto si éste no ha sido explicado previamente. Quizás sea conveniente además convertir estos conceptos en hiperenlaces a las páginas donde fueron introducidos por primera vez o a una página que contenga un glosario o diccionario, porque probablemente un alumno medio no sea capaz de asimilar todos los conceptos que se le vayan presentando. Asimismo sería importante facilitar una visión global del contenido temático del instrumento.

El nivel de dificultad de los cursos debe estar adaptado a los alumnos a los que esté destinado. Si se ha de realizar un curso para un alumnado heterogéneo, entonces es conveniente establecer dos niveles:

Uno, asequible sin dificultad alguna para todos -conceptos claros, lenguaje sencillo- y que será el que aparezca en primer plano.

Otro, al que se accederá mediante palabras activas y que permitirá profundizar en los distintos aspectos tratados, ofreciendo información más técnica y expresada con un mayor nivel de abstracción -términos técnicos (quizás anglosajones, acrónimos...)-.

Debe ser el curso el que en la medida de lo posible se adapte al alumno y no el alumno el que tenga que adaptarse al curso.

Con respecto a esto hay que señalar también que pensamos que cualquier sujeto puede comprender y aprender significativamente una información a condición de que disponga de conocimientos previos relevantes y necesarios para ello.

La implicación pedagógica de esta condición requiere que para diseñar un programa educativo eficaz habría que hacer una exploración previa de los conocimientos que tienen los destinatarios sobre los conceptos e ideas que se van a enseñar.

El instrumento debe permitir al usuario decidir, en cualquier momento, la ruta de aprendizaje que desea tomar, así como el ritmo al cual aprenderá. Esto con el fin de que el usuario no se sienta controlado por una aplicación, sino que conserve su autonomía frente al software.

12.2. ELEMENTOS MULTIMEDIA EMPLEADOS EN EL CURSO

Evidentemente, los materiales multimedia ofrecen posibilidades con las que los libros de texto ni se atreven a soñar, por tanto debemos evitar que un curso multimedia sea únicamente un libro, es decir, que las pantallas sólo contengan texto, y que pasar de una pantalla a otra sea como volver la página de un libro.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que:

Lo simple es mejor. No se debe abusar de los elementos multimedia, los cuales deben además repartirse equilibradamente por la aplicación.

Con respecto a esto es importante señalar que los estudios sobre psicología de la atención subrayan que una condición para mantener la atención del recep-

M^º Ángeles Pérez Juárez et al.

tor es el limitar la cantidad y complejidad de estímulos a los que los receptores deben atender (Eysenck, 1985).

El mensaje es aún lo importante. Hay que ser selectivo con los recursos multimedia que se emplean, evitado cualquier elemento distractor inútil que pueda desviar la atención y la comprensión del receptor sobre las ideas principales.

Todos los recursos que se empleen -dibujos, voz...- deben tener algún significado o por qué. Es decir, los recursos multimedia no deben distraer al alumno, sino contribuir a fijar su atención sobre un aspecto concreto.

Cuando se introduzcan hiperenlaces a sitios web, debemos tener en cuenta que el tiempo de espera de la conexión puede llegar a desesperar al alumno.

12.2.1. Texto

Cantidad de Texto

El texto debe ser breve. Los ojos se cansan más leyendo en la pantalla. Los bloques largos de texto hacen que la pantalla parezca estática. No debe ocupar más de un tercio de la pantalla. Además la invasión de texto sobre las pantallas produce la saturación del usuario.

Vocabulario empleado

Se deben usar términos “habituales”. Para bien o para mal, la industria de la multimedia se ha encargado de lograr que los alumnos potenciales de las aplicaciones a elaborar, entiendan ciertos términos como icono, barra de herramientas o menú.

Cuando aparezcan acrónimos, estos deberían ser palabras activas de manera que constituyan hiperenlaces que nos conduzcan al nombre completo -y a su traducción al español, en el caso de tratarse de un término extranjero-

Cuando por cualquier motivo se emplee un término extranjero, éste debe acompañarse de su traducción al castellano.

Es recomendable un glosario y/o un diccionario al que se llegue, bien mediante un botón en el interfaz de usuario o bien mediante hiperenlaces constituidos por los términos del curso que queden recogidos en el glosario.

Ortografía

Se debe cuidar la ortografía. Los errores ortográficos minarían la credibilidad de nuestras aplicaciones.

Presentación del Texto

Se deben emplear frases breves y de estructura lo más sencilla posible (sujeto-verbo-predicado).

Si se incluyen listas no ordenadas, cada una de ellas no debe tener más de aproximadamente seis puntos y cada punto no debe tener más de una o dos líneas.

Las mayúsculas deben usarse solamente para poner cierta información de relieve, ya que un texto todo en mayúsculas es difícil de leer.

No se deben usar muchos tipos de fuentes diferentes. El emplear demasiados tipos de fuentes en una única aplicación distrae al alumno y disminuye como consecuencia el impacto del mensaje, especialmente cuando el empleo de esos distintos tipos de fuentes se hace sin motivo aparente.

El tamaño y el estilo de la fuente usada debe emplearse para establecer una jerarquía. Así por ejemplo el tamaño y estilo de la cabecera y del cuerpo deben ser diferentes para comunicar dicha estructura en el texto.

Se deben evitar estilos, colores y tipos de fuentes difíciles de leer. Algunos estilos como cursiva o algunos colores como azul o verde no pueden por lo general, leerse claramente. De igual manera, tipos de fuentes como Sans Serif o Arial son normalmente más fáciles de leer en la pantalla que otros como Serif o Times New Roman.

Se deben usar tipos de fuentes comunes. Para que las fuentes empleadas en la elaboración de la aplicación multimedia aparezcan correctamente en el PC (Ordenador Personal) del alumno, dichas fuentes deben estar instaladas en el PC del alumno.

Las palabras activas deben presentarse en un color llamativo que resalte fácilmente sobre el resto del texto.

Si las palabras activas aparecen subrayadas y hay además otros términos subrayados que no corresponden a palabras activas, ambos tipos de subrayados deben diferenciarse claramente, quizás mediante unas instrucciones iniciales o bien mediante el uso de distintos colores, estilos de texto...

12.2.2. Dibujos

La parte gráfica puede jugar un papel didáctico importante. Sería interesante por ejemplo, introducir desde el principio un par de personajes que se convirtiesen en el hilo conductor del curso, presentando al alumno los distintos

M^o Ángeles Pérez Juárez et al.

ejemplos que deben acompañar cada uno de los conceptos que se pretenden explicar.

Todo esto dependiendo a quien va dirigido. Los dibujos elegidos para los botones del interfaz de usuario deben estar directamente relacionados con la acción que dicho botón lleve a cabo.

12.2.3. Animaciones

En el caso de animaciones en las que la aplicación vaya presentando textos secuencialmente, debemos asegurarnos que la secuencia de tiempos sea lo suficientemente lenta para que el alumno tenga el tiempo suficiente de leer los textos pero lo suficientemente rápida para que éste no se aburra. En cualquier caso, debería incluirse un botón que permitiese repetir la animación y cuando las animaciones sean largas deberían dividirse en partes que se vayan presentando al alumno a medida que éste las demande -al hacer click en un botón....-, de manera que sea el alumno el que controle la velocidad a la que se le facilita la nueva información.

Las animaciones en sí deben ser coherentes con los textos que las acompañen. Si el texto dice “el paquete de información se envía de forma inmediata al ordenador destino...”, la animación debe mostrar eso y no un paquete desplazándose lentamente por la pantalla.

12.2.4. Voz

Debe utilizarse pues es uno de los recursos que obviamente diferencia a los libros de texto de los materiales multimedia. Sin embargo, al igual que el resto de los recursos multimedia debe emplearse sin abusar de él.

Conviene además que no se utilice para realizar un mera lectura del texto que aparece en pantalla. Debe más bien emplearse para animar y orientar al alumno, contrarrestando así la posible sensación de aislamiento que este pueda experimentar en el proceso formativo a distancia.

12.3. ESTRUCTURA DEL CURSO

Debe incluirse una introducción explicando el por qué del curso, de manera que se cree en el alumno la necesidad de realizar dicho curso pasando el mismo de ser prescindible a imprescindible para el alumno.

En concreto, es importante resaltar aquí, la relevancia del curso, indicando a los alumnos para qué les puede servir y qué problemas les puede ayudar a resolver, conectando así con las posibles necesidades e intereses que puedan ser significativos para cualquier persona en general, y para los destinatarios, dadas sus características, en particular.

Con respecto a esto, merece también la pena comentar que una estrategia interesante para incrementar el interés del alumno es la de empezar el curso planteando una situación problemática ligada a los intereses del mismo y que le haga reflexionar acerca de cómo intentaría resolverla con sus recursos actuales, y le permita contrastar a continuación las ventajas que podría conllevarle el uso del instrumento que se le intenta facilitar.

También debe una breve guía que explique cómo navegar por el curso y el significado de todos y cada uno de los botones que aparezcan en el interfaz de usuario.

Toda la información que aparezca en un plano debe tener un nivel homogéneo de dificultad y estar referida a un mismo tema, de lo contrario no debe presentarse en el mismo marco.

En cada plano debe existir un organizador conceptual claramente definido, y de una importancia tal que no deba pasarse a la página sin dominar el mismo.

Cada concepto que se introduzca debe plasmarse empleando tres elementos: generalidad, uno o varios ejemplos reales y práctica.

12.4. PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN

Las prácticas no deben tener únicamente el objetivo de comprobar si el alumno recuerda la información que se le ha proporcionado, pues debe tenerse muy presente que se “aprende haciendo”, y que es aquel capaz de hacer algo y no simplemente de repetirlo, el que verdaderamente ha aprendido ese algo.

Cuando el alumno no logre resolver una práctica que se le plantee debe ofrecérsele ayuda y no simplemente decirle “¡eso no es correcto!”, porque es lo primero y no lo segundo lo que solemos hacer en una conversación normal. Es decir, la realimentación que se le dé al alumno debe centrarse no en hacerle ver que ha cometido un error, sino más bien en orientarle sobre qué estrategia debe seguir para obtener el éxito la próxima vez que lo intente.

Además en los retos a resolver, el usuario no debe ser evaluado, porque no es este el objetivo, lo único que se espera conseguir de estas situaciones juego-pro-

M^a Ángeles Pérez Juárez et al.

blema, es que el usuario tenga la oportunidad de enfrentarse, conocer y comprometerse con la solución de un reto. No interesa que se sienta motivado a resolver el reto sólo porque obtiene una mayor puntuación, lo que se busca es que se vea motivado por la propia situación de complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mota, J. C. (1996). Introducción a ToolBook y Multimedia ToolBook 3. Madrid: Ra-ma.
- Álvarez E. y Alvaro J. I. (1996). ToolBook, crear multimedia con PC. Madrid: Paraninfo.
- Eysenck, M. W. (1985). Atención y activación. Cognición y realización. Barcelona: Herder.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María Ángeles Pérez Juárez. Ingeniera de Telecomunicación (Universidad de Valladolid, 1996). Desde Octubre de 1996 es profesora ayudante (AYEU) en la Universidad de Valladolid. Imparte clases en la E.T.S.I. de Telecomunicación en el área de Ingeniería Telemática. Líneas de investigación: Enseñanza a distancia, Tele-enseñanza, Internet y multimedia, participando en proyectos subvencionados por entidades nacionales y europeas. Ha participado en congresos y en la edición de un CD-ROM sobre dichos temas, posee publicaciones específicas. Ha impartido diversos cursos y conferencias.

María Angeles Pérez Juárez
Departamento de Teoría de la Señal e Ingeniería Telemática.
ETSIT Telecomunicación de Valladolid. Campus Miguel Delibes.
Camino del Cementerio s/n.
47013 Valladolid. España.
Tef.: +34 983 423660; Fax.: +34 983 425567
Correo Electrónico: marper@tel.uva.es

María Jesús Verdú Pérez. Ingeniera de Telecomunicación (Universidad de Valladolid, 1996). Desde 1996 es profesora ayudante (AYEU) en la Universidad de Valladolid. Imparte clases en la E.T.S.I. de Telecomunicación en el área de Ingeniería Telemática. Líneas de investigación: Enseñanza a distancia, Tele-enseñanza, Internet y multimedia, participando en proyectos subvencionados por entidades nacionales y europeas. Ha participado en congresos y en la edición de un CD-ROM sobre dichos temas, posee publicaciones específicas. Ha impartido diversos cursos y conferencias.

María Jesús Verdú Pérez.
Departamento de Teoría de la Señal e Ingeniería Telemática.
ETSIT Telecomunicación de Valladolid. Campus Miguel Delibes.
Camino del Cementerio s/n. 47013 Valladolid. España.
Tef.: +34 983 423660; Fax.: +34 983 423661
Correo Electrónico: marver@tel.uva.es

Blanca Rodríguez Pajares. Ingeniera de Telecomunicación (Universidad de Valladolid). Becaria de la Universidad de Valladolid. Líneas de Investigación: Tele-educación y proyectos multimedia. Participación en diversos proyectos nacionales y europeos; en publicaciones para distintos congresos nacionales e internacionales y en la publicación un CD-ROM. He impartido diversos cursos.

Blanca Rodríguez Pajares
Departamento de Teoría de la Señal e Ingeniería Telemática.
ETSIT Telecomunicación de Valladolid. Campus Miguel Delibes.
Camino del Cementerio s/n. 47013 Valladolid. España.
Tef.: +34 983 423660; Fax: +34 983 546696
Correo Electrónico: blanca@acedetel.es

Diseño de un instrumento de aprendizaje para la formación continua de trabajadores de PYMES

María Agustina Navazo Suela. Psicóloga (Universidad Complutense Madrid). Desde 1992 es profesora tutora de la UNED, centro asociado Palencia. Desde 1996 es profesora asociada (área de conocimiento de Psicología evolutiva y del desarrollo) Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: Enseñanza a distancia y Tele-enseñanza, participando en proyectos subvencionados por entidades nacionales y europeas. Ha participado en congresos sobre dichos temas, posee publicaciones específicas. Ha participado en la edición de CD-ROM sobre el tema. Ha impartido diversos cursos y conferencias.

María Agustina Navazo Suela.

Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. "Nuestra Señora de la Fuencisla". Univ. de Valladolid.

Plaza de Colmenares, 1,

40001 - Segovia. España.

Tel.: +34 983 423715; Fax.: +34 983 423661

Correo Electrónico: mans@dvnet.es;

Ricardo López Fernández. Profesor Titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, área de Didáctica de las Matemáticas. Tiene 16 libros, en colaboración, publicados sobre la enseñanza de las matemáticas, desde la educación primaria hasta el nivel universitario. En la actualidad, en colaboración con CEDETEL (Centro para el desarrollo de las Telecomunicaciones en Castilla-León) y con la ET.S.I.T. de Valladolid, desarrolla diversos trabajos y proyectos de diseño y producción de CD-ROM y asistencia Telemática.

Ricardo López Fernández.

Facultad de Educación. Univ. de Salamanca

Paseo Canalejas, s/n.

37003-Salamanca. España.

Tel.: +34 923 294400, ext.3469; Fax: +34 923-294703

Correo Electrónico: riclop@gugu.usal.es;

Rafael Mompó Gómez. Es Doctor Ingeniero de Telecomunicación y Profesor Titular con destino en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad de Valladolid. Su principal línea de investigación se centra en las aplicaciones telemáticas para la Sociedad de la Información, una de las cuales es la Tele-educación.

Rafael Mompó Gómez

Departamento de Teoría de la Señal e Ingeniería Telemática.

ETSIT Telecomunicación de Valladolid. Campus Miguel Delibes.

Camino del Cementerio s/n.

47013-Valladolid. España.

Tel.: +34 983 423660; Fax: +34 983 423667

Correo Electrónico: rmompo@cedetel.es;

Joaquín García Carrasco. Catedrático en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, área de Teoría e Historia de la Educación. Autor de diversos libros y artículos. Ha participado en diversos proyectos europeos y de cooperación con América latina. Más recientemente su actividad investigadora se ha centrado en la Tele-enseñanza, participando en diversos proyectos subvencionados sobre dicho tema. Ha participado en congresos y en la edición de un CD-ROM sobre el tema y posee publicaciones específicas.

Joaquín García Carrasco.

Facultad de Educación. Univ. de Salamanca

Paseo Canalejas, s/n.

37003-Salamanca. España.

Tel.: +34 923 294400, ext.3383; Fax: +34 923 294703

Correo Electrónico: carrasco@gugu.usal.es;

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

Una Estrategia Única para la Promoción de Comunidades de Educación a Distancia: la Escritura de un Diario como Base del Discurso

*(A unique Strategy for Promoting Distance Learning Communities:
Journal Writing as a Basis for Discourse)*

ADDIE M. JOHNSON
Penn State University
(EE.UU.)

RESUMEN: El presente informe examina la viabilidad de la escritura de un diario como técnica de docencia en la educación a distancia, concebida para proporcionar una comprensión y un dominio más profundos del contenido del plan de estudios en los cursos de educación para postgraduados. En la tarea de crear unas experiencias de aprendizaje óptimas, pueden utilizarse cuatro clases diferentes de escritura de diarios, en diversas clases de entornos de aprendizaje a distancia; no obstante, el modelo que se muestra se emplea en vídeo/audio-conferencias interactivas de doble dirección. Esta estrategia educativa sirve como base para el discurso de clase y para que los estudiantes tomen parte en debates polémicos y en actividades de resolución de problemas. Los aumentos del contenido pueden llevarse a cabo tanto en entornos sincrónicos como asincrónicos.

***Estrategias Formativas en Educación a Distancia – El Diario Escrito como Base del Discurso –
Experiencias de aprendizaje a Distancia Creativas***

ABSTRACT: This paper examines the viability of journal writing as a distance education teaching technique designed to provide deeper understanding and mastery of curriculum content in graduate level education courses. In creating optimal learning experiences, four different types of journal writing can be utilized in various types of distance learning environments, however the model demonstrated is used in two way interactive video/audio conferencing. This instructional strategy serves as a basis for class discourse and student engagement in controversial debates and problem-solving activities. Enhancements dealing with content can be performed in both synchronous and asynchronous environments.

***Distance Education Instructional Strategy - Journal Writing as a Basis for Discourse -
Creating Optimal Distance Learning Experiences***

Addie M. Johnson

1. INTRODUCCIÓN

Antes de planificar un curso nuevo o repetido en el marco de educación a distancia, los profesores a distancia normalmente reflexionan acerca de los cursos anteriores y tratan de determinar la forma de utilizar aquellas estrategias que dieron como resultado unas experiencias educativas óptimas, al tiempo que mantenían el interés del alumno. Incluso aquellos enseñantes que llevan varios años en este campo examinan formas nuevas de ganar el interés del alumno y mejorar su asimilación del contenido del curso. Existe una literatura muy numerosa que discute toda una variedad de excelentes propuestas de educación a distancia, en numerosas disciplinas. Sin embargo, el diseño de enfoques pedagógicos en el ámbito del alumnado a distancia resulta más complejo que en el del aula tradicional, desde el momento en que existen numerosos “obstáculos constatados que hay que superar” (Reiding, 1997, J-8). Aunque muchos investigadores critican la adaptación de técnicas de enseñanza de la educación presencial a la enseñanza a distancia (Knapper, 1988), existen algunas estrategias que son transferibles a la hora de permitir a los alumnos interiorizar la información, con independencia de cuál sea su fuente original, como textos, gráficos, electrónica o grabaciones concebidas para Internet. De igual forma, otros investigadores que se enfrentan al desafío de crear comunidades interactivas de educación a distancia frecuentemente integran toda una variedad de estrategias de enseñanza, tanto tradicionales como “inventivas”, para apoyar la enseñanza (Owen, 1989; Gunawardena & Boverie, 1995; Johnson, 1996). Los usos de la escritura de diarios como estrategia de enseñanza, en una variedad de formatos, representan una adaptación viable del aula presencial al entorno de la educación a distancia.

El presente artículo examina la viabilidad de la escritura de diarios como técnica de enseñanza en la educación a distancia, orientada a proporcionar una comprensión más profunda y un dominio del contenido del plan de estudios en los cursos de enseñanza para graduados. Como práctica que ha alcanzado éxito en la educación a distancia, la ventaja más solicitada de esta estrategia educativa es que intensifica los procesos de comunicación entre el alumno y el profesor, y entre los propios alumnos integrantes de la clase. Se pueden utilizar distintos enfoques, que se describirán más adelante en el presente informe, para interesar a los alumnos en el estudio con profundidad del contenido; el empleo de esta técnica permite a los alumnos “organizar y estructurar el contenido”, “relacionar y distinguir las pruebas y el argumento”, y “relacionar los conceptos con la experiencia cotidiana” (Brundage et al., 1993). La escritura de diarios proporciona una vía para que los alumnos reflexionen acerca del contenido, se aficionen a la investigación, y compartan reacciones y respuestas de múltiples formas con el profesor, compañeros de clase y/o pequeños grupos dentro de la clase asignada. Esta estrategia aporta realidad a un mundo que de otro modo estaría basado en la investigación. Aunque la descripción de la estrategia educativa está pensada para alumnos adultos en clases de postgrado, los lectores pueden contemplar adaptaciones para sus propias asignaturas.

2. ENFRENTARSE AL RETO DEL ALUMNO A DISTANCIA ADULTO

Una de las premisas básicas de la educación a distancia es el reto de proporcionar una experiencia educativa viable a los alumnos adultos. Existe también la tarea añadida de atraer y mantener a los alumnos adultos ofreciendo trabajos de curso en que se utilicen métodos pedagógicos que satisfagan sus necesidades y modelos de estudio, permitiéndoles así dedicarse a experiencias educativas de una forma que no les impida continuar ocupándose de sus obligaciones familiares y laborales. Algunos de estos retos son mantener el interés del alumno, garantizar el dominio de la materia del curso, conseguir la satisfacción del alumno, superar el aislamiento inherente a la educación a distancia y buscar la dedicación en un proceso de enseñanza centrado en el alumno y basado en preguntas. A la hora de planificar los enfoques pedagógicos del trabajo del curso, sería provechoso que los educadores comprendiesen las características de la mayoría de los alumnos adultos.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones para delinear los “perfiles” de los alumnos a distancia que han tenido éxito y quedado satisfechos, pero no se ha concedido demasiada atención a la importante variable de las “características del alumno individual” (Threkeld & Brzoska, 1994). Moller (1991), en su modelo, Assure, aboga por que los profesores lleven a cabo un análisis del alumno antes de elaborar el curso de educación a distancia. Este análisis proporcionaría información relativa a las características del alumno, de forma que el diseño del curso podría reflejar los tipos de aprendizaje preferidos por el alumno en la selección de estrategias de enseñanza para su puesta en práctica pedagógica. Moller afirma que la planificación para satisfacer las necesidades del alumno basada en aquellas características del mismo que hayan podido detectarse puede servir también de ayuda para alcanzar la satisfacción y el éxito del alumno. Otro estudio que puede utilizarse es el “Inventario de tipos de aprendizaje” de Hansen, Silver y Strong, basado teóricamente en el “Test de personalidad de Myers-Briggs” (Perrin, 1997). Este inventario permite a los profesores determinar el número de alumnos de la clase cuyos tipos de aprendizaje se identifiquen dentro de las cuatro categorías de directivo, interrogativo, creativo y/o interactivo. La comprensión de la composición de la clase facilita la tarea de orientar las estrategias educativas hacia unos tipos más que hacia otros, al tiempo que se incluyen, en alguna medida, los cuatro tipos. El proporcionar una educación basada en el reconocimiento de las necesidades del alumno estimula la motivación del mismo y favorece su desarrollo académico. Estas áreas representan factores importantes a tener en cuenta a la hora de elaborar los planes de estudio y la pedagogía en la educación a distancia.

Dado que los títulos de las escuelas de postgraduados representan unas credenciales para la promoción en el campo educativo, es más probable que los profesores a distancia de esta disciplina se dediquen a un discurso e investigación

Addie M. Johnson

más serio, para obtener la base de conocimiento necesaria que le ayude a elevar la movilidad de su posición y clase socioeconómica (Heinze, 1983). La investigación revela que la mayoría de los alumnos a distancia de las escuelas de postgraduados son normalmente adultos “maduros, independientes y seguros de sí mismos”... [que] tienen vidas complejas y compromisos significativos laborales y/o familiares... no se pueden trasladar físicamente al campus... están deseosos de aprender y... asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Perrin, 1997, p. 15). La mayor parte de los alumnos adultos, de una media de unos 28 años, pagan su propia enseñanza y, por ello, resultan más autodisciplinados, se autogobiernan mejor, y es muy probable que tengan éxito en este medio (Dille & Me-zack, 1991).

Cropley & Kahl (1983), en su estudio de las características de la educación a distancia, advierten que muchos alumnos adultos poseen ciertos rasgos psicológicos, como por ejemplo ser emprendedores, imponerse su propio ritmo, autoevaluarse, buscar metas y ser capaces de autodirigirse en su aprendizaje” (p. 36). Sus observaciones convalidan otros descubrimientos relacionados con los rasgos de los alumnos a distancia, como por ejemplo una preferencia por las formas de aprendizaje que son autodirigidas y una tendencia al aprendizaje basado en los problemas frente a la pedagogía orientada al plan de estudios (Humphrey, 1974). Estos rasgos ofrecen un retrato de los tipos de alumnos para los que deben diseñar estrategias de enseñanza los profesores, con el fin de facilitar unas condiciones de aprendizaje óptimas.

El objetivo de crear y mantener un entorno de educación a distancia óptimo constituye una tarea imprescindible de planificación y aprendizaje. La mayor parte de la planificación del profesor debe llevarse a cabo mucho antes de los cursos en línea que estén programados, especialmente en aquellas escuelas/universidades que precisen la ayuda de operadores. La preparación para el inicio del curso implica decisiones relativas al establecimiento de sitios web con el contenido esencial, documentos de diseño de página personal, referencias específicas para búsquedas en Internet, creación de gráficos, etc., que son todas tareas que llevan tiempo. La planificación anticipada de la lista de actividades durante una sesión de clase exige la previsión de la distribución del tiempo para cubrir el programa y los posibles retrasos por problemas del equipo. Para aquellos que inicien planes existen abundantes guías con sugerencias de programación en diversas sedes de Internet; por ejemplo, la página web de la Universidad de San Diego redactada por Jodi Reed y Merry Woodruff (1995) proporciona un plan matriz de lecciones y una “lista de control de teleaprendizaje” para ayudar a los educadores a distancia a seguir de cerca la finalización de los detalles esenciales para la preparación de los cursos académicos iniciales. El ‘Instructional Development Process’ de la Engineering Outreach Website de la Universidad de Idaho ofrece un buen proceso gradual y reflexivo (1995).

A la hora de resumir esta perspectiva de la planificación para satisfacer las necesidades del alumno adulto, previendo de antemano la miríada de tareas a llevar a cabo antes de la puesta en funcionamiento del curso, el examinar y seleccionar las mejores alternativas para crear unas experiencias de aprendizaje óptimas constituye la principal preocupación cuando se trabaja en el medio de la educación a distancia. No solamente existe la preocupación de explorar las oportunidades de que se dispone mediante el empleo de la tecnología, sino que existe la necesidad de dirigir la enseñanza a un nivel más personal y ciertamente tomando en consideración tanto los dominios cognitivos como afectivos esenciales para que tenga éxito la enseñanza de adultos. Una estrategia básica para intentar servir a los alumnos adultos de forma eficaz en la educación a distancia es poner en práctica técnicas que interesen a los alumnos de tal forma que contemplen el aprendizaje como una experiencia beneficiosa, agradable y que merece la pena. Por ello, el introducir actividades de escritura de diarios y otros tipos de enfoques pedagógicos no tradicionales para graduar experiencias de educación a distancia representa instituir prácticas educativas sensatas en la superación de los retos del entorno de la educación a distancia.

3. UN MARCO VIABLE PARA PONER EN PRÁCTICA UNA NUEVA TÉCNICA DE APRENDIZAJE

La descripción que sigue presenta un marco de educación a distancia en el que las estrategias de escritura de diarios se utilizan en un campus universitario. Como parte de una gran universidad, los campus satélites ofrecen a menudo cursos a distancia para postgraduados utilizando sistemas interactivos de vídeo/audio-conferencia a través de 'Picture-tel'. El uso de esta tecnología estimula la respuesta espontánea y apoya la colegialidad y la colaboración entre los alumnos y el profesor. Las últimas características de los equipos digitales de videoconferencia reducidos permiten una completa funcionalidad, con posibilidad de compartir la aplicación con facilidad; los alumnos situados en diferentes sitios pueden trabajar juntos en informes, proyectos y presentaciones en tiempo real. Los cursos de la clase completa utilizan fundamentalmente los formatos de interacción sincrónica descritos como "cursos de enseñanza en tiempo real, vivos y similares a la conversación..." (Threkeld & Brzoska, 1994, p. 46). Las sesiones asincrónicas, consistentes en conversaciones a través del correo electrónico, trabajos en Internet, acceso a la página personal y salas de charla en grupo, proporcionan cobertura individual a las tareas de clase y permiten compartir con el grupo las reacciones y respuestas a los temas del programa, favorecidos por estrategias de escritura de diarios. En los campus pequeños, que operan con una universidad mayor, la utilización del vídeo interactivo en las clases resulta rentable, ya que se compensa con el gran número de alumnos a los que sirve (Ludlow, B., 1994). No obstante, los campus que carecen de tal apoyo pueden encontrarse con que dicha utilización constituye una empresa costosa.

Addie M. Johnson

En los cursos de educación a distancia de la escuela para postgraduados se programan dos sesiones de clase a la semana, con una duración de dos o tres horas cada una, durante siete semanas por período. El personal de ordenadores ayuda a iniciar las sesiones en ambos lugares, después de lo cual el profesor ('home site') y algunos alumnos seleccionados controlan la tecnología en el 'distance site' para comunicarse en persona con los miembros de la clase. Sin embargo, el aspecto más importante de este escenario afecta al reparto de tareas en la clase y cobertura del temario. Este es un entorno que favorece la asignación de proyectos, más que los exámenes finales, para demostrar el conocimiento por parte del alumno tanto del contenido como de la aplicación de la materia objeto de estudio.

Los libros de texto, la pizarra blanca, el correo electrónico y la tecnología de ordenador se utilizan como herramientas de enseñanza en este ámbito de la educación a distancia. Sin embargo, resulta significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje la forma en que se emplean estas herramientas para desarrollar y mantener líneas abiertas de comunicación entre los alumnos y facilitar los diálogos alumno/profesor.

4. LAS RAZONES DE LA UTILIZACIÓN DE LA ESCRITURA DE DIARIOS EN LOS CURSOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Parecen existir numerosas razones para que la escritura de diarios se implante con éxito en los cursos de educación a distancia. El intercambio de ideas a través del comentario del diario utilizado como base para el discurso de la clase alivia la distancia psico-social prevalente en el trabajo realizado de forma asincrónica (Rezabek, 1997). El uso sincrónico facilita la cohesión de los miembros de la clase por medio de un discurso activo a través de videoconferencia, disminuyendo así la distancia temporal y espacial. La dedicación del alumno a temas polémicos y a actividades de resolución de problemas basadas en el contenido del curso sirve como elemento motivador y humano en las discusiones de clase y aumenta el interés del alumno. Todos estos factores contribuyen a establecer una comunidad de alumnos a distancia, en lugar de un grupo de clase de individuos aislados.

Por ello, el mantener unos buenos procesos de comunicación entre los alumnos de educación a distancia y el profesor es una de las tareas más esenciales a la hora de elaborar los cursos de educación a distancia. En un estudio de una universidad estatal regional del medio oeste, Von Holzen (1995) examinó la capacidad del correo electrónico para apoyar el uso de los diarios de los alumnos, a fin de conseguir un cambio en las actitudes y conocimientos de los alumnos relacionados con los ordenadores. Como resultado de su investigación, llegó a la conclusión de que el uso de un modo asincrónico en esta técnica de enseñanza ayudaba a aumentar la comunicación entre los alumnos y el profesor. Además, los

alumnos que utilizaron este medio señalaron su preferencia por las comunicaciones a través del correo electrónico frente a los diarios escritos a mano.

El poner en práctica cualquiera de las categorías básicas de reflexiones en la escritura de diarios utilizando un modo asincrónico consistente en compartir el comentario de un diario, establece una base para el discurso del alumno en un formato sincrónico. El discurso basado en el intercambio previo de puntos de vista sobre temas compartidos de forma asincrónica da lugar a unas sesiones de clase de videoconferencia interactiva emocionantes y vivas. Resulta todavía mucho más motivador solicitar de los alumnos que, después de leer el texto de literatura, adopten posturas basadas en una visión particular de un tema y elaboren argumentos desde un punto de vista preestablecido. El aprendizaje basado en los problemas es otra técnica que mantiene al alumno interesado y dedicado al trabajo durante las sesiones de videoconferencia. Esta estrategia, por ello, se presta bien para utilizar ambas modalidades a la hora de diseñar diversas combinaciones de interactividad de alumnos a lo largo de un curso de educación a distancia. También sirve como fundamento para establecer una comunidad de alumnos, dado que los mismos comparten informes importantes basados en temas que evolucionan a través de la discusión de la materia del curso.

Además de estas otras características, la escritura de diarios como estrategia educativa estimula el pensamiento crítico, aumenta la capacidad intelectual, está centrada en el alumno y le ayuda en su facultad cognitiva. El pedir a los alumnos que analicen el contenido y compartan sus análisis con otros integrantes de la clase permite a los citados alumnos desarrollar unas buenas técnicas de pensamiento crítico y alcanzar una base de conocimiento más amplia (Johnson, 1995). Para aumentar el pensamiento crítico, los alumnos necesitan establecer relaciones entre los conceptos teóricos, abstractos, y las ideas cotidianas concretas (Gar-side, 1994). Por este motivo, el hacer que los alumnos se dediquen a técnicas de aprendizaje activas y no pasivas permite a los profesores ayudar a la construcción del conocimiento, más que a la transmisión de información.

En términos de desarrollo intelectual, a medida que los alumnos examinan sus reacciones a la literatura del curso a la vista de las perspectivas de los demás, comienzan a integrar y sintetizar información que enriquece su valoración inicial de los temas. Estos procesos sirven para aumentar el pensamiento crítico que, a su vez, genera subsiguientes temas de exploración a través del discurso de la clase; de esta forma, el comentario de los diarios se convierte en el “trampolín” para el planteamiento de problemas y resolución de los mismos. La utilización de problemas ayuda a los alumnos a aprender técnicas de pensamiento explícitas como “analizar un problema conceptualmente, formulando y evaluando diversos modos de buscar soluciones” y a examinar la eficacia de las soluciones (Lowman, 1995, p. 236). La combinación de estos procesos de aprendizaje parece contribuir a un grado más elevado de percepción en el alumno, al exigirle que interiorice la

Addie M. Johnson

información para aplicarla. Además, el proporcionar un entorno para que los alumnos analicen, reflexionen y sintetizen el contenido del curso en vista de su propia base de conocimiento práctico permite un desplazamiento del aprendizaje dirigido por el profesor, para centrarlo en el alumno. La selección de los temas, problemas y preocupaciones por parte del alumno se convierte en el centro tanto del comentario del diario como del discurso compañero/clase (Johnson, 1995). Esta forma de aprendizaje centrada en el alumno ofrece la oportunidad de que los alumnos a distancia desarrollen técnicas tanto en el campo cognoscitivo como en el afectivo.

5. LA ESCRITURA DE DIARIOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Previo al inicio de cualquier estrategia de enseñanza es la identificación de qué y cómo quieren los profesores que los alumnos adquieran determinados tipos de conocimiento. Teniendo en cuenta que la investigación citada presenta a estos alumnos ante todo con la característica de ser autónomos por naturaleza y con una manifiesta preferencia por las actividades de resolución de problemas, el determinar un enfoque pedagógico que apoye estos rasgos ayuda a guiar a los alumnos hacia la obtención del conocimiento deseado. Por este motivo, el utilizar la escritura de diarios como técnica de enseñanza/aprendizaje se reconoce como estrategia útil para cubrir las necesidades del alumno a distancia.

Basándose en la información cuya interiorización se desea, los profesores determinan el contenido de las entradas del diario, que pueden consistir en cualquier combinación de las siguientes: (1) una crítica o análisis de la perspectiva de un autor acerca de un tema ofrecido en un texto, gráfico, sitio Internet, etc., (2) una descripción de la importancia de este tema para la experiencia práctica u observada de la propia vida real, o una experiencia hipotética, (3) una solución ofrecida al problema planteado por los autores en el texto y/o (4) el planteamiento de cuestiones basadas en el análisis de las obras del autor. El aspecto más importante de la tarea de escritura de diarios es el establecimiento de una premisa para el discurso en clase, ya sea con un compañero, con un grupo pequeño o con toda la clase.

La utilización de los diarios como medio de reflejar y sintetizar los conceptos fundamentales de la literatura del curso está reconocida como enfoque válido para el conocimiento del alumno (Seshachari, 1994). El compartir los puntos de vista del diario a través de críticas, relacionando las experiencias prácticas con el contenido del curso y desarrollando una investigación para la resolución de problemas basada en el análisis, aumenta la conexión del conocimiento previo con el conocimiento nuevo, facilita el crecimiento intelectual a través del pensamiento crítico y estimula un enfoque del discurso de clase centrado en el alumno.

6. CATEGORÍAS DE TÉCNICAS DE ESCRITURA DE DIARIOS

El empleo de la escritura de diarios se lleva a cabo mediante numerosas formas de diálogo como alumno con profesor, alumno con alumno (diarios de compañeros), intercambio interactivo en pequeños grupos y anotaciones diarias de los alumnos. La selección de la forma de diálogo depende del resultado deseado y se representa en las siguientes categorías.

En la primera categoría, de alumno con profesor, el compartir el diario a través del correo electrónico aumenta la comunicación entre el alumno y el profesor en cuanto a cobertura del contenido, con una realimentación consecuente e inmediata. Aún siendo representativa del pensamiento purista sobre la puesta en práctica de la escritura de diarios para la consecución de objetivos académicos, constituye una tarea que lleva mucho tiempo al profesor, especialmente si la técnica es representativa de un solo tipo de interacción de clase a distancia.

Una categoría preferible es la que involucra a estudiante con estudiante compañero de diario. En esta segunda categoría, los miembros de la clase seleccionan a un compañero basándose en el conocimiento de los intereses del mismo, determinados por un discurso inicial en clase durante sesiones de videoconferencia. Se solicita a los compañeros de diario que reflexionen acerca de partes determinadas del contenido textual del curso y que compartan sus puntos de vista a través del correo electrónico; sus reflexiones son también compartidas por los miembros de la clase durante las sesiones de videoconferencia y sirven de base para la discusión en clase de temas basados en los puntos de vista de los autores. Las opiniones compartidas son finalmente presentadas al profesor para que las revise y les dé respuesta cuando se aproxime el final del período; la longitud de las páginas de respuesta del diario está establecida, a fin de mantener reflexiones iguales y centradas. No obstante, el establecimiento de un foro en línea “hace que los alumnos controlen qué escribir, cuándo... y cómo responder” (Owen, 1983, p. 2). Esta forma de aprendizaje representa un enfoque válido para interiorizar información mediante el examen de temas utilizando el análisis, la reflexión, las opiniones compartidas, la argumentación, el planteamiento de preguntas, el ofrecimiento de soluciones, etc. (Garside, 1994).

Una tercera categoría, consistente en compartir el diario con un pequeño grupo interactivo, puede llevarse a cabo estableciendo unos tiempos determinados para que los grupos de alumnos se dediquen a compartir sus puntos de vista durante una “sesión de sala de charla sobre el diario”. Esta modalidad prepara el escenario para el intercambio de opiniones y posturas argumentales, porque se puede pedir a los alumnos que adopten posturas específicas respecto de un tema y que argumenten desde esa perspectiva. Los resultados de las discusiones pueden debatirse después durante sesiones de clase normales de videoconferencia. Estas sesiones más pequeñas preparan el terreno para el debate de todo el grupo,

Addie M. Johnson

orientado a apoyar el pensamiento crítico y creativo, la retención del contenido de la materia y la construcción de nuevos conocimientos. Concebido como foro en el que sirve de intermediario el ordenador, este formato proporciona un “contexto significativo, basado en el lenguaje, para ofrecer ideas en formato escrito” (Owen, 1983, p. 2).

La última categoría de anotaciones diarias del alumno representa la estrategia menos interactiva. Sin embargo, puede ser útil si se están empleando otras muchas estrategias educativas que ocupen la mayor parte de la sesión de clase de videoconferencia. Se pide a los alumnos que se dediquen a poner en práctica cualquiera de los formatos (o categorías) de escritura de diarios antes mencionados, registrando así sus propios puntos de vista dentro de un marco determinado en una anotación semanal que se remitirá al profesor al final del período. Las anotaciones diarias pueden también utilizarse como base para la discusión en clase con un intercambio limitado durante las sesiones de clase propiamente dicha, puesto que no todos los alumnos van a poder discutir sus puntos de vista. Sin embargo, otro aspecto de toda escritura de diarios no presentado hasta el momento es la petición de que los alumnos reflexionen algo más después de la discusión en clase, ya sea compartiendo puntos de vista o discutiendo posturas con los miembros de la clase, añadiendo una cuantas frases que describan sus cuatro ideas sobrevenidas. Estas últimas reflexiones pueden demostrar un reforzamiento de los puntos de vista iniciales del alumno o un cambio de opiniones basado en el reconocimiento de la fuerza de los argumentos o experiencias introducidos por la discusión en clase. Todas estas categorías de escritura de diarios proporcionan oportunidades para el intercambio de reacciones de los alumnos frente a la literatura, ampliando así sus experiencias de aprendizaje y aumentando sus bases de conocimiento. Resultan representativas del verdadero conocimiento frente a los tipos superficiales de aprendizaje, puesto que comprometen al alumno a distancia en actividades de pensamiento crítico, en el aprendizaje basado en problemas y, dependiendo de los temas a discutir, estimulan la motivación del alumno en el aprendizaje real del contenido del curso (Boiling, 1994).

7. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

La cuestión restante se refiere a cómo puede determinar el profesor el aumento y desarrollo del conocimiento del alumno del contenido del curso asignado utilizando la escritura de diarios como tipo principal o, al menos, como un tipo de estrategia educativa. En el proceso descrito de puesta en práctica de la escritura de diarios, los alumnos deben observar una serie de normas y procedimientos para llevar a cabo adecuadamente este método de enseñanza. Fundamentalmente, los alumnos deben seguir los calendarios de tareas establecidos, respetar la longitud y formato de la entrada del diario, completar las tareas con puntualidad, dedicarse de forma adecuada a la interacción con su compañero o

con un pequeño grupo de miembros de la clase, utilizar el comentario del diario a debatir como base del discurso de la clase durante las sesiones de videoconferencia interactiva, y entregar los diarios terminados al profesor con la petición de que los revise, les dé respuesta y los califique.

La mayor parte de estos procedimientos pueden ser observados por el profesor mediante el contacto periódico con los miembros de la clase a través del correo electrónico o la participación en los grupos de sala de charla como visitante "infrecuente". Además, las cuestiones planteadas por el profesor durante las sesiones de clase a distancia o los análisis y críticas ofrecidos por los integrantes de la clase servirán para proporcionar una evaluación informal del grado en que los alumnos están comprendiendo y aplicando el contenido de la materia que se les ha asignado. No obstante, al utilizar cualquiera de los formatos de escritura de diarios (compañero, etc.), el profesor solicitará copias impresas o remitidas por correo electrónico del comentario diario del alumno, para leerlo y darle respuesta. Aunque este procedimiento se recomienda como resumen final para la evaluación del alumno, la evaluación periódica para comprobar las entradas del diario es importante tanto para el profesor como para el alumno (Peruniak, 1983). La respuesta del profesor proporciona a éste la oportunidad de ofrecer una contestación escrita y permite a los alumnos evaluar la forma en que el profesor percibe su comprensión de la materia. Y viceversa, leer y responder a los diarios del alumno permite al profesor hacerse una idea de la medida en que dicho alumno ha interiorizado la información, es (o ha sido) capaz de aplicarla en el discurso y ha demostrado algún avance y desarrollo desde la anotación inicial del diario a las finales. Este procedimiento ayuda a evaluar si los alumnos están alcanzando con éxito las metas del programa de estudios de postgraduado, desde el momento en que los diarios revelan el pensamiento y creencias del alumno basados en su reacción al contenido de las materias en combinación con sus propias experiencias personales.

La cuestión final se refiere a la forma de calificar el comentario del diario. Los profesores pueden elaborar sus propias normas, que se dan a conocer a los alumnos al inicio del curso; este procedimiento puede funcionar con algunos materiales del curso, pero no con todos. Los profesores pueden elaborar categorías que analicen el comentario del alumno, su cambio de actitud y la evolución de la forma en que éste selecciona y discute los temas. Teniendo en cuenta que la opinión y la reflexión juegan un papel importante en el comentario del diario escrito, el enfoque, de carácter fundamentalmente subjetivo, está compuesto por criterios que determinan qué grado de contenido demuestra haber asimilado el alumno, qué desarrollo en la comprensión de la materia, y en qué medida se ha dedicado al pensamiento crítico, a la investigación y a la conexión de los nuevos conocimientos con los que ya poseía. Como se ha observado en numerosos cursos de enseñanza tanto tradicional como a distancia, parece que el interés del alumno tiende a ser bastante alto durante las actividades compartidas y de escri-

Addie M. Johnson

tura de diarios, y por ello la mayor parte del trabajo de los alumnos está probablemente correlacionado en gran medida con estos criterios.

La descripción de la puesta en práctica de esta técnica de enseñanza en el aprendizaje a distancia debe proporcionar tanto a los profesores como a los alumnos un método viable para interiorizar el aprendizaje del contenido del curso. Como el centro de atención de la mayor parte de la literatura educativa versa sobre los descubrimientos de los investigadores de campo y sobre los informes de prácticas que han tenido éxito, la mayor parte del trabajo del curso puede utilizar con facilidad y éxito algún formato de escritura de diarios en un entorno de videoconferencia de doble enlace. Algunas partes de esta estrategia educativa pueden utilizarse también con audioconferencia combinada con aprendizaje por ordenador, pero esto no puede proporcionar todos los beneficios disponibles. Como abunda la literatura en la mayor parte de las disciplinas, especialmente en el campo de la enseñanza, la escritura de diarios puede convertirse en una técnica óptima para los alumnos de escuelas de postgraduados que lleven a cabo trabajos de un curso de educación a distancia mediante videoconferencia interactiva de doble enlace.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLLING, A. (1994). Using group journals to improve writing and comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5 (1), 47-55.
- BRUNDAGE, D. KEANE, R., & MACKNESON, R. (1993). Application of learning theory to the instruction of adults. En: Thelma Barer-Stein and James A. Draper (Eds.), *The craft of teaching adults* (pp. 131-144). Toronto, Ontario: Culture Concepts.
- CROPLEY, A. J. & KAHL, T. N. (1983). Distance education and distance learning: Some psychological considerations. *Distance education* 4 (1), 27-39.
- DILLE, B. & MEZACK, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 5 (1), 24-35.
- GARSIDE, C. (1994, November). *Building bridges to critical thinking: Utilizing student journal in the college classroom*. Informe presentado en la Annual Meeting of the Speech Communication Association, New Orleans, LA.
- GOTTSCALK, T.H. (1996, November). *Guide #3: Instructional Development for Distance Education*. University of Idaho: Engineering Outreach. <http://www.uidaho.edu/evo/dist3.html>
- GUNAWARDENA, C. & BOVERIE, P. (1995, July). Analysis of learner characteristics and group function in thecnology mediated distance learning. En: A. Tait (Ed.) *Putting the student first: Learner-centered approaches in open and distance learning*. Sixth Cambridge International Conference in Open and Distance Learning, (pp.65-78). UK: Open University.
- HEINZE, T. (1983). The social and psychological milieu of distance students. *Distance Education*, 4 (1), 53-63.

Una Estrategia única para la Promoción de Comunidades de Educación a Distancia

- HUMPHREY, C.F. (1974, April). *A study of adults' preferences for control of molar learning activities*. Informe presentado en la Adult Education Research Conference. Chicago III (ERIC Document 094103).
- KNAPPER, C. (1988). Lifelong learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 2 (1), 63-72.
- JOHNSON, A. (1996, February). *Curriculum content and affective goals through journal writing in graduate level education courses*. Informe presentado en la Eastern Educational Research Association Conference, Hiltonhead, S.C.
- LOWMAN, J. (1995). *Mastering Techniques of teaching (Second edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LUDLOW, B. (1994, March). A comparison of traditional and distance education models. En: Diane Montgomery (Ed.) *Rural partnerships. Working together* (pp. 114-121). Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES) Austin, Texas. RC 019 557.
- MOLLER, L. (1991). Planning programs for distant learners. Using the Assure model. *Tech Trends*, 36 (1), 55-57.
- OWEN, T. (1989). Computer-mediated writing: The writer in electronic residence. En: R. Mason & A. Kaye (Eds.) *Mindweave: Communication, computers and distance education*, pp. 3-21. Oxford: Pergamon Press.
- PERRIN, D.G. (1997, March). New knowledge society and higher education. *Education at a Distance*, 11 (3), 12-20.
- REED, J. & Woodruff, M. (1995). Using compressed video for distance learning. En: *The Distance Educator Newsletter*, CA: San Diego State University. <http://www.kn.pacbell.com/wired/vidconf/Using.html>
- Rezabek, L.L. (1997, Under Review). Distance cubed: The psychosocial dimension of distance education.
- Seshachari, N.C. (Winter, 1994). Instructor-mediated journals: Raising critical thinking and discourse levels. *College Teaching* 42 (1).
- Threlkeld, R. & Brzoska, K. (1994). Research in distance education. En: Barry Willis (Ed.) *Distance education: Strategies and tools*, pp. 41-62. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Von Holzen, R. (1995). *Electronic student journals. A means to enhance classroom communications*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 392 431).
- Willis, B. (1993). *Distance education: a practical guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Addie M. Johnson

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL AUTOR

Addie M. Johnson, es Assistant Professor de Educación en la Pennsylvania State University, Great Valley Graduated School de Estados Unidos. Durante el curso 1997-98 ha sido Urban Fellow en el Mid-Atlantic Regional Educational Research Laboratory. Su línea de investigación se interesa por las Técnicas de Enseñanza a Distancia, usos de la Multimedia en las escuelas, desarrollo profesional y estándares académicos en el aula. Durante el año académico 1997-98 ha participado a nivel nacional, estatal y regional en la American Educational Research Conferences.

Addie M. Johnson (Ed. D.)
1520 Church Road
Wyncote, PA 19095
USA
Teléf.: 1-215-884-2132 (plus US code)
Fax: 1-610-648-3377.
Correo Electrónico: amj8@psu.edu



REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

Amazonía Mato-Grossense: Una Experiencia Innovadora de Formación de Maestras

*(An Innovate Experience on the Training of Primary School Teachers in
Mato Grosso Amazon Region)*

ORESTE PRETI

Universidad Federal de Mato Grosso
(Brasil)

RESUMEN: El Instituto de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil), a partir de 1988, inició la reformulación del curso de Pedagogía, dirigiendo, en 1993, la formación de los académicos para actuar en la escuela primaria. Como parte de esa nueva política de compromiso con la escuela pública, en 1994 fue creado el curso de Licenciatura en Educación Básica a Distancia para atender a la calificación de más de 14.000 maestras que hoy, sin la titulación universitaria, enseñan en la escuela primaria en la región amazónica de Mato Grosso - Brasil. Después de dos años de desarrollo de la experiencia, entre los elementos del sistema estructurado para dar el soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de las alumnas, dos elementos fueron evaluados como fundamentales para el "éxito" del curso: el sistema de tutoría adoptado y la calidad del material didáctico impreso. Sobre esos dos sub-sistemas de la Educación a Distancia, y a partir de nuestra experiencia, pretendemos hacer algunas consideraciones y reflexiones.

Formación de maestros - Licenciatura en Educación Básica a distancia - Tutoría - Producción de material didáctico impreso

ABSTRACT: The Institute of Education of the Federal University of Mato Grosso (Brazil) since 1988 has started to re-formulate its course of Pedagogy by directing the students' education towards acting mainly in primary school, and since 1993 only for his purpose. As part of this new policy of compromise with public school in 1994 the Undergraduate Programme on Primary School (1st to 4th degrees) through Distance Education in order to obtain the qualification of more than 10,000 teachers who work at primary school level in Mato Grosso Amazon Region. In the system designed for supporting the students' teaching-learning process, after the first year of the course implementation, two aspects were evaluated as essential for the experience "success": the studying materials developed and the tutorial system adopted. In this text we propose initially to approach the course we have run through in order to produce the studying materials and to design a tutorial system that is different from those ones which have been acclaimed by institutions with consolidated work on Distance Education. Secondly, we intend to identify and evaluate the elements, which have been pointed out as "responsible" for this initial "success".

Teachers' Training - Degree in Basic Education at Distance - Tutoring - Production of Printed Didactic Material

Oreste Preti

1. INTRODUCCIÓN

Mato Grosso, estado ubicado en la región centro-oeste del Brasil, tiene una área de 901.420,7 Km² y una población de 2.020.581 habitantes, presentando, en esos últimos años, un crecimiento poblacional de 5,3% al año. Con el crecimiento se fueron agudizando dos problemas en el sistema educacional: deficiencia de infraestructura escolar (en 1991 15% de los niños en edad escolar no tenía acceso a la escuela) e incompetencia de los programas de formación de maestros para atender a las demandas existentes y al perfil de profesional que la realidad educacional hoy exige: 53,0% de las maestras, en 1991, no tenía calificación de nivel superior; en 1995, son 62,3% de los 23.901 maestros. Así, al inicio del proceso de escolarización, un elevado índice de alumnos estaban bajo la responsabilidad de maestros no calificados, con reflejos inmediatos en su formación. De los 67.541 niños matriculados en el 1º año de la escuela primaria, en 1980, apenas 45.127 fueron promovidos para el 2º año y solamente 7.648 concluyeron la escuela media.²

Esa situación crónica indicaba ser urgente y necesaria la formación de los maestros y exigía acciones osadas, rápidas y de impacto por parte de las instituciones gubernamentales responsables por los servicios educativos.

Por esa razón, el Instituto de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso /UFMT, en 1991, cuando definió su política de actuación, optaría por formar, a través de cursos presenciales, de verano y a distancia, el maestro, que enseña o irá a enseñar en las clases elementales. Esa última modalidad sería desarrollada en combinación con las Licenciaturas de la UFMT, con la Universidad del Estado de Mato Grosso /UNEMAT, la Secre-

Ubicación de las municipalidades donde se desarrolla el curso Mato Grosso - Brasil



² Las estadísticas divulgadas, en 1995, por la División de Informática de la Secretaría Estatal de Educación de Mato Grosso reafirman esa misma situación: de 100 niños matriculados, en 1988, en el 1º año, solamente 30 concluyeron, en 1995, el 8 año de la escuela básica; una pérdida de 69,4%!

taría de Estado de Educación de Mato Grosso /SEDUC y las intendencias, bajo la coordinación del Núcleo de Educación Abierta y a Distancia /NEAD, que sería creado en 1992.

Así, el NEAD pasaría a concebir e implementar un nuevo curso: la *Licenciatura en Educación Básica: 1ª a 4ª series del 1º grado, a través de la modalidad de Educación a Distancia*. En fase experimental atendería a 350 maestros de 9 municipalidades de la región norte. Los alumnos contarían con el apoyo de las respectivas intendencias y con el soporte administrativo, pedagógico, cognitivo, afectivo y emocional del Centro de Apoyo ubicado allá, así como del propio NEAD.

2. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La formación de un nuevo perfil de profesional para atender a las primeras clases elementales no podría resumirse a una simple transferencia, a nivel superior, del mismo modelo y estructura curricular existente en los cursos de Magisterio. Además de recibir una formación fragmentada por un elenco extenso de asignaturas que reforzaban la separación entre teoría y práctica, la formación que el maestro recibía era muy frágil y sin una fundamentación científica sólida. Mas que señalar las deficiencias, era necesario definir competencias, no conforme al paradigma técnico, sino en la perspectiva crítica de “competencia epistemológica”, esto es, de “*capacidad para aportar fundamentos definibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, a base de utilizar procedimientos de indagación, así como los resultados de investigaciones*” (Kroman, apud GIMENO, 1983:57-8).

Por eso, durante el año de 1993, el NEAD emprendió en las Licenciatura de la UFMT un debate para que cada departamento definiese qué conocimientos, en su área, consideraba básicos, necesarios y significativos para los niños de la escuela primaria y que, por tanto, los maestros tendrían que dominar. A partir de que presupuestos epistemológicos y como esos conocimientos serían organizados para aportar a la formación de un “*profesional crítico, competente y autónomo*”. Fueron momentos muy ricos y, en algunas situaciones, conflictivos y tensos.

Durante el año siguiente, fueron promovidos seminarios internos buscando definir una propuesta curricular con una base conceptual y los contenidos a ser sistematizados en los materiales didácticos, para garantizar unidad y coherencia en la formación de ese nuevo profesional, y establecer puntos de unidad y de relación entre los contenidos específicos de cada asignatura. Durante esos seminarios tenía siempre presente las características del alumno a ser formado y de su entorno: tratábase de una maestra, mujer entre 25-50 años, trabajando en escuela pública y distante de los centros urbanos.

Oreste Preti

Además, otros dos aspectos tendrían que ser considerados:

- muchas veces, es una única maestra a enseñar en las primeras clases y ella debe dar cuenta de conceptos y conocimientos de diferentes ciencias, que están “traducidos” en los textos didácticos como conocimientos disciplinares;
- debe saber lidiar con alumnos que están en desarrollo, en proceso de cambios biológicos y psicológicos, dentro de un contexto sociocultural resultado de movimientos migratorios de poblaciones transferidas para nuevos espacios, recreando y reconstituyendo nuevos hábitats.

Una tarea compleja, pues tiene que considerar el proceso individual y social en la producción del conocimiento, lo que demanda una formación sólida para que esa maestra sea dotada de instrumentales teóricos y metodológicos que le permitan conocer, interpretar y tomar decisiones ante la tarea histórica atribuida a la escuela: desarrollar y ampliar los conocimientos del niño.

2.1. CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CURSO

Algunos presupuestos fueron entonces establecidos para que los autores de los materiales didácticos pudiesen tener como dirección para dar unidad, coherencia y integración a las diferentes asignaturas:

- los conocimientos científicos deben presentar o que tienen de universal e histórico. Los conocimientos adquiridos y contruidos por las maestras durante su trayectoria profesional, día a día en la clase, trocando informaciones con las compañeras y las realidades y problemáticas locales deben ser consideradas y trabajadas. Son puntos de partida y de referencia, y a ellos los contenidos científicos de los materiales didácticos tienen que remitirse para evidenciar su parcialidad y los reduccionismos de algunas explicaciones y comprensiones de los fenómenos y de los hechos;
- en la relación dialogal con su práctica y los contenidos del curso, la maestra podrá iniciar un nuevo camino de reconstrucción de sus conocimientos, sistematizarlos y utilizarlos en sus actividades.

Estamos formando adultas que están actuando en las escuelas, con conocimientos y prácticas resultantes de sus actividades docentes y que no pueden ser simplemente criticadas, negadas u olvidadas. Trátase de actores sociales y, por eso, el punto de partida del currículo propuesto para el curso es su práctica docente, su “quehacer”, para llegar, en un retorno “reflexionado” y no circular, a esa misma práctica, sólo que reconstruida, transformada y transformadora. El curso tendrá que inquietarla, llevarla a rever sus paradigmas, sus valores, a hacer de la sala de aula y de su entorno un campo fértil de investigación, a participar activa-

mente en la construcción de sus conocimientos y del currículo que ella desarrolla junto a sus alumnos y a adoptar una nueva postura pedagógica.

En la figura 01 tratamos de visualizar y esquematizar esa concepción curricular:

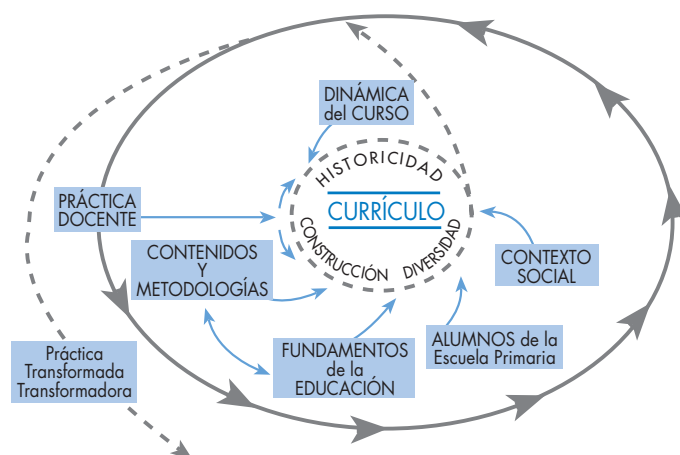


FIG. 01 - Concepción Curricular del Curso de Licenciatura en Educación Básica (PRETI, O e ARRUDA, M. C.C. de, 1995)

Ese recorrido de la práctica hacia la praxis es construido a través del currículo organizado en dos grandes bloques interligados e interdependientes:

- ▀ los *Fundamentos de la Educación* (Antropología, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Filosofía) que ofrecen los elementos básicos para la comprensión del proceso educacional en las dimensiones particulares tanto del sujeto que aprende como del contexto donde está insertado y establece relaciones;
- ▀ los *Contenidos* y las *Metodologías* relativas a las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, para que domine los conocimientos de esas ciencias en los campos a ser desarrollados en los currículos de las escuelas primarias y encontrar caminos metodológicos para “traducirlos” a sus alumnos.

Tres conceptos, pues, atraviesan y forman el núcleo integrador de esos bloques:

- ▀ la *historicidad*: el conocimiento es un proceso histórico, colectivo, inacabado y no cerrado en verdades eternas e inmutables. Por tanto, la maestra deberá proyectar un camino metodológico que lleve los alumnos también

Oreste Preti

a construir sus conocimientos, plantear hipótesis, a percibir sus “engaños”, a encontrar respuestas, etc.

- la *construcción*: el conocimiento es resultado de una tarea colectiva y personal. Por eso, es fundamental el papel del maestro junto a sus alumnos para que perciban su capacidad de investigar, cuestionar, tener respuestas provisionales y construir su caudal de conocimientos, útiles para vivir adecuadamente en su contexto. En fin, tratase de despertar y desarrollar en la maestra su capacidad de pensar y reflexionar;
- la *diversidad*: la maestra tendrá que percibir como cada ciencia posee su campo y su objeto específico de investigación y como dentro de una misma ciencia existen divergencias, tendencias y explicaciones diferentes. El conocimiento, pues, no es monolítico, enclaustrado, alejado de los hombres que lo producen en momentos y contextos históricos diversos.

Por eso, tornase fundamental la postura de autoevaluación constante y continua por parte del equipo y de las maestras en relación al curso y de la maestra con relación a su trabajo en la escuela.

2.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

El curso, con momentos presenciales y a distancia, tiene una duración mínima de 3 años y medio y máxima de cinco, y es ofrecido en dos etapas, con un total de 2.355 horas.

Antes de empezar el curso, se realiza un Seminario donde el maestro es introducido en la nueva modalidad y le se ofrece una visión de conjunto de su trayectoria en el curso, de la organización y propuesta del mismo.

En la primera etapa son desarrollados los instrumentos teóricos que permiten el análisis de la realidad educacional en su contexto, mientras que durante la segunda etapa se da a la maestra la oportunidad de ampliar y profundizar sus conocimientos sobre las ciencias que utiliza en sus clases, además de ofrecerle condiciones para reflexionar sobre la enseñanza de esas ciencias como asignaturas escolares.

En la medida que algunas temáticas curriculares o asignaturas concluyen, son organizados seminarios, en el Centro de Apoyo o en sus localidades, para las maestras dialogar con los autores del material didáctico y con el equipo del NEAD, para participar de debates sobre temáticas relacionadas con la problemática nacional o local o con su práctica docente, para intercambio de experiencias, talleres, etc.

El acceso, debido a una exigencia de la Universidad, fue realizado a través de una selección especial, en las propias municipalidades. Eso permitió verificar el nivel de las alumnas/maestras y hizo que las maestras se sintiesen “merecedoras” de estar en la universidad, en posición de igualdad con los académicos que la frecuentan presencialmente.

En la municipalidad sede está ubicado un Centro de Apoyo, para garantizar a la maestra el necesario soporte administrativo, pedagógico, cognitivo, social, afectivo y motivacional. En ese Centro están instalados el servicio de Orientación Académica, la secretaría, la biblioteca y la videoteca, bajo la responsabilidad de un equipo de profesores (los Orientadores Académicos), de la Secretaría Estatal de Educación, con dedicación integral.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es comprendida como una práctica educativa, y por tanto política, como un proceso continuo, descriptivo y comprensivo, que se da en momentos y niveles diferentes, a través de los encuentros de los alumnos con los Orientadores Académicos, con la realización de actividades escritas y durante los seminarios.

Durante esos dos primeros años, el curso fue siendo evaluado en cuanto a: la modalidad, el material didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación académica. Solamente ahora se piensa en expandir la experiencia para todo el Estado de Mato Grosso y la región Amazónica. Hoy, aun son más de 14.000 las maestras en Mato Grosso que enseñan sin una formación universitaria.

Durante el desarrollo de la experiencia, el sistema de Orientación Académica y la calidad de los materiales didácticos se revelaron la espina dorsal de la dinámica del curso.

3. EL EQUIPO DE ORIENTADORAS ACADÉMICAS

La terminología internacional utiliza el término consagrado “tutoría”. Optamos por “*Orientación Académica*”, pues caracteriza mejor el tipo de actividad a ser desarrollado con universitarias que son adultas y que actúan en el área educacional. Es una terminología más positiva y rica en significaciones, pues, cabe al orientador, respetando la autonomía de aprendizaje de cada alumno, orientar, dirigir y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El equipo tenía como perfil de Orientador Académico un pedagogo que actuase en el ámbito de la educación y con experiencia en la docencia. Son profesoras de la red pública de enseñanza colocadas a disposición del proyecto por la Secretaría de Estado de Educación, después de un proceso de selección y formación.

Oreste Preti

La selección tuvo un carácter mucho más de evaluación de contenidos y de perspectiva de trabajo en EAD, una vez que nadie conocía efectivamente la modalidad. La formación del equipo, que se realizó intensivamente un año antes de empezar el proyecto y continuó durante el desarrollo del mismo, se basó en los contenidos del curso, en los aspectos de relaciones humanas, en la utilización del ordenador (el sistema tiene un programa específico) y en la modalidad de EAD.

La participación de las OAs, pues, ocurrió en dos momentos:

- a) en la *fase de planeamiento*: ellas participaron y discutieron con los profesores-especialistas los contenidos, la confección del material didáctico, el sistema de control y evaluación de los estudiantes. Ese proceso exigió el estudio y dominio de los contenidos del curso, la verificación de los límites y posibilidades de los materiales didácticos, un diálogo continuo con los autores y con el equipo del NEAD, posibilitando una visión unitaria del curso, de sus bases conceptuales y de la participación de cada ciencia en la formación general de las maestras. Eso ha permitido a las OAs trabajar en varias áreas del conocimiento al mismo tiempo.
- b) en la *fase de desarrollo del curso*: las OAs están desempeñando no solamente la función didáctica sino también la función de estimular, motivar y orientar al alumno para que confíe en su capacidad de organizar sus actividades académicas y de autoaprendizaje (función orientadora y motivadora), pues la idea era, desde el inicio, trabajar para la autonomía del alumno. Por eso, las OAs, tanto a distancia como, y sobretudo, presencialmente ofrecen a las maestras el soporte metacognitivo, motivacional y afectivo. Para muchas estudiantes, el encuentro con las OAs es la única oportunidad que tienen para hablar de sus problemas personales, familiares y laborales. El curso, como un todo, ha provocado cambios de valores, de actitudes, llevando la mujer-profesora a cuestionar su subordinación en casa y en el trabajo. La Orientación Académica, entonces, es un espacio abierto donde esos conflictos son verbalizados, son manifestados. Así, las OAs se están tornando en una figura clave: "*la vertiente humana de la Educación a Distancia*", "*el lado humano del proceso de enseñanza-aprendizaje*" (SERRANO, 1994:68,95). Por eso, en su proceso formativo, recibieron orientaciones en relaciones humanas para saber trabajar con las diferencias de orígenes sociales, de concepciones religiosas o ideológicas y crear un mínimo de confianza entre sus pares.

La selección y fijación de las OAs en la región donde residen las estudiantes fue también una decisión oportuna: son personas que viven la misma realidad socio-educacional, y tienen las mismas fuentes socioculturales para comprender el contenido de una aprendizaje más universal. Eso, pienso, fue un factor impor-

tante para reducir el egreso de las estudiantes. Pues, la EAD se caracteriza por altas tasas de abandono prácticamente en todas las grandes instituciones que actúan en esa modalidad, debido a la falta de una atención más sistemática de apoyo (cf. GARCIA ARETIO, 1986). Eso no viene ocurriendo en nuestro curso, no tanto por su carácter experimental, como sobretodo por el sistema de orientación adoptado.

El espíritu de equipo entre las OAs, consolidado a lo largo de la experiencia, y que contaba con relaciones de trabajo y de amistad anteriores, fue un factor que ayudó a superar las dificultades y los conflictos que iban apareciendo, superados profesionalmente y por el compromiso asumido por el equipo con relación a la propuesta del curso y a las innovaciones en la educación pública.

Algunos cambios, sin embargo, son necesarios:

- las OAs, que vienen de la enseñanza presencial, tienen dificultad para comprender que su tarea no es impartir clases o tener respuestas a todos los cuestionamientos de los alumnos, sino facilitar el aprendizaje;
- la solución de problemas laborales, que crean situaciones de tensiones del equipo de OAs con el NEAD, no es una tarea de competencia del NEAD o de la Universidad. Solamente la Secretaría Estatal de Educación tiene ese poder. Hay que pensar en otras formas de contratación y de organización del trabajo de las OAs. Por eso, se busca, conjuntamente con la Secretaría Estatal de Educación y el Sindicato de los Trabajadores en la Instrucción Pública /SINTEP, la “profesionalización” de ese educador, como una de las actividades reconocidas en la Carrera Profesional del Educador;
- es necesario estructurar el servicio de orientación en las intendencias, para facilitar a las alumnas el acceso a ese servicio, pues las dificultades de desplazamiento en la región son numerosas y los servicios de comunicación son todavía precarios. Ese fue una de las motivaciones que llevó el NEAD a optar por el material escrito como elemento mediador entre las alumnas y los autores.

4. EL MATERIAL IMPRESO

Otro elemento que sirvió de base al proceso de aprendizaje de las estudiantes fue el material didáctico impreso. Por medio del fue posible pasar a las estudiantes nuestra concepción de mundo y de la educación, dirigida a una práctica transformada y transformadora. ¿Cómo garantizar en el diseño curricular los contenidos escolares más significativos para la práctica de las maestras, la visión de conjunto, la coherencia interna y la integración de una asignatura con las otras?

Oreste Preti

Una solución aparentemente sencilla: el equipo del NEAD tendría que escribir los materiales o, en caso de que no fuese posible en todas las disciplinas, tendría que acompañar los autores en todos los pasos de concepción, producción y evaluación de los materiales.

Fueron convidados, entonces, profesores de la nuestra universidad, especialistas en sus respectivas asignaturas, con una larga experiencia de trabajo con profesores de la red pública de enseñanza, y que compartían de nuestra propuesta en sus presupuestos y concepciones.

“Nuestra perspectiva era de que los materiales pudiesen reflejar actitudes, posturas y sobre todo el compromiso con la escuela básica. Los expertos invitados muchas veces no tenían un “nombre nacional” o una producción muy extensa. Para nosotros el valor básico de los materiales debería ser aquél de la proximidad de la persona que lo hace con aquel que lo utilizará.” (ALONSO, 1996: 142)

El proceso de elaboración del material didáctico fue muy rico. A medida que los autores presentaban partes del material elaborado, era leído, discutido con el equipo del NEAD y con las Orientadoras Académicas. Las sugerencias eran evaluadas teniendo como parámetros dos dimensiones: el diseño curricular propuesto y la comprensión que las alumnas tendrían, tanto desde el punto de vista del contenido como del lenguaje. Las reformulaciones necesarias entonces eran realizadas, manteniendo, sin embargo, los variados estilos de los distintos autores.

Para posibilitar y facilitar la comunicación entre la alumna, el sistema y su práctica docente, fueron escritos en un lenguaje sencillo y claro, siendo motivadores, instigadores, explicativos y autoevaluativos. Por eso, en ellos son sugeridas actividades, ligadas a su realidad profesional, para no solamente diagnosticar su nivel de comprensión de la lectura realizada, como también para poder relacionar esos contenidos con su práctica.

Para la elaboración gráfica del material fue contratado un equipo de expertos en concepción y producción de proyectos gráficos, abierto al diálogo con el NEAD y los autores. Los materiales se elaboraron en forma de “fascículos”, no excediendo las 80 páginas, cada uno de ellos tratando de temas específicos, pero interdependientes en su conjunto. Existe toda una caracterización de forma (tamaño, tipo de letra, disposición de los caracteres, diseños, colores de la capa, espacio en las márgenes para las alumnas hacer anotaciones, espacios para actividades de autoevaluación, etc.). Esa forma fue pensada pedagógica y económicamente, garantizando un producto final de calidad adecuado a la modalidad y a las características de las alumnas.

Durante el desarrollo de una asignatura, el autor del respectivo material resulta comprometido, acompañando la tarea de las Oas, pudiendo incluso ser consultado por las propias alumnas. A partir de los resultados de las evaluaciones y

de las críticas de las orientadoras y alumnas, el autor deberá rever el material, antes de la reedición para su uso en la fase de expansión. Nos parece que ese “feedback” es el criterio más importante en el análisis del material.

Las referencias bibliográficas y los videos indicados en los materiales didácticos son encontrados en el Centro de Apoyo y pueden ser utilizados por las alumnas y Orientadoras Académicas.

El curso se ha apoyado básicamente en el material escrito y en la orientación, no obstante sea posible la utilización de otros medios de comunicación en la región, como el fax, el teléfono, la radio y el vídeo. Sin embargo, hemos topado con numerosas dificultades de acceso a esos medios en la región, no solamente por problemas de energía como, también, por no existir una cantidad suficiente para atender a todas las alumnas. Para el próximo año serán desarrolladas actividades para estimular a la maestra a utilizar más esas tecnologías, y pretendemos empezar una pequeña producción de vídeo y de programas televisivos y radiofónicos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Fueron muchos los problemas encontrados durante esa fase inicial de desarrollo del curso: insuficiencia de recursos financieros, precariedad de los servicios de comunicación y de transporte, distancia geográfica, limitada experiencia del equipo en educación a distancia, responsabilidad con otras actividades en la Universidad, tiempo parcial de dedicación al proyecto, etc. Todas esas deficiencias, como suele acontecer en las innovaciones pedagógicas, fueron superadas y compensadas por la dedicación y la pasión del equipo con el curso.

Lo más significativo, en esa experiencia, es la relación que empieza a ser establecida por las maestras entre los contenidos aprendidos y su práctica docente. Los indicadores del proceso de evaluación no son suficientes para captar los cambios que ocurren. Hoy, existen indicativos que apuntan algunos cambios en la práctica de las maestras: la socialización de las informaciones recibidas en el curso junto a las compañeras de su escuela; la organización en equipos de estudio buscando autonomía en su proceso de aprendizaje, para no depender sólo de las OAs; la participación de las maestras durante los seminarios, talleres y en el consejo del curso; las declaraciones de secretarios municipales de educación y de directores de escuelas afirmando que las académicas empiezan a presentar una postura diferente con relación a los problemas educacionales locales, participando activa y críticamente en la búsqueda de soluciones. Las maestras, según sus mismas declaraciones, al vivir como alumnas de un curso situaciones semejantes a de sus alumnos, pasaron a ser más sensibles y abiertas al diálogo y a los cambios en su práctica docente.

Oreste Preti

Ese "éxito" inicial del proyecto, pues, y en gran parte, debe ser tributado al trabajo laborioso, competente y comprometido de las Orientadoras Académicas y a la calidad del material didáctico escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Kátia M.; NEDER, M^a L. Cavalli e PRETI, Oreste (1993). *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^a a 4^a séries do 1^o grau, através da modalidade de Educação a Distância*. Cuiabá: UFMT.
- ALONSO, Kátia M. (1996). De lo desconocido a lo conocido: el proyecto de Educación a Distancia en la Universidad Federal del Mato Grosso. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/UFMT.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1986). *Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia*. Madrid: ICE, UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- PRETI, O. e ARRUDA, Maricília C. C. de. (1995). *Rumo a uma nova política de formação do professor das séries iniciais, através da modalidade de Educação a Distância*. Faro, Portugal: Univ. do Algarve, set. 1995 (1^o Congresso de Formação e Cooperação entre países lusófonos)
- PRETI, Oreste (1996). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD / UFMT.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). El profesor-tutor. Perspectiva humana de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED, VI (2), 67-95.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL AUTOR

Mr. Oreste Preti: Profesor de metodología científica, Coordinador pedagógico del núcleo de educación a distancia y editor de la revista "Cadernos do neru" (cuadernos del núcleo de estudios rurales y urbanos) en la Universidad Federal del Mato Grosso, hasta 1977 (cuando jubilado). Maestría en educación y doctorando en educación pública. Becario del CNPQ (Consejo Nacional de desarrollo Científico y Tecnológico). Actualmente participa en el equipo del Instituto libre de Educación Permanente (ACADEMOS) en la concepción, orientación y migración de cursos vía internet. Es autor de obras en la área de Investigación ("Pesquisa Educacional"; A aventura de ser estudante"); en EAD ("Educação A Distância: início e indícios de um percurso" - como organizador) y sobre la problemática de los campesinos en la Amazonia ("Colonização Oficial em Mato Grosso - como co-autor). Dispone también de ponencia del artículo presentada en el 18th ICDE World Conference - The Pennsylvania State University - June 2-6, 1997.

Mr. Oreste Preti
 Profesor Adjunto - Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá - Brasil
 Teléfono: (0055) 65-361-4973
 Fax: (0055)65- 3158440
 Correo Electrónico: preti@nutecnet.com.br

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

*Documentos,
Informes,
Convocatorias*

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Nuevos Estatutos de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)

*(Aprobados por la Asamblea de AIESAD celebrada
en Río de Janeiro en mayo de 1997)*

TÍTULO I. DE LA CONSTITUCIÓN, DOMICILIO Y FINES DE LA ASOCIACIÓN

Art. 1º La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, AIESAD, es una entidad sin ánimo de lucro, constituida por universidades o instituciones de enseñanza superior que imparten sus ofertas educativas en esta modalidad de enseñanza y promueven el estudio e investigación del modelo de enseñanza superior a distancia. Asimismo, se hace extensiva a aquellas universidades presenciales que tengan ofertas de enseñanza en esta metodología conducentes a la obtención de Títulos profesionales o grados académicos o su equivalente legal.

También se incluyen las instituciones iberoamericanas interesadas en el estudio e investigación de esta modalidad con la finalidad de impulsarla en beneficio de la educación y cultura de los pueblos de Iberoamérica.

Art. 2º El domicilio de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia se fija en Madrid (España), en el Rectorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que en la actualidad se encuentra en la calle de Bravo Murillo 38, 28015 MADRID - ESPAÑA, donde se ubica la Secretaría Permanente.

Art. 3º Son fines de la Asociación:

- 1 Facilitar la información, cooperación y coordinación de esfuerzos de las instituciones que la integran.
- 2 Promover la investigación y aplicación de las nuevas técnicas en el ámbito de la enseñanza superior a distancia y facilitar su utilización por las instituciones asociadas.

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

- 3 Fomentar la formación de profesores y técnicos en esta modalidad de enseñanza.
- 4 Procurar la mejor utilización de los recursos tecnológicos, didácticos y humanos en beneficio de las instituciones asociadas.
- 5 Propiciar la elaboración de cursos y materiales didácticos conjuntos adaptados a las peculiares necesidades de los países iberoamericanos.
- 6 Intercambiar experiencias relacionadas con la organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza superior a distancia.
- 7 Facilitar el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes entre los miembros de la Asociación.
- 8 Elaborar programas educativos y culturales de interés común para todos los países del área.
- 9 Promover y participar en procesos de evaluación y certificación institucionales a solicitud de alguno de sus miembros o de sus correspondientes gobiernos.
- 10 Conocer y relacionarse con otras asociaciones que persigan fines semejantes.

TÍTULO II. DE LOS MEDIOS

- Art. 4°.** Para alcanzar sus fines, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia propiciará a sus miembros ayudas desde los organismos internacionales de cooperación españoles y latinoamericanos para llevar a cabo programas y actividades de intercambios e integración mediante convenios conjuntos, generales o particulares. Asimismo, facilitará a sus miembros la posibilidad de intervenir en programas internacionales de cooperación mediante la creación de proyectos de estudio, cooperación e investigación
- Art. 5°** La Asociación promoverá la organización de encuentros y reuniones de expertos y autoridades académicas iberoamericanas dentro de los fines que le son propios, así como de todas aquellas actividades que redunden en beneficio de la necesaria solidaridad de los pueblos de Iberoamérica y de la potenciación de la cultura común.
- Art. 6°** La Asociación prestará su asesoramiento y asistencia técnica a los gobiernos y a las instituciones universitarias que lo soliciten en materia de creación, desarrollo y mejora de instituciones de enseñanza superior a distancia.
- Art. 7°** La Asociación publicará con la periodicidad más adecuada un boletín que informará de las actividades, reuniones y encuentros que lleve a cabo, y que sean de interés para sus miembros. Asimismo, participará en la publicación de una Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, cuya financiación, contenidos, dirección y administración se regirán por unas normas que, a tal fin, deberá aprobar el Comité Directivo de la Asociación.

TÍTULO III. DE LOS MIEMBROS

- Art. 8°** La Asociación estará integrada por:
1. Miembros de pleno derecho, y
 2. Miembros observadores.
- Art. 9°** Se consideran miembros de pleno derecho a aquellas universidades e instituciones de educación superior que en el momento de su incorporación a la Asociación estén reconocidas legalmente por el gobierno de su país y ofrezcan la totalidad o parte de sus enseñanzas en la modalidad a distancia.

Nuevos Estatutos de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)

Se considerarán miembros observadores a las universidades que estando legalmente reconocidas por el gobierno de su país carezcan de carreras, cursos o programas en la modalidad de enseñanza a distancia. Asimismo, tendrán esta consideración aquellas asociaciones y organismos nacionales e internacionales y otras entidades públicas y privadas interesadas en esta modalidad educativa, conducentes a la obtención de Títulos profesionales o grados académicos o su equivalente legal.

Art. 10° Las universidades que sean miembros observadores podrán adquirir la condición de miembros de pleno derecho cuando acrediten ante la Secretaría Permanente, la organización y desarrollo de programas y/o cursos de carácter abierto o a distancia.

Art. 11° La condición de miembro de la Asociación, bien en calidad de observador o de pleno derecho, según proceda, se obtendrá previa solicitud formulada por los órganos de gobierno de la universidad o institución interesada, dirigida al Presidente de la Asociación, el cual la elevará con su informe al Consejo Directivo, a quien corresponde adoptar el acuerdo de ingreso o desestimarla.

Art. 12° Son derechos y obligaciones de los miembros de la Asociación:

- 1 Participar en la vida asociativa en los términos previstos en los presentes Estatutos. promover candidaturas para los órganos de gobierno de la Asociación y contribuir con su voto, en su caso, a la elección de los mismos.
- 2 Utilizar los servicios generales de la Asociación y solicitar de ésta asesoramientos para la búsqueda de socios para llevar a cabo diseños, montajes o desarrollo de cursos y/o programas de educación a distancia.
- 3 Contribuir a la formación y puesta al día del fondo de documentación de la Asociación enviando las informaciones requeridas desde la Secretaría Permanente.
- 4 Contribuir mediante el pago de la cuota anual al sostenimiento de la Asociación en la forma y cuantía que determinen los órganos de gobierno de la misma.
- 5 Realizar por cuenta de la Asociación las gestiones que los órganos de gobierno de ésta le encomendaren para el mejor cumplimiento de sus fines.
- 6 Colaborar, en la medida de sus posibilidades organizativas, en la realización de los proyectos comunes que la Asociación pusiera en marcha.
- 7 Formular iniciativas y sugerencias en orden al más eficaz funcionamiento de la Asociación y proponer acciones de interés común.
- 8 Las demás que le confieren el Reglamento interno de la Asociación.

TÍTULO IV. DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

Art. 13° 1. Son órganos de gobierno de la Asociación:

La Asamblea General, el Consejo Directivo y el Presidente.

2. La Asociación tendrá además una Secretaría Permanente como órgano de apoyo.

Art. 14° La Asamblea General es el órgano supremo de la Asociación y está constituido por todos los miembros de la Asociación con representación legal en ella. Será condición para considerarse miembro de la Asamblea que la institución a la que se represente esté al corriente de las cuotas anuales desde su ingreso en la Asociación.

1. Los miembros observadores lo serán de la Asamblea con voz y sin voto.
2. La Asamblea General se reunirá cada dos años en sesión ordinaria será presidida por el Presidente de AIESAD y actuará como Secretario el Director de la Secretaría Permanente que será miembro nato de aquella.
3. A las reuniones de la Asamblea General podrán asistir más de tú representante por institución; sin embargo, tendrá derecho a voto uno solo de ellos debidamente acreditado por la misma, excepto en los casos de las instituciones que tuvieren más de un miembro en el Consejo Directivo con derecho a voto.
4. Serán funciones de la Asamblea General:
 - a Ratificar la memoria de actuación del bienio que presentará el Director de la Secretaria Permanente, después de su aprobación por el Consejo Directivo.
 - b Elegir, si procede, los miembros del Consejo Directivo.
 - c Fijar las directrices generales de actuación de la Asociación.
 - d Aprobar las modificaciones de los Estatutos.

Art. 15° El Consejo Directivo es el órgano de carácter ejecutivo de la Asociación.

1. Estará compuesto por siete miembros de pleno derecho elegidos cada dos años en la Asamblea General de entre los asistentes a la misma. Podrán ser reelegidos.
2. Para la elección de los siete miembros del Consejo Directivo se podrán formular candidaturas que deberán ser defendidas en la Asamblea General.
3. El Consejo Directivo elegirá de entre sus miembros al Presidente y dos Vicepresidentes que lo serán a su vez de la Asamblea.
4. El Director de la Secretaría Permanente será miembro nato del Consejo Directivo y hará las veces de Secretario del mismo.
5. Corresponde al Consejo Directivo la adopción de cuantas medidas sean necesarias para su mejor y más eficaz funcionamiento dentro de las directrices que, en su caso, fije la Asamblea General. Entre las funciones del Consejo Directivo se encuentran:
 - a Aprobar la Memoria bianual de actuación de la Asociación que se presentará a la Asamblea General para su ratificación.
 - b Aprobar los presupuestos de gastos e ingresos de los ejercicios económicos, así como las liquidaciones de los mismos.
 - c Dar forma a las directrices generales de actuación de la Asociación emanadas de la Asamblea General en lo que se refiere a los fines y medios incluidos como tales en los artículos 3°, 4°, 5°, 6° y 7° de estos Estatutos.
 - d Aprobar y modificar, en su caso, el Reglamento de funcionamiento interno.
6. El Consejo Directivo se reunirá con carácter ordinario dos veces al año y será convocado por su Presidente, en la fecha y lugar que aquél acordare. El orden del día será propuesto por el Presidente y ratificado por el propio Consejo. También se podrá reunir con carácter extraordinario cuando lo convoque el Presidente o lo pida la mayoría de sus miembros.
7. Para su válida constitución será suficiente la presencia de cuatro de sus miembros, uno de los cuales habrá de ser el Presidente o el Vicepresidente que le sustituya. Los acuerdos se adoptaran por mayoría de los miembros presentes en la reunión. En caso de empate el Presidente tendrá voto de calidad.

Art. 16° El Presidente de la Asociación, que lo es de la Asamblea General y del Consejo Directivo, es el órgano unipersonal de gobierno de la misma; representará oficialmente a la Asociación y ejecutará los acuerdos del Consejo Directivo, pudiendo adoptar cuantas medidas sean necesarias para asegurar el funcionamiento de los servicios de la Asociación debiendo dar conocimiento de ello al

Nuevos Estatutos de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)

Consejo Directivo.

Podrá, asimismo, delegar en los Vicepresidentes o en alguno de los miembros del Consejo Directivo, la realización de las gestiones que estime oportunas.

La Presidencia estará complementada por dos Vicepresidentes que colaborarán estrechamente con el Presidente para la consecución de los fines de la Asociación. Serán elegidos de entre los miembros del Consejo Directivo, asumirán, en caso de ausencia, la Presidencia del mismo por delegación, podrán realizar las gestiones y ostentar la representación de la Asociación en los casos en que el Presidente se las encomiende.

Art. 17° La Secretaría Permanente tendrá su sede en Madrid y será organizada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El Director de la misma será un profesor de la UNED y será nombrado por el Rector de esa Universidad.

Art. 18° La Secretaría Permanente de la Asociación mantendrá los servicios administrativos que requiera en cada momento el normal funcionamiento de aquella, asegurará la comunicación constante entre las universidades e instituciones asociadas y prestará el apoyo debido al funcionamiento de los órganos de gobierno. Corresponde a la Secretaría Permanente organizar y mantener los servicios técnicos de la Asociación, a los que se refieren los presentes Estatutos y los que pudieren crearse en el futuro.

Art. 19° La Secretaría Permanente de la Asociación organizará y mantendrá los siguientes servicios técnicos:

- 1 **De Documentación:** en el que habrán de inventariarse y catalogarse todas las informaciones relativas a las universidades e instituciones dedicadas a la enseñanza a distancia, así como los materiales didácticos, impresos y audiovisuales existentes, especialmente en lengua española y portuguesa.
- 2 **De Información:** encargado de mantener la comunicación permanente entre las universidades e instituciones miembros y las demás entidades y centros de enseñanza semejantes.

TÍTULO V. EL RÉGIMEN ECONÓMICO

Art. 20° La Asociación se financiará a través de las siguientes vías:

- 1 Las *contribuciones ordinarias*, que estarán constituidas por la cuota anual cuya cuantía fijará el Consejo Directivo.
- 2 Las contribuciones extraordinarias, que voluntariamente quiera aportar cualquier miembro del Consejo Directivo o cualquiera otro de sus miembros de pleno derecho.
- 3 Las subvenciones, subsidios y donaciones, que puedan facilitarles los gobiernos organismos internacionales e instituciones públicas y privadas.
- 4 Los recursos que pueda obtener como contraprestación de los servicios específicos que suministrarle.

Art. 21° Los presupuestos de la Asociación serán elaborados por la Secretaría Permanente y aprobados por el Consejo Directivo. Asimismo aquella elaborará anualmente una memoria de la ejecución presupuestaria que será enviada a todos los miembros de la Asociación.



REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Reglamento de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Ried)

*(Aprobado por el Consejo Directivo de AIESAD
celebrado en Río de Janeiro en mayo de 1997)*

1. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

1.1. *La Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (en lo sucesivo RIED) se configura como el instrumento de la *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (en lo sucesivo AIESAD) para la difusión de trabajos de carácter científico, experiencias, convocatorias e información bibliográfica, dentro del ámbito de la enseñanza/aprendizaje abierto y a distancia.

1.2. Son objetivos de la RIED:

- ▀ Difundir, en lengua española y portuguesa, relevantes y rigurosos trabajos de carácter científico, en el ámbito de la educación abierta y a distancia.
- ▀ Ofrecer experiencias innovadoras, siempre relativas al ámbito de la educación abierta y a distancia.
- ▀ Difundir acontecimientos (congresos, jornadas, seminarios, cursos, encuentros, etc.) relativos a esta modalidad educativa.
- ▀ Presentar las novedades editoriales que se puedan producir y que tengan relación directa con la enseñanza/aprendizaje abiertos o a distancia.

2. ÓRGANOS DE LA RIED

Los órganos de gobierno de la RIED son de carácter colegiado y de tipo personal. La RIED contará con un Consejo Directivo, Director, Directores Adjuntos, Consejo Científico, Consejo de Redacción y Secretarías de Redacción y Técnica.

2.1 Consejo Directivo. El Consejo Directivo de la RIED estará formado por la Junta Directiva de AIESAD. Serán funciones del Consejo Directivo de la Revista:

- ▀ Nombrar, a propuesta del Presidente de AIESAD, al Director de la Revista y a los Directores Adjuntos.
- ▀ Aprobar, a propuesta del Presidente de AIESAD, las **Normas de funcionamiento de la RIED.**
- ▀ Nombrar, a propuesta del Director de la RIED, a los miembros del Comité Científico de la RIED.

RIED

2.2. Dirección de la Revista. La dirección de la revista recaerá en un profesor de la UNED con reconocido prestigio como investigador y autor de trabajos científicos relativos al ámbito de la educación a distancia.

El Director de la RIED estará asistido por dos Directores Adjuntos, cuyos cargos estarán unidos a los de Director de Relaciones Internacionales de la UNED y Director de la Secretaría Permanente de la AIESAD.

Son funciones del Director de la RIED:

- ▀ Proponer al Consejo Directivo de la RIED los nombres de los miembros del Comité Científico de la Revista.
- ▀ Elevar un informe anual al Consejo Directivo de la RIED, relativo al funcionamiento de la Revista.
- ▀ Ejecutar el presupuesto de la RIED.
- ▀ Nombrar a los miembros del Consejo de Redacción de la RIED.
- ▀ Nombrar a los miembros de la Secretaría de Redacción y de la Secretaría Técnica de la RIED.
- ▀ Distribuir entre los miembros del Comité Científico de la RIED los artículos que hayan llegado, salvaguardando el anonimato de su autoría, con el fin de que éstos emitan el preceptivo informe.
- ▀ Aceptar o rechazar para su publicación las aportaciones llegadas a la RIED, relativas a los apartados de: experiencias, informes, documentos, convocatorias, bibliografía y reseñas.
- ▀ Encargar la reseña o comentario de algunas obras que lleguen a la RIED, a determinados investigadores ligados a la educación a distancia.
- ▀ Emitir los certificados correspondientes de aceptación de trabajos que hayan obtenido el informe positivo del Comité Científico.
- ▀ Representar a la RIED en cuantos foros se estime oportuno.

Los Directores Adjuntos de la RIED tendrán las siguientes funciones:

- ▀ Suplir cuando sea necesario al Director de la RIED.
- ▀ Ejercer de enlaces con el ámbito Iberoamericano (Director de la Secretaría Permanente de la AIESAD) y con los restantes países (Director de Relaciones Internacionales).
- ▀ Aquellas funciones que por delegación les encomiende el Director de la RIED.

2.3. Comité Científico. El Comité Científico de la RIED estará formado por relevantes estudiosos e investigadores que hayan publicado trabajos sobre esta modalidad educativa y que estén en posesión del grado académico de Doctor. Su composición será la siguiente:

- ▀ Tres miembros españoles (al menos dos de ellos, investigadores de la UNED)
- ▀ Tres miembros iberoamericanos
- ▀ Tres miembros de otros países con tradición en educación a distancia (preferentemente con conocimiento del español)

Serán sus funciones:

- ▀ Evaluar la calidad científica de los trabajos que se presenten, emitiendo un informe detallado, que deberá concluir con la recomendación de aceptar o rechazar el trabajo para su publicación en la RIED. El informe será elaborado en un formato previamente establecido por la Dirección de la Revista y aceptado por el Comité Científico. En ningún caso, los miembros del Comité Científico conocerán la autoría del artículo evaluado.
- ▀ Sugerir a la Dirección de la RIED nombres de relevantes figuras de la investigación en educación a distancia, para que pudieran ser invitados a enviar originales sobre algún tema en el que sean destacados especialistas.

Normas para la publicación en la RIED

- Informar a la Dirección de la RIED de la bibliografía relativa a la educación a distancia que se pueda ir publicando a nivel mundial.

El Comité Científico de la RIED se mantendrá permanentemente en contacto con la Dirección, con el fin de revisar la [línea](#) editorial de la RIED y tratar de homogeneizar el nivel de exigencia de los informes emitidos. Si se estima oportuno, alguno de estos contactos podrá ser presencial.

Todos los trabajos enviados a RIED para ser publicados en el apartado principal de Investigaciones y Estudios, serán valorados por tres de los nueve miembros del Comité. Para ser aceptado el trabajo deberá obtener el informe favorable de, al menos 2 miembros.

La elaboración del pertinente informe conllevará para el evaluador una compensación económica que se determinará en su momento.

2.4. Comité de Redacción. El Comité de Redacción de la RIED estará formado por un amplio colectivo de estudiosos de la educación a distancia. Su composición, será la siguiente

- Dos profesores de la UNED ligados, uno de ellos a la Dirección del IUED y el otro a Relaciones Internacionales con Iberoamérica.
- Un representante de otra institución española de nivel superior que imparta algún programa de enseñanza a distancia.
- Presidente o Secretaría General de la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED) de España
- Directoría del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de España
- Diez de otros tantos países iberoamericanos con tradición y expansión en el ámbito de la educación a distancia.

Son funciones del Comité de Redacción:

- Informar sobre los acontecimientos o eventos (congresos, jornadas, seminarios, encuentros, cursos, etc.) que, relativos a la educación a distancia, pudieran celebrarse en el ámbito de su competencia institucional o geográfica.
- Informar a la Dirección de la RIED de la bibliografía relativa a la educación a distancia que se vaya publicando a nivel mundial.
- Realizar recensiones o comentarios de obras de reciente publicación, relativas a la modalidad a distancia.

2.5. Secretaría de Redacción. La Secretaría de Redacción de la RIED, estará formada por dos miembros de la UNED, ligados al Instituto Universitario de Educación a Distancia (al menos uno de ellos con dominio perfecto del inglés hablado y escrito).

Serán sus funciones:

- Recepcionar, registrar y archivar toda la correspondencia que genere la RIED.
- Mantener los contactos que fueren necesarios con los miembros del Comité de Redacción, autores de trabajos, recensionistas, etc.
- Informarse de todos los acontecimientos o eventos relativos a la educación a distancia, con el fin de darles la debida difusión a través de la RIED.
- Gestionar las posibilidades de intercambio de revistas de este ámbito.
- Preparar y, en su caso, traducir los envíos de artículos a los miembros del Comité Científico para su valoración
- Aquellas otras funciones que les fueran encomendadas por el Director de la RIED.

RIED

2.6. Secretaría Administrativa. La Secretaría Administrativa de la RIED dará el apoyo administrativo necesario a la Dirección de la Revista y a la Secretaría de Redacción. Estará conformada por dos personas de la Administración de la UNED, una de ellas de los servicios del IUED (gestión de secretaría) y la otra, de la Secretaría Permanente de la AIESAD (gestión financiera, suscripciones y envíos)

3. COMPOSICIÓN DE LA REVISTA

La RIED habitualmente se compondrá de las cuatro secciones siguientes:

3.1. Estudios e investigaciones. Esta parte es la fundamental de la Revista, para la que se exigirá un elevado rigor a los trabajos que en ella deseasen ser publicados. Estará conformada por artículos científicos de carácter teórico, tecnológico o práctico, frutos de la reflexión e investigación en el ámbito de esta modalidad educativa. Aproximadamente el 70% de la RIED se dedicará a esta sección. Para que un artículo pueda ser publicado en esta parte de la RIED, deberá obtener la correspondiente valoración positiva por parte de los miembros del Comité Científico, que en ningún caso conocerán antes de ser publicado la identidad del autor del trabajo.

Una vez que el Comité Científico haya aceptado la publicación del citado artículo, el Director de la RIED, extenderá el correspondiente certificado acreditativo de tal reconocimiento, que hará llegar al autor o autores del mismo.

En el caso de que el artículo sea aceptado, condicionado a determinadas modificaciones, el Director de la RIED comunicará al autor/es esta circunstancia. Una vez realizadas por el autor las modificaciones sugeridas, el artículo se publicará.

El Director de la RIED, igualmente, comunicará a quien corresponda, la decisión del Comité Científico de rechazar un determinado trabajo al no ajustarse a los requisitos de fondo y forma de la RIED.

3.2. Experiencias. El 10% de la RIED podrá dedicarse a este apartado en el que se acogerán trabajos que muestren experiencias, aplicaciones, propuestas, etc., de carácter innovador en este campo. A estos trabajos, igualmente, se les requerirá el correspondiente rigor universitario, propio de una Revista científica especializada. La aceptación o rechazo de estos artículos correrá a cargo de la Dirección de la RIED.

3.3. Informes, documentos, convocatorias. Otro 10% de la RIED se pretende dedicar a esta sección en la que tendrá un papel clave el Consejo de Redacción. La documentación de interés generada en los diferentes países, así como la convocatoria de Congresos, Jornadas, Seminarios, Encuentros, Cursos, etc., tendrán aquí su cabida.

3.4. Recensiones. En el 10% restante de la RIED se recogerán las recensiones de los libros que lleguen a la misma. Estos libros pueden venir acompañados de la correspondiente recensión elaborada por persona distinta al autor. En estos casos, la Dirección de la RIED aceptará o no para su publicación la recensión enviada.

4. EDICIÓN

La RIED será editada por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. En el IUED se ubicará la infraestructura de la secretaría de redacción de la RIED, aunque su Director sea una persona ajena al IUED.

En la portada de la RIED, a dos tintas, aparecerán los anagramas de la UNED y de la AIESAD a igual tamaño y en el centro, en un recuadro, con letras grandes "RIED" y debajo, en recuadro más pequeño, "Revista Iberoamericana de Educación a Distancia". Esta portada se editará a dos tintas.

La Revista tendrá un tamaño de 17x24 cm., con una extensión de unas 150/200 páginas aproximadamente cada número.

5. PERIODICIDAD

La RIED tendrá una periodicidad semestral, un volumen anual con dos números que se publicarán los meses de junio y diciembre de cada año.

6. NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

La publicación de artículos, tanto en la sección de Estudios e Investigaciones como en la de Experiencias, se deberá atener a las siguientes normas de carácter formal. Los artículos enviados a la RIED que no se ajusten a ellas, serán automáticamente desestimados. Estas normas, son las siguientes:

6.1. Lengua. La RIED se publicará en español. Los artículos de autores de lengua portuguesa, se publicarán en portugués. Cada colaboración irá acompañada de un *abstract* en inglés de unas 100-150 palabras. Los autores que no conozcan la lengua española ni la portuguesa, enviarán sus colaboraciones en inglés, corriendo por cuenta de la Dirección de la RIED la traducción del original, que será publicado en español.

6.2. Características del artículo. Las colaboraciones enviadas serán referidas necesariamente a aspectos relativos a teoría, investigación y práctica en educación a distancia, incluyendo estudios por correspondencia, estudios externos, aprendizaje individualizado, aprendizaje abierto y tecnologías aplicadas a la educación.

La remisión de una colaboración a RIED y, en su caso, la publicación en la sección de **Estudios e Investigaciones**, implica que el trabajo:

- a) hace referencia al campo de especialización de la RIED.
- b) representa una colaboración original no publicada previamente.
- c) está científicamente fundado y presenta unidad interna.
- d) supone una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones del fenómeno de la educación a distancia y para ejercer una práctica profesional en ese campo, más crítica y más eficaz.

En esta sección primera de la RIED no tienen cabida los artículos de simple divulgación, ni las meras réplicas de modelos de investigación ajenos, ni los que se limitan a exponer opiniones en vez de conclusiones derivadas de una investigación seria.

En la sección de **Experiencias** se considerarán los mismos requisitos, aunque al tratarse de aplicaciones, experiencias, propuestas, etc., no se requerirá el carácter pleno de trabajo científicamente fundado.

6.3. Extensión de las colaboraciones. Los estudios e investigaciones deberán tener una extensión entre 7.000 y 10.000 palabras (incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía). Las experiencias tendrán una extensión entre 3.000 y 7.000 palabras. Las recensiones, entre 500 y 1.000 palabras.

6.4. Estructura de los artículos. Tanto en la Sección de Estudios e Investigaciones, como en la de Experiencias, cada artículo se atendrá a la siguiente estructura:

RIED

Título del artículo en español
(Entre paréntesis y más pequeño, título en inglés)
Autor/es y lugar de trabajo
Resumen en español
Palabras Clave en español
Abstract (Resumen en inglés)
Key words (Palabras clave en inglés)
TEXTO DEL ARTICULO
Notas (si existen)
Referencias bibliográficas (según modelo)
Perfil académico y profesional del autor/es
Dirección del autor/es

Los distintos epígrafes de las colaboraciones deberán ir numerados de acuerdo con el siguiente esquema:

- 1. (primer nivel),
- 1.1. (segundo nivel),
- 1.1.1. (tercer nivel)

6.4.1. Resúmenes. Cada artículo irá precedido de un resumen en español. Después de las referencias bibliográficas, aparecerá otro (*abstract*) en inglés. La extensión de uno y otro, oscilará entre 100 y 150 palabras. Tras el *abstract* en inglés se referirán un máximo de seis descriptores o **palabras clave** (Key Words) en inglés. Estos datos se requieren para la inmediata inclusión del trabajo -una vez publicado- en la correspondiente base de datos internacional.

6.4.2. Autores. El **perfil** académico y profesional de los autores deberá ser breve (entre 50 y 75 palabras) e incluirá sus principales líneas de investigación. La **dirección** para correspondencia, deberá ser completa incluyendo, si lo tiene, el correo electrónico y los números de teléfono y/o fax.

6.4.3. Notas. Si existen notas aclaratorias al texto, deberán ubicarse en el lugar indicado numerándolas correlativamente, indicándolas con número superíndice.

6.4.4. Citas dentro del texto. Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma (Marín, 1995). En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden cronológico y separados por un punto y coma (Sarramona, 1975; Cirigliano, 1983; Casas, 1987). Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, distinguiendo por letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año (García Aretio, 1985,1986,1987a, 1987b, 1987c, 1994). Si el nombre del autor forma parte del texto, entre paréntesis sólo irá el año [Holmber (1985) afirmó que... 1.

6.4.5. Citas textuales. Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la/s que se ha extraído dicho texto. Ejemplo: "por educación a distancia entendemos [... 1 contacto ocasional con otros estudiantes" (Rowntree, 1986, p. 16). Si el nombre del autor forma parte del texto, sería así: Como Keegan (1986, p. 102) señalaba

6.4.6. Referencias bibliográficas. En el lugar señalado en el apartado de **estructura**, se ubicará el apartado de referencias bibliográficas que, necesariamente, deberá ajustarse al siguiente formato:

a) *Libro:* Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). *Título del libro.* Ciudad de publicación: Editorial.
Ejemplos:

Normas para la publicación en la RIED

- ▀ García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- ▀ Marín, R. (1995). *El sistema multimedia de la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED
- ▀ Rumble, G. (1986). *The Planning and Management of Distance Education*. London: Croom Helm.

b) *Revistas*: Apellidos de los autores, Iniciales. (Año). Título del artículo. *Nombre de la Revista*, número o volumen y (número), página que comprende el artículo dentro de la revista. Ejemplos:

- ▀ García Aretio, L. (1992). Asociaciones y redes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 5 (1), 19-31.
- ▀ Laaser, W. (1986). Some didactic aspects of audio-cassettes in distance education. *Distance Education*, 7 (1), 143-152.
- ▀ Pérez Juste, R. (1990). Servicios de orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3 (1), 23-56.

c) *Capítulo o artículo en libro*: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro *Título del libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro. Ejemplos:

- ▀ Carpio, J. (1996). Materiales didácticos y canales de comunicación no impresos en la UNED, en García Aretio, L. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 229-250.
- ▀ Keegan, D. (1990). A theory for distance education, en Moore, M. *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press, 327-332.
- ▀ Sarrañana, J. (1988). La enseñanza a distancia, en AA.VV. *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona: CEAC, 265-277.

6.5. Presentación. Los artículos deberán enviarse (original y una copia) por correo postal, aunque para adelantar los procedimientos previos a la publicación, podrá hacerse un envío previo por correo electrónico. Al texto impreso deberá acompañar el correspondiente fichero en disquete informática procesado, preferentemente, en Corel Word Perfect o Microsoft Word. Los artículos irán firmados al final de la última hoja del original por el autor/es. El formato será en DIN A4 (297 X 210 mm), escrito a doble espacio y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho). En la copia deberán eliminarse todos los datos identificativos del autor.

6.6. Gráficos. Las tablas, gráficos y cuadros deberán aparecer dentro del texto, siempre que en el procesador informático queden recogidos en el lugar correspondiente. En el caso de que algunas figuras no puedan recogerse en su lugar con el procesador elegido, se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente. En este caso, serán enviadas en hoja aparte, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso. La calidad de estas ilustraciones deberá ser nítida si se desea garantizar su publicación.

6.7. Valoración del Comité Científico. Los artículos enviados para la sección de Estudios e Investigaciones, serán remitidos por el Director de la Revista a tres miembros del Comité Científico, sin que por éstos puedan ser identificados los autores del trabajo. El Comité Científico elaborará el correspondiente informe, basado en los criterios formales (normas) y de contenido de la RIED, mediante el que el artículo será aceptado o rechazado. El Director de la RIED, a través de la Secretaría de Redacción, informará de este extremo al autor/es y, en su caso, recomendará las modificaciones que deberá introducir para que pueda ser aceptada su publicación. En caso de que las modificaciones sean menores, el Comité Científico se reserva la facultad de introducir las que considere oportunas en la aplicación de estas normas.

6.8. Recensiones. Si al enviar un libro recientemente publicado, se acompaña de una recensión, ésta deberá atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio con la extensión más arriba indicada (entre 500 y 1000 palabras).

RIED

6.9. Copias. Los autores cuyos artículos hayan sido publicados en la RIED, recibirán el número correspondiente de la RIED y quince separatas de la revista conteniendo su artículo, libre de costo.

6.10 Corrección de pruebas. La corrección de pruebas de imprenta la hará la RIED cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

6.11. Responsabilidad. La RIED no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los artículos. La responsabilidad será plena de los autores de los mismos.

6.12. Envíos de las colaboraciones. Las colaboraciones deberán ser enviadas a la siguiente dirección:

Director de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
Instituto Universitario de Educación a Distancia UNED
Ciudad Universitaria s/n
28040 - MADRID (España)

Teléfono: +34 913 986 691

Fax: +34 913 986 693

Correo Electrónico:

Página Web: <http://www-ried.uned.es/ried/Ried.htm>

Los autores de las colaboraciones recibirán con immediatez el acuse de recibo de que el trabajo ha llegado a poder de la RIED.

The logo for 'Ried' is written in a stylized, blue, cursive script font.REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

***Sumario del libro de la UNESCO:
Aprendizaje abierto y a distancia.
Perspectivas y consideraciones políticas.***

El documento que presentamos a continuación, y del que reproducimos íntegramente su **Sumario**, ha sido preparado por la UNESCO como una contribución a la discusión sobre el decisivo papel que el aprendizaje abierto y a distancia se espera que asuma en el panorama de la educación del mañana. Este documento no pretende imponer una política o modelo particular. Desea contribuir a las reflexiones nacionales sobre el uso del aprendizaje abierto y a distancia, incluyendo sus políticas y prioridades, inspirar la cooperación en los niveles nacional, regional y subregional que, finalmente, favorecerán los cambios que harán posible la educación permanente para todos.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España al cumplir su XXV aniversario, se honra en publicar la edición en español de este relevante documento de la UNESCO como aportación a los países, instituciones y personas de lengua española interesadas en crear o desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje abierto y a distancia.

Es, en suma, una modalidad educativa con enormes posibilidades que presenta una extraordinaria capacidad de adaptación tanto a las necesidades, como al conjunto de recursos didácticos disponibles en cada caso. Dado lo relevante del tema, en este documento se analizan los sistemas llamados a enseñar y a aprender de una forma abierta y a distancia desde distintos ángulos y aplicaciones. Los puntos fundamentales sobre los que se vertebra, son:

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

► **Introducción**

¿Qué pretende este documento? ¿A quién está dirigido?

► **Retos y oportunidades**

Hacia una nueva educación. Educar para mejorar.

► **Conceptos y contribuciones**

Un punto de vista interdisciplinar. Educación superior y profesional.

► **Tendencias actuales en la educación abierta y a distancia**

Reduciendo distancias. La tecnología. Nuevas aplicaciones.

► **Consideraciones sobre política y estrategias**

Un mundo en cambio. Un espacio para mejorar.

► **Políticas de la UNESCO sobre aprendizaje abierto y a distancia**

Muchas cosas por hacer

Reproducimos, como le anunciamos al principio de estas líneas, el texto íntegro del **Sumario** de este documento de UNESCO:

SUMARIO

Introducción

Los términos **aprendizaje abierto y a Distancia** representan enfoques que se centran en ampliar el acceso a la educación y el aprendizaje, liberando a los alumnos de las limitaciones de tiempo y espacio, y ofreciendo oportunidades flexibles de aprendizaje a los individuos y grupos de alumnos. El aprendizaje abierto y a distancia es uno de los campos de más rápido crecimiento en educación, y su impacto potencial en todos los sistemas de enseñanza se ha acentuado con los nuevos avances en las tecnologías de la información y la comunicación. El **objetivo** de este documento es revisar el aprendizaje abierto y a distancia en el contexto de los actuales desafíos y posibilidades, examinar los conceptos y contribuciones relevantes, subrayar las actuales tendencias globales y regionales, sugerir consideraciones políticas y estratégicas, e identificar las políticas de la UNESCO sobre el aprendizaje abierto y a distancia, incluyendo su función para el desarrollo de capacidades y la cooperación internacional. Está dirigido a un amplio rango de socios potenciales, gobiernos, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones especializadas, asociaciones, corporaciones industriales, compañías de telecomunicaciones, y a cualquiera interesado en este campo, buscando su cooperación para satisfacer las urgentes necesidades actuales en educación y capacitación, a través del aprendizaje abierto y a distancia.

Retos y oportunidades

- II** En las dos últimas décadas ha habido un considerable crecimiento en educación y capacitación. Pero el mundo todavía sufre desigualdades intolerables a nivel internacional y a veces dentro de una misma nación. Muchos países todavía están luchando contra el **acceso limitado** a la educación para niños y jóvenes, y al mismo tiempo tienen que satisfacer las **necesidades básicas** de los viejos. La baja **calidad** y la insuficiente **pertinencia** son otras de las preocupaciones. La raíz del problema frecuentemente reside en la financiación adecuada de la educación y la capacitación. La rápida expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y el paso a una sociedad interdependiente, basada en un permanente aumento del conocimiento, crea nuevos desafíos y oportunidades para proyectar y difundir la educación.
- III** Para el **estudiante** el aprendizaje abierto y a distancia significa mayor capacidad de acceso y flexibilidad, así como la posibilidad de combinar trabajo y estudio. Puede también significar un enfoque más centrado en el alumno, un enriquecimiento, mayor calidad y nuevas vías de interacción. A los **empresarios** les brinda mayor calidad y una buena relación coste/efectividad en la formación profesional en el puesto de trabajo. Permite mejorar las destrezas, incrementar la productividad y desarrollar una nueva cultura del aprendizaje. Además, significa compartir costas y el tiempo de aprendizaje e incrementar la movilidad del adiestramiento. Para los **gobiernos** el principal potencial reside en la capacidad de incrementar los sistemas de educación y formación, alcanzar grupos sociales con acceso limitado a la educación convencional y a la capacitación, mantener y ampliar la calidad y la pertinencia de las estructuras educativas existentes, conseguir una mayor relación coste/efectividad en educación y formación, y promover la innovación y las oportunidades para la educación permanente.

Conceptos y contribuciones

- IV** Los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia, están formados por un grupo de **componentes** tales como: la misión u objetivo de un sistema determinado, programas y currículos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, material y recursos didácticos, comunicación e interacción, sistemas de apoyo y distribución, estudiantes, tutores, directivos y otros expertos, procedimientos de evaluación, gestión, edificios y equipamiento. En el aprendizaje a distancia hay éxitos y fracasos, y muchos sistemas se debaten con problemas y barreras para una implementación efectiva. Algunos de los **problemas** más comunes son: infraestructura

tecnológica inadecuada, deficiencias en la planificación y programación, escasez de recursos humanos y experiencia, recursos financieros inadecuados, y falta de reconocimiento de equivalencia de títulos.

- V** A veces el aprendizaje abierto y a distancia se utiliza para **niños en edad escolar y jóvenes** que no pueden acudir a las escuelas regulares o para apoyar la enseñanza en el nivel primario y secundario. Sin embargo, muchos cursos y programas están dirigidos a **la población adulta**. En los países en vías de desarrollo, la equivalencia escolar del aprendizaje a distancia es una vía importante en la expansión de la igualdad de oportunidades a la población adulta. En los países desarrollados, hay todavía necesidad de este tipo de programas para aquellos que abandonaron el sistema convencional.
- VI** La **formación del profesorado** es un área importante donde el aprendizaje a distancia ha hecho una gran contribución. Esto incluye el aprendizaje inicial para las cualificaciones formales, formación en servicio suplementaria en el puesto de trabajo para alcanzar un nivel más alto de estudios, y un aprendizaje continuo sobre temas concretos. Muchos casos, particularmente en los países en desarrollo, muestran que la formación del profesorado a distancia puede llegar a grandes grupos de profesores y tener un profundo impacto en el desarrollo de los sistemas educativos nacionales. Tanto el sector público como el privado han hecho importantes contribuciones al desarrollo de la industria y el comercio, a través de programas para la **educación técnica y vocacional**. Además de los estudios comerciales, el adiestramiento técnico, hay que mencionar la formación para la agricultura, la administración pública y los servicios sanitarios.
- VII** La **educación no formal** y el desarrollo comunitario representan otros sectores donde se aplica el aprendizaje a distancia. Los programas a distancia a menudo llegan a gran número de mujeres, en sociedades donde éstas carecen de igualdad de oportunidades para participar en las formas convencionales de educación y formación. La educación abierta y a distancia les acerca la enseñanza de tópicos complejos del mundo moderno, en el cual es necesario la **conjugación de diversas disciplinas**. Hay también un amplio espectro de proyectos de educación infantil y juvenil en comunicación electrónica intercultural. Algunos de ellos son buenos ejemplos de promoción de la comprensión internacional por encima de fronteras étnicas y culturales.
- VIII** El aprendizaje a distancia en el **nivel terciario** muestra un **patrón de desarrollo en dos facetas**. Por una parte, han surgido numerosas universidades exclusivamente a distancia para atender a gran número de nuevos

alumnos, mientras que, por otra parte, un número creciente de universidades tradicionales han comenzado a ofrecer sus programas también a través de la educación a distancia. Esto tiende a disminuir las diferencias entre los dos tipos de universidades.

- IX** El aprendizaje abierto y a distancia tiene el potencial de crear **nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje**. Por su vinculación con los adelantos en las tecnologías de la información y la comunicación, está cercano al desarrollo de las nuevas necesidades de aprendizaje y a los nuevos modelos de acceso y aplicación de la información. Es evidente que puede llevar la **innovación** al sistema educativo y puede tener efectos más allá de éste. La educación a distancia jugará un papel decisivo en la creación de una sociedad global de la comunicación.

Tendencias actuales en la educación abierta y a distancia

- X** Obviamente, el aprendizaje abierto y a distancia será un elemento importante en el futuro de los sistemas de educación y formación. Cada vez se está introduciendo más en el mundo de la educación y la formación, de modo que llegará a formar parte del repertorio de la mayoría de las instituciones educativas en el futuro. Esto implica que la diferencia actual entre educación “convencional” y “a distancia” será cada vez menor. Una de las tendencias tecnológicas es que emergen nuevas formas de aprendizaje a distancia, **basadas en tecnologías más interactivas de telecomunicación**, con sus implicaciones pedagógicas, económicas y de organización. Además hay una poderosa tendencia hacia la **internacionalización**. La cooperación institucional e intergubernamental va en aumento y el “aula global” ha sido realizada en un gran número de proyectos, particularmente aquellos en conexión con las redes emergentes de comunicación global.
- XI** El panorama regional muestra grandes diferencias entre las diversas regiones del mundo, aunque también hay un gran número de similitudes. El aprendizaje a distancia ha existido durante unos cien años en la mayoría de las regiones desarrolladas, y durante una o dos generaciones en **el mundo en desarrollo**. En éste, el aprendizaje a distancia sufre muchos de los problemas con los que se enfrenta la enseñanza convencional. Además, la falta de infraestructura y de competencia profesional en el aprendizaje a distancia, son importantes barreras. A pesar de ello, estas formas de distribución de la educación, han explotado su potencial, se han establecido sólidamente, y muchos países ven la educación a distancia como la principal estrategia para incrementar las posibilidades de acceso y elevar la calidad.

XII En **los países industrializados**, las tendencias actuales están conectadas a los problemas estructurales de la educación en la sociedad moderna y al desarrollo tecnológico. Aumenta la necesidad de ampliar las oportunidades educativas a todo el período vital. Las cambiantes demandas de una educación de masas y la necesidad de nuevas habilidades; representan desafíos que no son fácilmente satisfechos por las estructuras e instituciones convencionales. Las tecnologías de información y comunicación tienen un gran impacto potencial en educación, y pueden ayudar a crear nuevos modelos de educación y formación. Las instituciones gubernamentales, industriales y educativas están ansiosas por desarrollar aplicaciones efectivas de las nuevas tecnologías y al mismo tiempo satisfacer las necesidades de los alumnos. Sin embargo, los modos convencionales de enseñanza siguen creciendo, y el horizonte se abre a una gran variedad de tendencias y a la implementación de nuevas estrategias, con diversos resultados.

Consideraciones sobre política y estrategia

XIII **Los documentos de política nacional** sobre educación y formación deben incluir declaraciones sobre el papel del aprendizaje a distancia. Los planes y políticas nacionales deben comprender las cuestiones fundamentales sobre: la finalidad, grupos a los que se dirige, recursos e infraestructura, relación con el sistema convencional, medidas para la implementación, coordinación, financiación, evaluación de la calidad y reconocimiento de títulos. Debería consultarse al mayor número posible de implicados, y la planificación debería ser intersectorial. Debe atenderse la cuestión de la escala, como ya se hace en el sector privado.

XIV El éxito de una campaña nacional de reforma en el aprendizaje a distancia, necesita un liderazgo fuerte y reconocido con respaldo al más alto nivel gubernamental. Es esencial una cuidadosa **planificación**. Para asegurar una **implementación** efectiva, los procedimientos de evaluación deben establecerse en el momento de planificar. Los planificadores deben tener en cuenta las necesidades de aprendizaje del personal afectado. Las nuevas iniciativas y las instituciones necesitan fondos sustanciales para cubrir los gastos iniciales. Una gestión rentable es aquella que hace buen uso de todos los recursos disponibles, lo que no implica necesariamente bajo coste. Las instituciones de enseñanza a distancia necesitan recursos suficientes para ser capaces de reaccionar con rapidez a las nuevas demandas y situaciones. Para asegurar una adecuada coordinación debe haber una continua y planificada comunicación entre todos los miembros nacionales. El rol de los organismos internacionales y regionales es dar soporte y guiar las realizaciones a nivel nacional.

- XV** En los **países en desarrollo** hay algunas barreras comunes que frenan la realización efectiva del aprendizaje a distancia. La falta de fondos, dificultades de asignación de recursos que impide el uso efectivo de adecuadas tecnologías son quizá los problemas más importantes, cuyos efectos van en detrimento de la calidad y los rendimientos. Otro problema es la falta de recursos humanos con la suficiente competencia y motivación. El tercer mayor problema es la falta de infraestructura tecnológica y de un apoyo sostenido. Finalmente, la falta de planificación estratégica y de coordinación, así como una dispersión de intereses de los donantes, pueden reducir el nivel de los logros. Las **estrategias para** el desarrollo futuro deberían incluir la armonización de objetivos, la clarificación de políticas y la coordinación y colaboración a nivel nacional y regional. En los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia es importante la capacitación, lo que implica profesionalizar en la planificación y la gestión. Otros aspectos son la comunicación de los participantes a nivel nacional, una mayor integración entre educación y formación, y el sector productivo, una progresiva autonomía y mantener la capacidad operativa después de que las ayudas hayan cesado.
- XVI** A pesar de que la comunidad educativa a menudo ha expresado su rechazo a la aplicación de las **nuevas tecnologías** en educación, los dramáticos cambios tecnológicos en toda la sociedad, no pueden dejar de lado a la educación. Existe una variedad de tecnologías disponibles a diferentes niveles de sofisticación, que pueden adecuarse a la mayoría de las necesidades educativas. Hay un gran potencial en las nuevas tecnologías con capacidad de almacenar, recuperar, manipular, y distribuir grandes cantidades de información, acelerando y facilitando la comunicación, cada vez con una mayor integración y reducción de costas. El reto es utilizar este potencial siguiendo estrategias instruccionales bien definidas, integrando los logros culturales e intelectuales debidos a las nuevas tecnologías en la sociedad de la información global.
- XVII** La **interactividad** es un elemento clave en la mayoría de los servicios futuros. Las tecnologías se adaptan fácilmente a las necesidades de comunicación de los usuarios dispersos, pero requieren redes fiables. Es necesario introducir cambios en los sistemas educativos para aprovechar mayor las tecnologías de información electrónica. Los alumnos deben actualizarse y adaptarse a las nuevas tendencias y tecnologías educativas. El sector educativo debería organizarse como un principal cliente de la tecnología y como socio en el desarrollo del servicio. La integración y convergencia de los sistemas de enseñanza a distancia con las estructuras de educación convencional deberían formar parte de la estrategia en este contexto. Para ello es necesario reconsiderar y redefinir los roles de los agentes clave.

XVIII No es fácil saber qué modelos y estructuras adoptarán las instituciones de enseñanza a distancia en el futuro. Hay una tendencia en aumento de utilizar el aprendizaje a distancia en las universidades tradicionales y con toda seguridad, se extenderá a todos los niveles y sectores. Por otro lado, también habrá lugar para todo tipo de instituciones, tanto públicas como privadas. Los nuevos mercados y tecnologías impondrán cambios en las instituciones actuales y emergerán nuevos tipos de servicios e instituciones. Habrá una continua necesidad de instituciones de enseñanza a distancia (universidades y escuelas abiertas, etc.) o departamentos con **capacidad para** atender a grupos muy amplios. Las instituciones deberán encontrar nuevos **socios** y aliados para satisfacer las necesidades de la sociedad con una mayor efectividad que la actual. El valor de la experiencia y la competencia en las instituciones de enseñanza a distancia deberá ser aprovechado en las estructuras del futuro.

XIX Los **costas estructurales** en la educación a distancia son radicalmente diferentes de los de la educación convencional. Las inversiones en capital usualmente se sustituyen por altos gastos corrientes, que hacen de las economías de escala un factor decisivo. Los programas de educación a distancia obtienen titulados con costas considerablemente inferiores a la educación convencional. Esto también depende de un gran número de factores. Los costas del aprendizaje a distancia varían mucho según el uso del material didáctico, medias y tecnología, y tipos y organización de los servicios de apoyo al estudiante. Para una correcta evaluación de los costes, hay que considerar la proporción de los que completan los estudios.

XX Es necesario ampliar los estudios de costas del aprendizaje a distancia. La mayoría de los estudios comparan los costas de la enseñanza exclusivamente a distancia con el sistema convencional, mientras que los estudios de costas sobre instituciones con programas presenciales y a distancia son escasos. La introducción de tecnologías de aprendizaje a distancia debería conducir a la reestructuración de los otros recursos, para evitar un incremento de costas. Los estudios de costebeneficio no tienen en consideración aspectos cualitativos y sociales más amplios. Los sistemas de educación a distancia a menudo se dirigen a otros grupos, que no tienen un acceso fácil a las instituciones convencionales. Hay otros beneficios que no son fácilmente cuantificables o calculables. También deberían considerarse los costas de “oportunidad”, y los efectos en la productividad al actualizar la fuerza laboral en las empresas.

XXI La **financiación** de las instituciones de enseñanza a distancia es con frecuencia diferente de la educación convencional. Hay muchos argumentos que lo avalan. Dado que el aprendizaje a distancia es utilizado cada vez más por los sistemas de educación convencional, ambos sistemas de fi-

nanciación deben armonizarse. Se asume que los estudiantes de enseñanza a distancia, que a menudo son adultos que trabajan, deberían pagar una proporción mayor de los costos que los estudiantes convencionales. Sin embargo, esta consideración debería modificarse según la misión de los programas, grupos de destino y circunstancias locales. El equilibrio de financiación entre el gobierno, empresarios y estudiantes, debería ser cuidadosamente considerado, conociendo el hecho de que una falta de fondos parece tener efectos sociales negativos y sobre la calidad. Debería remediarse cualquier injustificada discriminación económica entre estudiantes a distancia y otros estudiantes.

Políticas de la UNESCO sobre aprendizaje abierto y a distancia

- XXII** La política de la UNESCO sobre educación a distancia está basada en la **absoluta prioridad de impulsar el acceso a la educación permanente para todos**. La Organización ha dado recientemente apoyo al uso de la educación a distancia, y los avances en tecnologías de información y comunicación han incrementado radicalmente la demanda de educación permanente, pero también ha previsto de nuevas medidas para atender esta demanda. Enfrentándose a los desafíos educativos del siglo XX, la UNESCO, a través del aprendizaje a distancia, contribuye a la creación de una sociedad global de aprendizaje en un contexto de educación permanente.
- XXIII** Dentro de esta prioridad fundamental, la UNESCO impulsó la **educación básica para todos**, animando y colaborando con sus Estados Miembros con especial énfasis en los esfuerzos cooperativos para desarrollar sistemas y programas de educación a distancia en beneficio de aquellos que no alcanzaron las habilidades básicas de aprendizaje.
- XXIV** Mayor atención se presta a la educación abierta y a distancia para **satisfacer las necesidades educativas de la población adulta**, con la intención de ofrecer nuevas y alternativas posibilidades de aprendizaje para aquellos que estaban inicialmente privados de ellas, o **quienes**, por una u otra razón, no hicieron uso de ellas.
- XXV** La UNESCO continúa reforzando el papel de la educación a distancia en la **diversificación de los sistemas educativos, principalmente en la educación técnica y vocacional**, animando a la cooperación y asociación entre empresas, entidades profesionales e instituciones de enseñanza a distancia. También se atiende a las **necesidades especiales de los discapacitados, emigrantes y minorías culturales y lingüísticas**, y otros a los que la educación convencional no alcanza, o no suficientemente.

- XXVI** Se reconoce gran importancia al aprendizaje a distancia en la **formación del profesorado**, principalmente en la preparación en el puesto de trabajo, así como en la formación de formadores. Desde las Cátedras UNESCO y la cooperación interuniversitaria se apoyan y animan las iniciativas nacionales y regionales.
- XXVII** La UNESCO reconoce y apoya la contribución potencial de la educación a distancia para el desarrollo de la **educación superior**. En su esfuerzo de ampliar el uso de la educación a distancia, aumentar el acceso a una educación superior y mejorar su eficiencia, los Estados Miembros reciben asistencia, dándoles apoyo en el comienzo y desarrollo de sistemas de enseñanza abierta y otros programas de educación superior a distancia.
- XXVIII** En su esfuerzo por conseguir que los Estados Miembros hagan un uso más amplio del aprendizaje a distancia, la UNESCO da prioridad a la capacitación, incluyendo actividades para mejorar las políticas, planificación, administración, financiación, personal, producción, tecnologías, y otras capacidades esenciales para el establecimiento y funcionamiento de sistemas eficientes de enseñanza a distancia.
- XXIX** Por su misión de servir a sus Estados Miembros, la UNESCO da gran importancia a la **cooperación internacional, interregional y regional** para la promoción del aprendizaje a distancia. Se fomenta la cooperación con organizaciones intergubernamentales como las agencias de la ONU, la *"Commonwealth of learning"*, el Banco Mundial, la Comisión de la Unión Europea, la OCDE, Bancos de Desarrollo Regional, la Organización de Estados Americanos, los Ministerios de Sudeste Asiático de Organización de la Educación y otros. También se busca la cooperación con organizaciones no gubernamentales, principalmente con *"International Council for Distant Education"* (ICDE) y otras ONG, agencias bilaterales, organizaciones especializadas, institutos y asociaciones.



Convocatorias

Estimado lector, le presentamos a continuación los datos de aquellas convocatorias que, relacionadas con la temática de la revista, consideramos que son de interés. Deseamos agradecer las colaboraciones recibidas y que nos han ayudado a confeccionar estas páginas. Recuerde que seguimos contando con su valiosa participación. Muchas gracias.

Convocatoria	Fecha	Lugar
Online Educa Berlin http://www.online-educa.com/Webpages/berlin98.htm	3-4 Dic., 1998	Berlin, Alemania
CAUSE 98: The Networked Academy http://www.educause.edu/conference/c98/c98.html	8-11 Dic., 1998	Seattle, Washington, USA
Third International Conference on the Learning Sciences (ICLS-98) http://www.cc.gatech.edu/conferences/icls98/	17-19 Dic., 1998	Atlanta, Georgia, USA
Institutional Opportunities for Advanced Networking http://www.educause.edu/netatedu/contents/events/jan99/	7-9 Ene., 1999	Austin, Texas, USA
6th Annual Distance Education Conference: Learn virtually ...anywhere http://www.aacc.nche.edu/spcproj/wrkforce/wdimain.htm	12-15 Ene., 1999	San antonio, Texas, USA
1999 WDI (Workforce Development Institute) http://www.aacc.nche.edu/spcproj/wrkfoce/wdimain.htm	27-30 Ene., 1999	San Diego, California, USA

RIED

The National Learning Infrastructure Initiative (NLII) http://www.educause.edu/nlii/	31 Ene.- 2 Feb., 1999	New Orleans, Louisiana, USA
AECT 1999 Conference http://www.aect.org/Conferences/Convention.html	10-14 Feb., 1999	Houston, Texas, USA
19th Annual State Conference: Texas Computer Education Association (TCEA) http://www.tcea.cc.utexas.edu/html/tcea/tceamain.html/	15-18 Feb., 1999	Austin, Texas, USA
Capitalizing on Your Computer Investment http://major.uwstout.edu/capital/ccindex.htm	17-19 Feb. 1999	Washington DC, USA
Stop Surfing, Start Teaching http://www.sc.edu/conted/ssst.htm	21-24 Feb., 1999	Myrtle Beach, South Carolina, USA
I Jornadas Europeas del Programa UNITWIN de Cátedras UNESCO http://222.iued.uned.es/iued./fser.htm	Pendiente de Asignar	Madrid, España
Learning ofr All in the Digital Age http://www.cosn.org/	24-26 Feb., 1999	Washington DC, USA
SITE 99 http://www.aace.org/conf/site/	28 Feb. 4 Mar., 1999	San Antonio, Texas, USA
Pan-Commonwealth Forum http://www.col.org/forum/	1-5 Mar., 1999	Bandar Seri Begawan, Brunei Darussalam
Multimedia Com http://www.itca.org/expo/main.html	8-11 Mar., 1999	San Jose, California, USA
The 19th Annual Microcomputers in Education Conference http://mec.ed.asu.edu/99	15-17 Mar., 1999	Tempe, Arizona, USA
CeBIT'99 http://www.hfusa.com/	18-24 Mar., 1999	Hanover, Alemania
CAL 99 http://www.elsevier.nl/locate/cal99	28-31 Mar., 1999	London, Inglaterra

Convocatorias

ICTE Edinburgh 1999 http://www.ictc.org/	29-31 Mar., 1999	Edinburgh, Escocia
NAB99 http://www.nab.org/conventions/nab99/default.htm	17-22 Abr., 1999	Las Vega, Nevada, USA
1999 Technology in Education http://www.commuitycollege.org/teched99/ed99intro.html	21-24 Abr., 1999	Los Angeles, California, USA
4th International Conference Computer and Advanced Technology in Education (CATE'99) http://www.iasted.com/	5-8 May., 1999	Philadelphia, Pennsylvania, USA
1999 ASTD International Conference and Exposition http://www.astd.org/virtual_community/ice99/	22-27 May., 1999	Atlanta, Georgia, USA
ENABLE 99 http://www.enable.evitech.fi/enable99/	2-4 Jun., 1999	Espoo, Finlandia
International Conference on Technology and Distance Education http://fcae.nova.edu/pet/bbtde/	10-12 Jun., 1999	Fort Lauderdale, Florida, USA
ED-MEDIA '99: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & telecommunications http://www.aace.org/conf/edmedia	19-24 Jun., 1999	Seattle, USA
19th World Conference on Open Learning and Distance Education http://www.icde.org/WorldConf/vienna/vienna.htm	20-24 Jun, 1999	Vienna, Austria
NUTIN Annual Conference 1999: The Digital Millennium: Collaboration. Integration. Education http://www.odu.edu/~nutn/conference99.html	27-29 Jun., 1999	Bellevue, Washington, USA
Engineering Education Unbounded: Lifelong Learning Any Time, Any Place http://njcmr.org/~eeu/welcome.html	10-13 Jul., 1999	Santa Clara, CA, USA
Congreso Internacional de Informática Educativa http://www.uned.es/convoca/ciedu99/index.htm	15-17 Jul., 1999	Madrid, España

RIED

Cambridge International Conference on Open & Distance Learning s.lewins@open.ac.uk	28 Sep-1 Oct/1999	Cambridge, Reino Unido
NebNet'99: World Conference of the WWW, Internet & intranet Http://www.aace.org/conf/webnet	30 Oct.- 4 Nov., 1999	Honolulu, USA

La Web de Papel

JUAN ARDOY CUADROS
JOSÉ MARÍA LUZÓN ENCABO
(RIED)

Aprovechamos este espacio dedicado a los recursos electrónicos para reseñar la recién inaugurada página Web del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED, instituto encargado de la edición de esta nuestra Revista Iberoamericana de Educación a Distancia y que acoge en sus páginas la de la propia RIED. Dado que el objetivo de la página Web del IUED es complementario al de la RIED, recorreremos, a lo largo de estas líneas, los contenidos de estas páginas que pretenden reunir información útil para los profesionales de la educación a distancia.

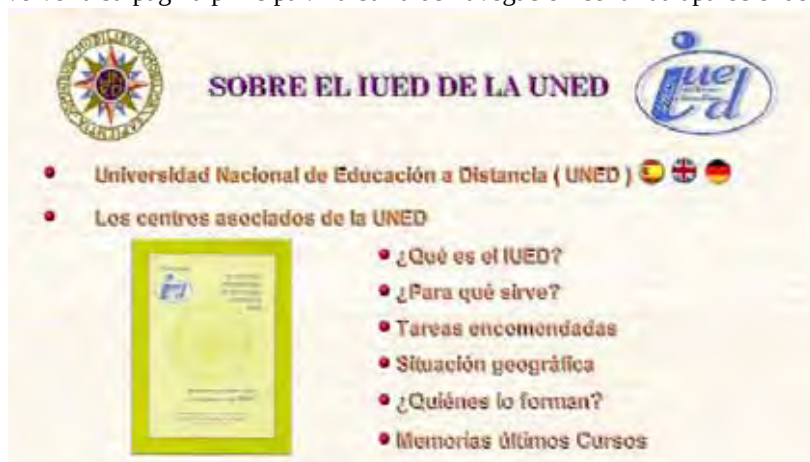
Para ello hemos construido unas páginas dinámicas, en las que incluimos desde documentos que reflejan la experiencia de nuestra institución en enseñanza abierta y a distancia (EaD), bases de datos bibliográficas, publicaciones sobre EaD, noticias, convocatorias, herramientas, vínculos a lugares de interés, etc. Los que hemos colaborado en el diseño de estas páginas somos conscientes de que estas adolecen aún de muchos contenidos relevantes que habrán de irse incorporando en el futuro, así como de los errores y gazapos que se han deslizado en las mismas. Sin embargo, el reto era poner en marcha la página para poder contar con la información de los propios usuarios de la misma de cara a su mejora. El tiempo, y nuestra decidida voluntad de poner nuestro máximo empeño en convertir a esta página en una auténtica página de inicio desde donde poder encontrar cualquier recurso útil en educación a distancia harán el resto. Desde aquí queremos invitar a todos cuantos lo deseen a colaborar en la mejora de esta página con sus críticas y comentarios. Los usuarios finales de este recurso electrónico son, sin duda, quienes mejor pueden orientar el futuro del mismo.



Página Principal del IUED: [Http://www-ued.uned.es](http://www-ued.uned.es)

Esta es la página principal del IUED, cuya dirección figura al pie de la gráfica. La organización de los apartados principales se ha hecho en forma de elipse, rodeando el logotipo del IUED, también de forma elíptica. Se puede acceder también a la página del IUED desde la página principal de la UNED (<http://www.uned.es>) pinchando en el botón IUED de la barra de navegación. Todas las páginas que cuelgan de la principal están encabezadas por una barra de navegación que permite pasar rápidamente de una sección a otra. Igualmente, en todas las secciones aparece el logotipo de la UNED, pinchando en el cual volvemos a la página principal de la misma, así como el del IUED para volver a su página principal. La barra de navegación continua apareciendo incluso si pinchamos en un vínculo externo,

esto es, el que nos lleva a una página de otro servidor, sea de la UNED o de cualquier punto del mundo. De esta manera queremos evitar que, al explorar vínculos externos acabemos no sabiendo dónde estábamos, cosa que ocurre con frecuencia debido a la inmensidad de la llamada Red de Redes.



Sección sobre el IUED/UNED

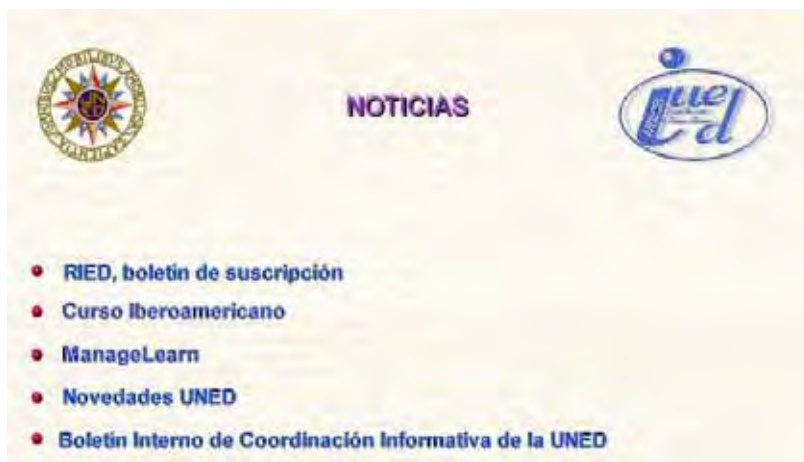
En la sección "Sobre el IUED", que vemos en la ilustración, hemos recogido información general sobre la UNED, su marco legal, sus órganos de gobierno, régimen académico, modelo educativo, etc. Estos documentos, que se pueden ver en español, inglés y alemán (próximamente también en

francés y portugués), resumen la experiencia pedagógica y de gestión de nuestra Universidad a lo largo de sus 25 años de existencia y resultarán de interés como modelo orientativo para quienes piensan en la implementación de sistemas

similares. Igualmente se recoge información de utilidad para quienes piensan cursar estudios a distancia en nuestra universidad. Los centros asociados de la UNED, sus funciones, ubicación y estudios que imparten son otro apartado de esta sección. Todo ello establece el marco en el que se incardina el trabajo del IUED.

A continuación, encontramos información específica del IUED, sus raíces, funciones, actividades, mapa de situación, personal que lo compone y memorias de actividades de los tres últimos años. Aquí encontrará todos los datos para contactar con nosotros. Próximamente aparecerán las fotografías de sus integrantes, e imágenes en tiempo real recogidas por una cámara Web en el aula de formación del IUED, como una muestra de la utilización de los recursos que la telemática nos ofrece.

La sección de Noticias reúne lo más nuevo y lo más destacado de todas nuestras páginas: los últimos recursos incorporados, las últimas convocatorias, informaciones urgentes, etc. También encontraremos vínculos permanentes a la página de novedades de la UNED (que a su vez contiene un vínculo al servicio de búsqueda de convocatorias DISEVEN de la Red de Universidades Españolas) y al Boletín Interno de Coordinación Informativa de la UNED, una publicación semanal que informa sobre una gran variedad de asuntos de interés para la comunidad universitaria en general y para la UNED en particular.



Sección Noticias

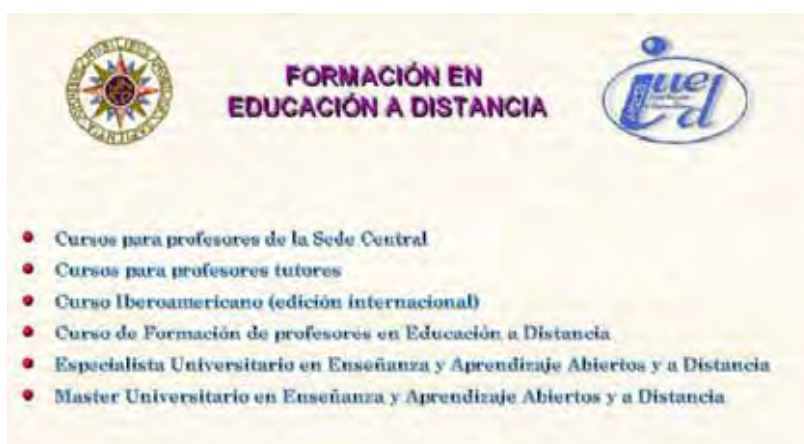


Sección Recursos y Convocatorias

La sección de Recursos y Convocatorias presenta todas las convocatorias vigentes tanto del IUED como de la UNED: cursos, congresos, seminarios, etc. Igualmente presenta un listado de instituciones relevantes de enseñanza a distancia tanto en España como en el extranjero (universidades, centros de enseñanza abierta y a distancia, revistas impresas y electrónicas, etc., y una selección de páginas Web sobre educación a distancia de diversa procedencia. Esta subsección aún crecerá mucho en el futuro e incorporará un formulario que se enviará directamente al

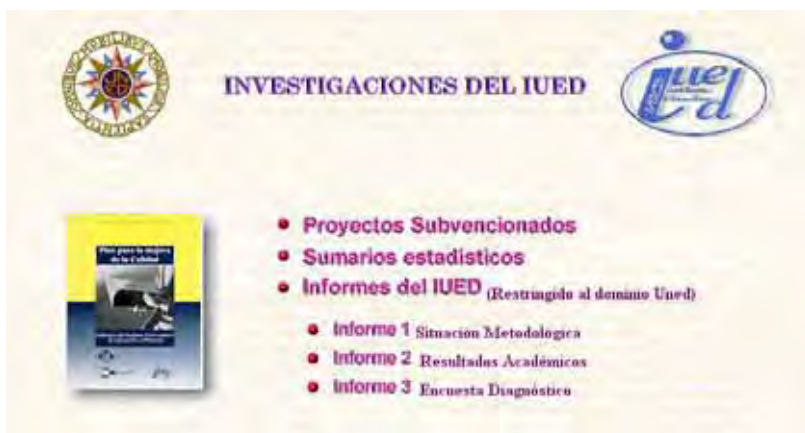
administrador de la página cuando alguien quiera realizar correcciones o sugerir la inclusión de nuevos vínculos.

La sección de Formación ofrece información sobre todos los cursos que la UNED y el IUED organizan, tanto para profesores de la casa como para profesores de otras universidades de todo el mundo, como es el caso del Curso Iberoamericano de Educación a Distancia que va por su decimosexta edición (segunda internacional, no sólo para Iberoamérica), o los cursos de Especialista Universitario en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia o el Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (ambos en vías de aprobación). Aquí



Sección Formación

podrá ver sus programas, requisitos y boletines de suscripción. En un futuro cercano podrá realizar su inscripción en cualquiera de estos cursos enviando el formulario por correo electrónico.



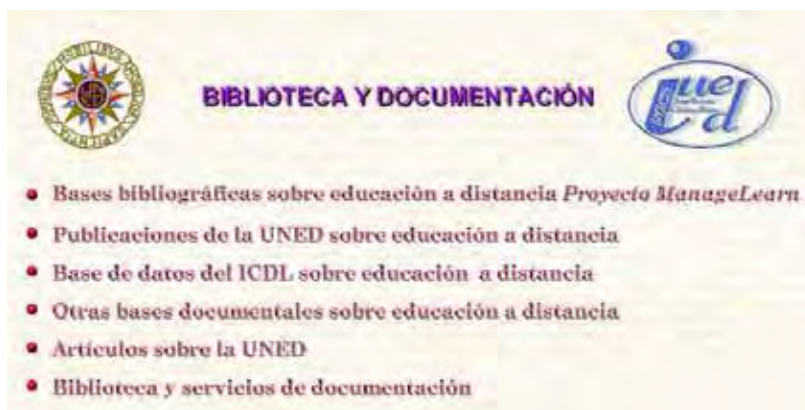
Sección Investigaciones

IVETTE (estudio de aplicaciones informáticas y telemáticas a la EaD) o EDEN (Investigación sobre expectativas de los estudiantes en sistemas a distancia), en los que también se está colaborando. En esta sección encontrará también resúmenes de estudios estadísticos sobre el alumnado de la UNED así como informes internos sobre calidad (sólo dominio UNED).

Por fin, nuestra página. La RIED cuenta con esta sección en donde se recogen las Normas de funcionamiento de la misma, tanto en español como en inglés, el sumario de los números publicados y los resúmenes en español e inglés de todos los artículos publicados hasta la fecha. También se puede realizar desde aquí la suscripción a la Revista, así como solicitar números atrasados. En el futuro, centralizará las reseñas que sobre la revista vayan apareciendo en otras publicaciones así como noticias relacionadas con la misma. También se incluirá la composición del Consejo Directivo, de los Comités Científico y de Redacción y del Consejo Editorial que pueden ver en la cara interna de la portada de la revista.



Sección Revista Iberoamericana de Educación a Distancia



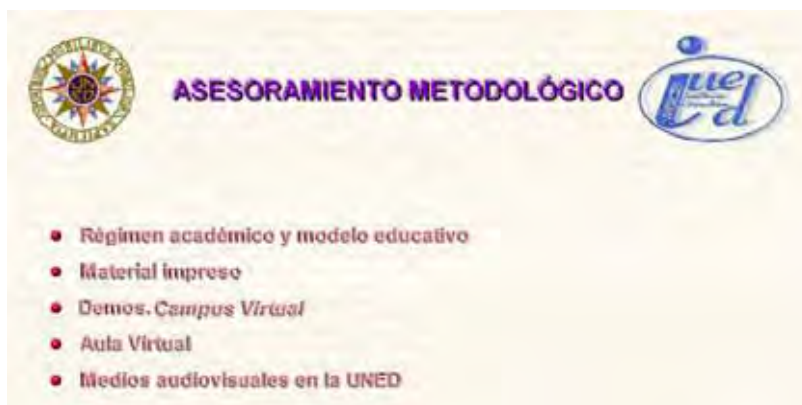
Sección Bibliografía y Documentación

En la sección de Bibliografía y Documentación encontramos vínculos a muy diversos lugares donde pueden realizarse consultas bibliográficas: biblioteca de la UNED, bibliotecas de España y el mundo, otras bases de datos y servicios de documentación. Se incluyen también algunos artículos completos sobre la UNED, tanto en castellano como en inglés. Podemos encontrar un listado completo de todas las publicaciones de la UNED sobre educación a distancia que todavía están disponibles en nuestro catálogo. Pero sobre todo, podemos acceder a una completa base de datos de publicaciones sobre educación a

distancia en español que ha sido elaborada bajo el programa transnacional ManageLearn (con la financiación de la

Comisión Europea dentro del Programa Sócrates) que cuenta con cerca de quinientas entradas. Esta base de datos contiene fichas completas de cada publicación tanto en español como en inglés, incluido un resumen del contenido de la publicación y pueden realizarse búsquedas mediante un motor de búsqueda implementado a tal efecto.

Por último, la sección de Metodología está dedicada a documentos completos o extractados que sirvan para ayudar a los profesionales de la educación a distancia en sus quehaceres diarios. Así, encontraremos informes sobre metodología didáctica a distancia, diseño de materiales impresos o herramientas informáticas o de telecomunicaciones aplicables a la enseñanza abierta y a distancia. No faltan vínculos a otros servidores de la UNED donde podremos ver demostraciones de las últimas tecnologías que se están experimentando, como el proyecto DEMOS de videoconferencia sobre PC o el programa Aula Virtual. Próximamente aparecerán también vínculos a lugares de descarga de software así como a documentos de utilidad para aprender a sacar el máximo partido a las nuevas tecnologías.



Sección Asesoramiento Metodológico

Ried

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

*Información
Bibliográfica*

REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2

Diciembre, 1998

Recensiones

BARROWS, L.C. (ed.) (1997). *A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century. Changer l'enseignement supérieur en Europe, un programme pour le XXIe siècle*. Bucarest: CEPES(UNESCO)/ CRE, 162 págs.

Con motivo de la preparación de la Conferencia Mundial de Educación Superior, auspiciada por la UNESCO (octubre, 1998), se han organizado a lo largo de estos últimos años diversos congresos a escala regional como preparación y sensibilización para este importante evento. La Asociación de Universidades Europeas (CRE), junto con el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES) de la UNESCO han sido los responsables de la organización del Foro Regional Europeo, bajo el tema "Prioridades para el cambio de la Educación Superior para el siglo XXI" (Palermo, septiembre 1997).

¿Cómo debe responder las instituciones de educación superior a las nuevas oportunidades que ofrece el nuevo milenio? ¿Cuál es el nuevo papel que debe asumir la Universidad? ¿Cómo debe afrontar las demandas que la sociedad le está exigiendo?, son los principales interrogantes que se han debatido a lo largo de las diferentes sesiones de este Foro, como contribución, desde una perspectiva europea, a la reflexión del papel de la Universidad en el próximo milenio.

Europa también está viviendo cambios y mutaciones en todos los órdenes. La Educación Superior tampoco es ajena a esto. La crisis ha afectado del mismo modo a esta institución, que debe volver a reencontrar su puesto y sentido en la sociedad del futuro, responder a las nuevas necesidades que la sociedad del conocimiento está planteando, contribuir a la mejora de cada comunidad, facilitar la formación de toda persona, ya

que este es el principal medio para el logro de una auténtica cultura de paz.

En el documento que presentamos se han reunido las conclusiones de este Foro Regional, como documento referencial para esa futura Conferencia Mundial, además de las tres principales conferencias –en inglés y francés– que tuvieron lugar:

"Europa en un periodo de cambio: el papel de la Educación Superior", a cargo de Malcolm Webb, Director General de Recursos Humanos de PetroFina (Bélgica). Resulta tremendamente esclarecedora esta aportación que se centra en el papel que se espera de la Universidad del futuro desde el mundo del trabajo. Se defiende la clara exigencia de la educación a lo largo de toda la vida, en la que las instituciones de enseñanza superior son un elemento más de una gran cadena educativa. Instituciones que no atienden sólo a los jóvenes, sino que debe saber seguir formando y resolviendo necesidades. Por todo ello resulta vital lograr una estrecha relación entre los planteamientos de los diferentes ámbitos laborables y la propia Universidad. El objetivo principal no es enseñar conocimientos, sino formar en capacidades y valores. En esta línea ofrece una serie de criterios sumamente interesantes para lograr Universidades más competitivas involucradas en el desarrollo de la sociedad para el nuevo milenio.

"Prioridades europeas para el cambio de la educación superior en el siglo XXI: análisis comparativo de 20 instituciones", a cargo de John L.

RIED

Davies, profesor de gestión de enseñanza superior en el Centro de Gestión de Enseñanza Superior (Reino Unido). La importancia de esta aportación radica en el análisis comparativo de la situación y perspectivas de la enseñanza superior en Europa. La diversidad de la Universidad en Europa es innegable, aunque a la vez nos encontramos una serie de elementos que configuran esa identidad propia como instituciones de enseñanza superior. A lo largo del trabajo plantea los elementos divergentes y unificadores en diferentes ámbitos de gestión y organización universitaria.

“La Universidad universal: la Universidad, crisol de Europa”, a cargo de Federico Mayor, Director General de la UNESCO, parte de la idea de que Europa fue la cuna de la Universidad y debe seguir siendo impulsora de ella. Debe saber seguir anticipando, generando nuevos conocimientos y nuevos caminos de reflexión que coopere en la construcción de sociedades más solidarias. Necesitamos las Universidades mas que nunca para saber responder creativamente a todas las posibilidades que nos presenta el futuro. Son auténticos observatorios que deben guiarnos hacia un mundo cada vez menos diferenciador. Debe cooperar a integrar, respetando la diversidad. En este sentido, presenta un papel incuestionable en la construcción de una cultura de paz. Este será su auténtico servicio a la sociedad.

El valor de cada una de estas conferencias estriba en que aportan puntos de vista muy diferentes dados el ámbito profesional de cada uno de los ponentes, a la vez que se ve con claridad una unidad en sus planteamientos: el indudable papel que tiene la Universidad en la configuración de la sociedad del nuevo milenio, en el afianzamiento

de una cultura de paz, en el desarrollo de nuevas posibilidades... En definitiva, en la aportación de un mundo más humano en el que prime la unidad en la diversidad, y en la que cada individuo debe ser un miembro que participa activamente en su construcción.

La Universidad es un elemento más de la necesaria formación a lo largo de toda la vida, al que tiene derecho toda persona en función de sus capacidades y méritos. Aunque con una clara misión: actuar crítica y objetivamente, sobre una base sólida de rigor y calidad, promocionando la solidaridad intelectual y moral atendiendo las necesidades individuales.

Sobre la base de esta misión, y ante los cambios que estamos viviendo en este fin de siglo, todas las instituciones de educación superior deberán reflexionar y plantear nuevos objetivos y estrategias en el ámbito de enseñar y aprender, en la investigación, en su relación con el mundo del trabajo, en su colaboración con la industria, la economía y la política. Por último, no podemos olvidar el papel indudable que debe recuperar como transmisora de valores con el objeto de lograr un dialogo abierto, crítico y constructivo en una sociedad cada vez más global. Los problemas éticos que plantea la acción humana en cualquiera de sus ámbitos de acción no pueden soslayarse. La Universidad debe atender también la dimensión ética que se desprende de toda acción humana. En este sentido, las instituciones de Educación Superior deben seguir siendo punto de encuentro, crisol de una nueva cultura.

Recensionado por
Marta Ruiz Corbella (UNED)

GARCÍA ARETIO, L. (ed.) (1997) *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, 337 págs.

En pleno auge de las nuevas tecnologías, hablar sobre el material impreso puede parecer a algunos algo obsoleto. Algo que poco puede hacer frente a la fuerza aparentemente arrolladora de la informática, los medios audiovisuales, los nuevos canales de comunicación, etc., etc.

Es una realidad que todas estas innovaciones están ahí, y que cumplen unas funciones inne-

gables en el ámbito de la información. Lógicamente la educación a distancia, si quiere seguir el ritmo actual de la sociedad, deberá saber aprovechar al máximo todas las posibilidades que estas ofertan. Todos conocemos como a lo largo de los últimos años se les ha dedicado un generoso esfuerzo para incluirlos en diversas propuestas de enseñanza - aprendizaje abiertas, aunque a veces no con los resultados que se esperaban.

Ahora bien, reflexionando sobre el papel que juegan unos medios y otros, resulta fácil concluir que el material impreso sigue siendo un medio imprescindible para todo ámbito de enseñanza. En torno a él sigue girando gran parte del proceso instructivo, máxime si este se realiza en sistemas no presenciales. Sin embargo, no se le ha dedicado el mismo empeño e investigación innovadora a la elaboración y actualización de estos materiales impresos. De ahí que sea un gran acierto haber convocado las Primeras Jornadas Internacionales sobre Material Impreso en la Enseñanza a Distancia, y haber concluido este esfuerzo con la edición de sus actas.

El objeto de estas Jornadas ha sido, sin duda, seguir potenciando una auténtica enseñanza de calidad en los ámbitos educativos no presenciales. Con esta idea de fondo, los diferentes autores, a lo largo de las ponencias y comunicaciones, han profundizado en las características de los alumnos a los que nos dirigimos, en la importancia del rigor científico de la materia que se imparte, así como en los rasgos específicos que conlleva el enseñar y aprender a distancia. Y, de modo especial, en los medios que posibilitarán que ese aprendizaje autónomo y a distancia sea realmente una respuesta óptima a las necesidades del aprendizaje continuo que la sociedad nos está demandando. (pág.99) En este punto se resalta a lo largo de estas páginas la necesidad de saber incluir todos los nuevos avances tecnológicos en la enseñanza abierta sin olvidar el medio impreso, teniendo claro que la correcta interrelación de todos ellos es la que facilitará el éxito del aprendizaje.

A lo largo de las diferentes intervenciones, cada uno de los especialistas reclamó el volver a situar el material impreso en el lugar que le corresponde, sin perder de vista que estamos en una sociedad tecnológica. No es cuestión de oponer el lenguaje escrito al lenguaje tecnológico, sino de aunar esfuerzos en pro de la calidad. "El proyecto docente de una asignatura debe fundamentarse en un diseño instructivo integrado, que tenga en cuenta el medio docente en el que se imparte, a distancia en nuestro caso, por lo que debe utilizar medios impresos, tecnológicos y personales para ayudar al aprendizaje al alumno." (pág. 108)

Ahora bien, es una realidad que el texto impreso seguirá siendo el eje -utilizando diversos soportes- de ese proceso, y los otros medios complementarán, sin duda, ese aprendizaje. Tal como se expresa a lo largo del libro, el lenguaje escrito es el medio de comunicación más importante entre el profesor y el alumno dentro la enseñanza a dis-

tancia. Para ello se necesitan "(...) materiales que motiven el autoaprendizaje, transmitan eficazmente la información, aclaren las dudas que previsiblemente puedan obstaculizar el progreso en el aprendizaje y propicien la autoevaluación del estudiante que le permita comprobar los progresos realizados y la consecución de los objetivos propuestos." (pp. 18-19) No se trata sólo de textos escritos con rigor científico, sino de textos que verdaderamente faciliten el aprendizaje sin perder ese rigor. Aquí radica nuestro reto.

La lectura de este volumen nos transmite una visión muy clara y completa de lo que supone, en primer lugar, el medio impreso en toda su complejidad; en segundo lugar, los aspectos psicológicos que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar un texto, referidos a la lectura y su comprensión, los factores que facilitan el procesamiento de la información, la asimilación, la comprensión de textos, los estilos de aprendizaje, etc.; en tercer lugar, la importancia del diseño, composición, presentación... de los mismos; y en cuarto lugar, la necesaria evaluación, ya que detrás de la calidad de los materiales, está también la calidad del sistema educativo a distancia.

Por último destacar, como aportación muy útil de estas actas, la propuesta de pautas específicas y clarificadoras para elaborar tanto Unidades como Guías Didácticas, ambos materiales impresos básicos en el aprendizaje a distancia. Lógicamente resulta importante que los diferentes elementos facilitadores del aprendizaje sepan ser integrados de forma coherente e integradora a lo largo de cada escrito. De esta forma, se lograrán auténticos textos destinados al autoaprendizaje, en el sentido de que en ellos debe encontrar el alumno todas las referencias necesarias para su estudio y las precisas para la consulta fuera del material directamente ofrecido. (García Aretio, 1997, 10)

Sin duda, todo aquel que quiera dedicarse a la enseñanza a distancia, deberá estudiar a fondo este riguroso análisis del medio impreso. Este libro le proporcionará una documentación muy valiosa para acometer la preparación de los materiales de estudio de su disciplina. Y todo aquel que trabaje en ámbitos no presenciales, independientemente de su ya larga experiencia, deberá también repasar todas estas propuestas, ya que le aportarán, sin duda, innumerables ideas para la mejora de su actividad docente.

Recensionado por
Marta Ruiz Corbella (UNED)

RIED

GARCÍA ARETIO, L. (Coord.) (1997). *Aprender a distancia... Estudiar en la UNED. Hacia un estudio a distancia de calidad y de alto rendimiento.* Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED. 258 pp.

El estudio es una actividad superior en la que intervienen elementos muy diversos y complejos. Las capacidades intelectuales de la persona, la propia naturaleza de la materia de estudio o las características de los materiales didácticos son sólo algunos de ellos. Sin embargo, en el estudio influyen también otros elementos menos complicados, pero de gran importancia, que convenientemente atendidos producen excelentes resultados. Con una **planificación racional** del estudio, una **organización del tiempo y de las tareas**, algo de **esfuerzo** y un poco de **paciencia** cualquier estudiante mejorará su forma de estudiar hasta conseguir un **estudio de calidad y de alto rendimiento**.

El libro *Aprender a distancia... Estudiar en la UNED* es útil en general, para todas aquellas personas que han decidido **aprender cosas nuevas por medio del estudio**. No obstante, los principales destinatarios de sus contenidos son los estudiantes de la UNED, tanto los que *sufren profundamente las dificultades que presenta el estudio a distancia* y contemplan, incluso, la posibilidad de abandonar, como los *muy motivados* y dispuestos a terminar la carrera a pesar del esfuerzo que requiera.

Esta obra nace como respuesta al encargo que la **Comisión de Metodología, Medios y Tecnología de la UNED** realiza al Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), entendiendo la necesidad de disponer de un documento que se centre con rigor en los aspectos que configuran un estudio a distancia de calidad y proporcione información actual sobre nuestra Institución y sus numerosos medios al servicio del aprendizaje.

En su elaboración han participado diversos especialistas coordinados por el profesor García Aretio, Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia. Como autores de sus contenidos han intervenido, el profesor García Aretio en cinco de sus capítulos, el profesor Castillo Arredondo en otros cinco y los profesores Murga Menoyo, Eugenio Díaz y Yuste Llandres correalizando uno de ellos.

En el capítulo I se justifican las razones que han llevado a este equipo a realizar un libro de es-

tas características. ¿Qué dificultades y singularidades tiene el estudio a distancia? ¿A qué personas se dirige esta publicación y por qué? ¿Qué es *aprender*? Son algunas de las cuestiones que se plantean, describen y sobre cuya reflexión se establecen las bases que dan sentido y oportunidad de estos contenidos.

A pesar del crecimiento sin precedentes que están experimentando los sistemas de enseñanza abiertos y a distancia, y a pesar de los 25 años de existencia de nuestra Universidad, la UNED es una todavía una gran desconocida no sólo para la población en general, sino sorprendentemente también para muchos de sus usuarios, lo que ocasiona grandes frustraciones, lamentos y pérdida generalizada de tiempo y dinero. Así pues, en el capítulo *Estudiar en la Universidad. Aprender en la UNED*, se analizan las principales peculiaridades de la enseñanza a distancia y de la UNED. Desde la estimación responsable del nivel de esfuerzo que el estudio superior a distancia exige, hasta la particular metodología de la UNED, pasando por los medios didácticos de que dispone y sitúa al servicio de sus alumnos, los sistemas de comunicación que posee, el profesorado, etc.

Los dos siguientes capítulos son de vital importancia en la estrategia general que siguen sus contenidos. El primero se detiene en el entorno que rodea al estudiante a distancia anticipando los elementos que le ayudarán a conseguir un estudio eficaz en lo que respecta tanto a las condiciones físicas del lugar de estudio, como a conseguir una acertada planificación y control del estudio que eviten improvisaciones y pérdida de eficacia. Mientras que el segundo desmenuza los aspectos más relevantes de la principal herramienta en el estudio: la lectura. Capítulo que no se limita a definir o describir esta actividad, sino que proporciona indicaciones precisas para que el lector identifique su tipo de lectura y, si lo estima necesario, siga las orientaciones que facilita para su mejora.

La mayor parte de los conocimientos de cualquier materia se depositan en el material didáctico impreso, siendo además un medio destacable en la comunicación profesor alumno en la enseñanza a distancia. En el capítulo V se presen-

tan los numerosos materiales didácticos impresos que la UNED ha desarrollado y pone a disposición de su alumnado. Dado el relevante papel que estos materiales desempeñan en el Modelo de Enseñanza de esta Universidad, los alumnos de la UNED deben conocer no ya sus diferentes finalidades administrativas o didácticas, sino su forma de estudio o de aprovechamiento más eficaz.

Con un mayor grado de aplicabilidad, el capítulo VI ofrece un variado grupo de técnicas (el subrayado, el resumen, el esquema, el mapa conceptual...) que, correctamente combinadas y auto-complementadas, constituyen una estrategia personal hacia un estudio activo y enriquecedor. Siguiendo esta línea práctica, el siguiente capítulo se centra en las utilidades didácticas que poseen los trabajos académicos que frecuentemente deben realizar los alumnos y en cómo pueden elaborarse. Es decir, en qué consiste un trabajo de este tipo, qué interés profesional tiene para el profesor y formativo para el alumno realizador y, entre otras, qué fases o etapas conviene respetar a la hora de elaborar un buen trabajo de estas características.

Si el contenido y naturaleza de las materias es distinto, cabe pensar que las estrategias para su estudio eficaz presenten también ciertas diferencias con el fin de ajustarse lo más posible a sus peculiaridades. En el capítulo VIII, se sugieren varios métodos para el estudio eficaz de las materias según se clasifiquen en su correspondiente ámbito del saber: materias de contenido *humanístico*; aquellas que configuran las *ciencias jurídicas y sociales*; y las relacionadas con las *ciencias y la tecnología*.

Además de los materiales impresos, los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia ponen a disposición de sus alumnos otros medios didácticos. En el capítulo IX se hace una esmerada descripción de esos *otros* medios didácticos presentes en la UNED (biblioteca, mediateca, COIE, BICI...), deteniéndose, en particular, en su experimentada red de Centros Asociados en los que desempeñan un papel de excepción sus Profesores Tutores. Una mención especial merecen los distintos recursos tecnológicos, tradicionales e innovadores, que están al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, tal es el caso de la radio, los audiocasetes, el vídeo, la teleconferencia, los ordenadores y la telemática... que, además de albergar y gestionar grandes cantidades de

información, algunos hacen posible una comunicación rápida, sencilla y económica.

Los dos últimos capítulos, con un marcado componente práctico, ponen a disposición del interesado un amplio grupo de sugerencias, recomendaciones y consejos finales relacionados con la realización de tareas especialmente delicadas o relevantes. En este sentido, se presentan numerosas ideas y acciones enfocadas a conseguir una preparación eficaz de los exámenes presenciales de la UNED. También, se ofrecen una serie de posibles respuestas a algunas de las múltiples dificultades y problemas a los que el estudiante universitario a distancia habrá de enfrentarse.

La línea o estrategia fundamental que sigue el conjunto de la obra se extiende desde lo teórico y profundo hasta alcanzar lo más concreto, práctico y aplicado. Los diferentes capítulos de que se compone presentan una redacción sencilla, clara y directa que expone con rigor las ideas, conceptos y recomendaciones que proporciona a lo largo de sus páginas.

En definitiva, se trata de un libro práctico que no sólo presenta y justifica los contenidos con rigor y profundidad, sino que explica los procedimientos de aplicación con detalle. Su lectura es sencilla y amena, tanto por la claridad de su redacción, como por el empleo de los numerosos elementos facilitadores del aprendizaje.

Las personas adultas que después de años deciden mejorar su formación en nuestra Universidad, los alumnos de la UNED para los que el estudio no es su única y principal actividad viéndose obligados a repartir su tiempo con otras tareas, los estudiantes que ingresan en la UNED y que proceden de sistemas de enseñanza tradicionales, es decir, presenciales, y en general todos aquellos que no aprovechan al máximo sus capacidades superiores por falta de planificación, sistematicidad en el trabajo intelectual o ausencia de técnicas y estrategias de estudio adecuadas, encontrarán en este libro un compañero incondicional que les ayudará, **paso a paso**, a conseguir un **estudio eficaz y eficiente** que genere aprendizajes profundos, duraderos y de calidad característicos del **buen estudiante universitario**.

Recensionado por
José María Luzón Encabo (RIED)

RIED

KEEGAN, D., *Otto Peters on Distance Education, the Industrialization of Teaching and Learning*, Routledge Ed., London, 1994, 260 pp.

Tras veinticinco años del arranque de Universidades a distancia, aunque experiencias parciales de enseñanza por correspondencia o programas anexos fueran más antiguos, una hipótesis que describe el fenómeno en el contexto de la sociedad industrial de masas cobra rigor y se coloca en el centro de la literatura especializada sobre el tema en estos últimos cuatro años.

Se agradece a otro gran especialista y teórico, Desmond Keegan, del University College de Dublín, el esfuerzo de poner al alcance en la *lingua franca* del día (el inglés, por ahora, qué remedio) estos textos de Otto Peters sobre una de las teorías de origen de más alcance en la modalidad a distancia. La especialización de Otto Peters en el tema data de 1964, pero hasta 1989, casi toda su obra está solamente en alemán, aunque desde el principio fue imprescindible recurrir a ella entre especialistas o administradores de educación a distancia. Pero ha sido precisamente tras el advenimiento de la sociedad posindustrial y desde las contradicciones culturales del capitalismo cuando la reflexión sobre la educación a distancia como la forma más industrializada de la educación a vuelto para ser discutida con nuevo rigor y atención. Desde hace años y junto a otras seis célebres teorías la de Peters se consideró un modelo más que marcaba ideales y soluciones en la educación del siglo XX. Y él respondía que su propuesta no es la de un modelo sino una constatación, sin valoración positiva o negativa. Su actitud es fenomenológica, dice, frente a otras de orientación prescriptiva. Como en toda industrialización, incluso en toda modernidad la alienación acecha. Pero si la sociedad industrial por avanzada que se presente ha cedido el paso a algo más reciente el problema precisamente en las instituciones a distancia más maduras puede agudizarse.

Hay un número monográfico en la revista *Distance Education* sobre una propuesta de Nation. También tercian otros autores en *Open Learning*, como Nick Farnes y Helmut Frish. Las grandes instituciones nacidas como rascacielos de la sociedad de masas, se explican porque atienden criterios de organización, división de trabajo de un centro de producción industrial en serie o de una burocracia que garantiza a cualquier ciudadano un servicio público básico o de amplias demandas.

La originalidad y peso de la idea de Peters estriba en que sus hipótesis, no surgen en la experiencia de la vieja tradición universitaria centro-europea solamente, o en la enseñanza por correspondencia a adultos en la europea norte o Estados Unidos.

Sus precedentes más maduros fueron Sudáfrica y Rusia, desde la época de recogida de materiales antes de los setenta, cuando la OpenU Británica no había comenzado.

La idea de Peters va en el sentido de que dado un tipo de sociedad y sobre todo cuando es emergente y hegemónica como parece ocurrir a todos los efectos en lo que llaman países desarrollados, las instituciones no quedan ajenas a sus características básicas. Y de ahí la afirmación de que la educación a distancia como surge y precisamente porque se le ve surgir con gran empuje en esta sociedad se puede considerar el tipo de enseñanza más ordenada a la sociedad industrial por sus cuatro características de racionalización, división del trabajo, previsión y mecanización de la distribución de materiales.

Pero el este carácter industrial de producción masiva de educación a nivel universitario nunca es un modelo ni una ideal. Si un hecho en una sociedad organizada industrialmente la educación a distancia es la más ordenada; y por ello nada de extraño tendrán su éxito. Pero esta idea no resulta tan fácilmente aceptada en el repertorio de modelos debidos a otras teorías en curso sobre educación a distancia.

Para pedagogos y también psicólogos y últimamente sociólogos la idea era chocante y apuntaba a un estilo de institución burocrática y expendedora de títulos: Las condiciones en que se da una educación deben atender más a la humana entre los agentes y la intención educativa (civilizadora, humanista o formadora) apenas cabe en una producción y distribución industrial de contenidos prefabricados.

Peters conoce estas críticas y no es ajeno a la arena de la discusión participando atento en pláticas y supresos.

También puede disfrutar de un excepcional punto de observación participante, al aceptar el

primer vector académico y fundador de la Ferull Alemana durante más de una decena de años. Y acepta que sus previsiones se cumplen con importantes asuntos sorpresa.

Tras los primeros 5 años acepta que esta Universidad es más parecida en sus lapso a otro centro convencional con parecidas especialidades que algo nuevo e signi. La posible igualdad no se cumple más porque otros Centros no la logren sino porque habiéndose ampliado en todas un cierto grado de demos, ésta cumpla en este sentido con función de manera eminente, con más eficacia.

Hay cierta apariencia de Europa en sus posiciones de defensa que hace de sus posiciones. Su hipótesis, no tiene valor de modelo, es una descripción de lo que ocurre.

Y la valoración de la nueva preposición del material escrito, de la atención de importancia de garantizar burocráticamente el servicio de información y atención al alumnado así como de igualdad de oportunidades en el examen sería una prueba de donde está la aceptación de los resultados. Organización, previsión y una amplia posibilidad de anonimato en quienes quieren instruirse manteniendo su independencia.

Sin embargo, su apertura de investigador se muestra en el último artículo, que responde al problema de que pasaría si los países industrializados o incluso otros en fase aún emergente, ya se reconocen como posindustriales, y la pautas de modernidad pierden su en una sociedad diferente de aquellos valores.

De hecho las propias investigaciones sobre motivación y expectativas llevadas a cabo en el ámbito de ese centro universitario a distancia aleman indican que hoy valores en el punto de mira de estudiantes y que no encajan en la sociedad de la promoción economista y profesionalizada. Otros prestigios, otros satisfacciones y gustos se insinúan insistentemente en la encuestas: cultura, calidad más que cantidad, prestigio y hasta cierto refinamiento en el trato.

La conclusión será que el camino recorrido fue válido pero aparece la oportunidad de tocar el para atender estas gustos más personalizados cuya diferenciación imposible seguir una de la oferta educativa para asentar sobre bases nuevas una respuesta a estas demandas.

Recensionado por
Emilio Nogales Arroyo (IUED-UNED)

MAROT, J.-C., DARNICE, A. (1996). *La Téléformation*, Press Universitaires de France, Paris, 127 p.

La colección *Que sais-je?* Siguiendo su conocidísimo estilo enciclopédico ilustrado ha elegido bajo el concepto de téléformation, que da título a este pequeño y gran libro de bolsillo, presentar su visión actual de la educación a distancia. Hubo otro título hace una docena de años en esta colección: Lelish, J.-P., *L'enseignement à Distance*. Tal vez se quiera dar la impresión de que la diferencia entre uno y otro título marca el sentido en que, según los autores, han cambiado las cosas entre las dos fechas: el paso de la simple instrucción a la formación mediática. Porque, de ampliar la información de las gentes, se pasa ahora a organizaciones de pleno derecho que adoptan el carácter formativo de los medios actuales de comunicación, que según algunos son verdaderos creadores de realidad. Se insistía en el primer libro en el entronque insti-

tucional y jurídico de la nueva especialidad educativa en la regulación normativa de Francia y el extranjero. Ahora, opinan los autores, es necesario insistir en los efectos que produce esta modalidad pedagógica tanto en las personas como en el sistema educativo. Con ambas publicaciones la amplia difusión de esta colección universitaria pone al alcance de su público lo más relevante de la educación a distancia vista desde Francia.

El concepto de teleformación, si se nos permite traducirlo directamente, intenta una cierta originalidad en el tratamiento del tema y hasta un cierto radicalismo como tal vez corresponda al enciclopedismo de divulgación de la colección. El término se engloba en el más general de teleservicio, tomado de T. Breton (1994), que se definiría

RIED

como la unidad comunicativa capaz de lograr valor añadido entre diferentes unidades jurídicamente independientes (p. 13). Su propósito es lograr un equilibrio entre diferencias, pero sin centralismo. En educación como en las empresas, amplía libertad de relaciones.

Busca el capítulo primero una definición tecnológica y relacional del concepto con cifras e instituciones de educación a distancia concretas. Y, de paso, se resumen los datos históricos en las consabidas tres generaciones de la historia reciente de esta modalidad educativa. En el segundo se acentúa la novedad institucional y pedagógica que su práctica ha proporcionado, especialmente en Francia. Y propone un modelo de análisis original y sugerente capaz de situar estas realizaciones prácticas en un continuo definido por dos ejes cartesianos: uno vertical que gradúa la distancia entre las estructuras jerárquicas y las asociativas, y el otro horizontal que mide la distancia entre la rigidez propia de la masificación y la flexibilidad de comunicaciones realmente formativas. Resultan cuatro tipos básicos radicalmente distintos donde se combinan perspectivas de psicología de masa, pedagogía y sociología. Todo ello ha sido posible por los avances tecnológicos en la sociedad actual. Pero su verdadero avance educativo puede estar obstaculizado sobre todo por los inevitables restos de centralismo de los organismos públicos. Dentro de una tónica general de optimismo tecnológico, la presentación de modalidades comunicativas resulta más acumulativa que selecta. En el capítulo cuarto, sobre actores y objetivos, la teoría vuelve a cobrar altura. Porque el aula con su unidad de lugar, de tiempo, de tema y de ritmo contrasta demasiado con la sociedad actual donde con las nuevas técnicas "el sistema puede tener en cuenta los límites de lugar, las preferencias y ritmos de estudiante y adaptarse a ellos" (p. 72). Y de manera radical se concluye que la videoconferencia, la clase virtual y otros nuevos medios no se deben considerar como medios de transmisión de informaciones e instrucciones, sino como formadores en sí mismos y capaces de innovaciones pedagógicas. Pero organizados a semejanza de las empresas y la industria cuando el voluntarismo de los poderes públicos no lo impide.

De ahí las sugerencias prácticas que para el análisis socioeconómico de la teleformación se ofrecen en el último capítulo, y que se pueden ver sobre el fondo de toda una serie de informes recientes posteriores al libro que varios países europeos han presentado sobre la universidad del futuro.

Pero así como el informe Atali (<http://www.edutel.fr/forum/attali.htm>) sugiere cierta regulación del optimismo excesivamente confiado en la globalización ("matrasser la globalization"), y especialmente en lo que se refiere a las previsiones del empleo que no deben ser ni burocráticas ni serviles con el mercado, el modelo de Marot y Darnige se orienta hacia la libertad creativa y comunicada a imagen de las de las empresas y la industria. ¿Será suficiente para lograr la necesaria movilidad en el empleo, y hacer frente a la armonización del sistema de enseñanza superior francés con otros sistemas europeos? La flexibilidad de la educación a distancia es una promesa, pero la movilidad de empleos, intercambio de estudiantes y equiparación de títulos deberá ser planteada en algún momento de manera que también se compensen posibles desequilibrios de mercado, como se señala en los informes aludidos, y muy explícitamente el de Atali para la universidad gala.

Para terminar, en la relación de fechas históricas se desliza un error: la creación de la UNED española no es del año 1970, sino tres años más tarde. La OU británica es anterior. El glosario, como actualización tecnológica ayuda, pero se echa de menos también la inclusión de conceptos básicos no tecnológicos que ayudarían a precisar la audaz trama teórica que se insinúa en el texto. Pero se debe reconocer que no es poco mérito lograr en tan breves páginas una visión tan sintética, clara e informada de la mayor innovación del sistema educativo ocurrida en el siglo XX, sobre todo de los planteamientos franceses; y, por añadidura, desde una perspectiva teórica y reflexiva, no carente de originalidad.

Recensionado por
Emilio Nogales Arroyo (IUED-UNED)

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure, Universidad de las Palmas de Gran Canaria y Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 375 páginas.

La Educación de Personas Adultas hoy, quizá más que nunca, está experimentando un auge inusitado, como muestra la atención que está recibiendo por parte de distintos organismos internacionales, la Unión Europea y la propia Universidad, pues su estudio constituye uno de los espacios curriculares que alberga la Diplomatura de Educación Social en nuestro país. Los diferentes estamentos sociales son conscientes de que las singulares características de la sociedad de la información, obligan a tomar la totalidad de la vida como tiempo de formación, lo que ha generado un aumento exponencial de la actividad formativa dirigida a la población adulta.

Este sector educativo, al que se le atribuyen las funciones de promover el pleno desarrollo personal, la integración en la vida activa, la participación en el proceso de decisión democrática y la actitud de adaptarse a la evolución económica, tecnológica y social, está sujeto en nuestros días a un amplio debate, pues ha de reconocerse que aún adolece de cierta carencia de sistematicidad y de referentes teóricos sólidos. De hecho, frecuentemente se plantea que la Educación de Adultos se encuentra en un período de crisis, de renovación, con vistas a dejar de ser solamente un sector marginal dentro del sistema educativo, meramente compensatoria y remedial. Por ello, el texto de Prof. MEDINA resulta especialmente oportuno y pertinente, al tratar un problema esencial: *la búsqueda de sus propias señas de identidad*, problema que se aborda no sólo como práctica, sino también como conjunto de conocimientos de dicha práctica.

En líneas generales, el autor defiende que la influencia que tradicionalmente ha ejercido la escuela en los procesos de formación dirigidos a las personas adultas ha supuesto claras limitaciones al desarrollo de este campo de la educación como *práctica diferencial y como saber educativo específico*. Sostiene, igualmente, que la vía para superar el estado de marginación acontecido se haya, no tanto en tratar de mejorar la escuela para adultos, sino en alejarse del modelo escolar imperante.

El libro ha sido estructurado en tres partes que concurren en una gran unidad de fundamentación educativa y social.

La primera parte se centra en el conocimiento sobre la Educación de Personas Adultas. El autor lleva a cabo de forma completa un empeño teórico, al abordar su problemática como un fenómeno susceptible de ser tratado científicamente, utilizando el recurso epistemológico y metodológico propio de los modelos. En los tres capítulos que integran esta parte se analizan las relaciones entre ciencia y educación, se define el campo fenoménico, la caracterización de este sector educativo y se concretan los problemas e hipótesis de partida del trabajo desarrollado.

Los capítulos cuatro al siete conforman la segunda parte, en la que, a partir del análisis de determinados acontecimientos históricos, se describen los componentes sociales, psicológicos y educativos del modelo escolar que ha imperando y sigue imperando en gran parte de las experiencias formativas realizadas. En suma, se estudian los supuestos, creencias y teorías que operan en la Educación de Adultos, en tanto que conjunto de prescripciones, a fin de averiguar si se han tomado prestados del saber educativo desarrollado en torno a la escuela para niños.

Finalmente, en la tercera parte, que lleva por título *"Hacia un nuevo modelo de Educación de Personas Adultas"*, se examina la situación actual de este ámbito educativo. Las reflexiones vertidas ponen de manifiesto que el modelo escolar en la actualidad se encuentra agotado, produce efectos negativos y se ha vuelto incapaz de responder a los nuevos retos que se le plantean a la Educación de Adultos. Frente a este fracaso, está surgiendo un nuevo modelo, una nueva concepción de la actividad educativa, cuyo rasgo más destacable reside en que parece poner mayor énfasis en los aspectos sociales de la educación.

Concluye esta obra con un capítulo dedicado a la valoración final y conclusiones, prueba del rigor científico presente a lo largo de la misma.

Algunos aspectos a destacar de esta publicación son su sistemático diseño, la perspectiva global adoptada sobre el campo educativo objeto de estudio, la revisión efectuada sobre importantes tratadistas de los temas abordados y el lenguaje asequible utilizado, no exento por ello de rigurosi-

RIED

dad, sino todo lo contrario, conjunto de elementos que revelan la amplia experiencia del autor de años de reflexión teórica y de práctica vivida con intensidad.

Consideramos que la lectura atenta de este trabajo de MEDINA, al ofrecernos una panorámica general y muy completa en torno a este sugerente campo de la Educación de Adultos, que va ganado importancia y terreno día a día en el ámbito de la pedagogía y de la educación social, sin

duda ayudará y se convertirá en un texto de obligada referencia y en una herramienta imprescindible para todos los que quieran adentrarse en este sector educativo, en general, y en particular para los que estén dedicados y sean responsables de la educación de las personas adultas, para continuar produciendo conocimiento al respecto, desde la interrelación teoría-práctica y la coherencia.

Recensionado por
M^a Luisa Sarrate Capdevila (U.N.E.D.)

SEBASTIÁN RAMOS, A., BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B., SÁNCHEZ GARCÍA, M^a F. (1998). *Acortando distancias. Manual práctico para el estudio en la educación superior a distancia.* Cuadernos de la UNED. Serie Educación. Madrid: UNED. 137 pp.

Este manual es un instrumento para aquellos que están realizando estudios superiores a distancia. Basado en un amplio abanico de técnicas y experiencias, está dirigido a rentabilizar y racionalizar al máximo el esfuerzo del estudiante.

En él se orienta al estudiante para que adopte las técnicas que más le favorezcan y para que aprenda a aplicarlas, organizando su tiempo, su esfuerzo y sus capacidades del modo más eficaz.

Las claves que se manejan son, básicamente, la planificación inteligente del estudio, la aplicación de las técnicas que mejor se adaptan a cada persona y el aprovechamiento de los recursos a su alcance. Todo ello queda ilustrado con ejemplos y consejos prácticos, que convierten este manual en un apoyo importante en el estudio a distancia, tanto para aquellos que provienen de la enseñanza presencial, como para los que reinician la tarea de estudiar después de mucho tiempo.

FAINHOLC, B. (comp.) (1997). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.* Buenos Aires: Aiqué. 101 pp.

La explosión intensa y a la vez deslumbrante de las Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación, exige definir las y contextualizarlas en el sector educativo. Va quedando demostrado ya que su incorporación a este ámbito no garantiza por sí misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman.

Este volumen reúne los análisis y las propuestas volcadas por los especialistas en el marco del I Curso Internacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuyos aportes profundizan la búsqueda de respuestas en torno al modo de insertarlas adecuadamente en nuestra educación y en nuestra cultura.

FIELD, JANE (DE.) (1997). *Electroic Pathways: adult learning and the new communication technologies*. Leicester, U.K.: NIACE. 167 pp.

Frente a las autopistas, se sugiera con el título que la tecnología debe seguir sendas (pathways) más tranquilas y críticas. Si se une con imaginación la eficiencia educativa de las nuevas tecnologías con la necesidad de actualizar conocimientos en las personas adultas y ocupadas puede resultar agobiante para el sistema educativo las amplias demandas que esperan en la universidad del futuro. El libro que presenta NIACE, una asociación de adultos británica, recoge críticamente

realidades en este campo y teorías más o menos sugestivas y mas o menos radicales en tecnologías educativas aplicadas a los adultos. Pero entran también en la descripción los inconvenientes propios de estos tiempos mediáticos: por ejemplo, tecnifobias resistentes. Notar que la variedad y abundancia de técnicas (videoconferencia, ordenador, fax...) se pueden unir para mayor alcance, flexibilidad y, también, serenidad y reflexión independiente. Que es la propuesta del libro.

FREEMAN, R., (1997). *Managing open systems*. London: Kogan Page in association with I. of E.T. 160 pp.

Los problemas organizativos de los centros de educación a distancia se presentan en seis casos clasificados con tino por el grado de superación de condicionamientos tanto espaciales (campus, organización sin profesor, o individuo solo) como temporales (ritmo propio o ritmo determinado). Seis centros ejemplifican toda la problemática de la organización en sistemas abiertos. El

texto resulta una guía práctica y ordenada, según problemas de cada una de las situaciones. Pero generalizables a efectos de control y evaluación de la calidad. Particularmente interesante resulta el modo en que aplica sistémicamente la distinción de evaluación de materiales y del progreso del estudiante. Y la relación de evaluación y eficiencia económica en un contexto de calidad total.

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (1997). *Informe de labores del Rector 1997*. San José de Costa Rica: UNED. 203 pp.

En este informe el Rector de la UNED de Costa Rica brinda una visión global del desarrollo histórico de una universidad que, a lo largo de poco más de veinte años, se ha ganado un lugar en el contexto de la Educación a Distancia en América Latina y el mundo.

Sirva este Informe como testimonio del esfuerzo que la sociedad costarricense ha realizado para llevar educación superior a sectores de población tradicionalmente marginados de las instituciones convencionales.

RIED

PRETI, O. (Organizador) (1996). *Educação a distância. Inícios e indícios de um percurso.* Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso. 188 pp.

A Universidade Federal de Mato Grosso, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação, ousou inovar em sua primeira experiência: o curso de *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância*, voltado para a formação e qualificação de quase 10.000 professores da rede pública que atuam neste nível de ensino sem a devida preparação.

É sobre esta experiência, a partir das ações e reflexões nela desencadeadas pela equipe que coordena o projeto, que este obra vai tratar. Dividimos a obra em duas partes. Na primeira reunimos textos que se propõem dar um tratamento mais geral a Educação a Distância, enquanto na segunda estão reunidos materiais descritivos e reflexivos que tratam diretamente da experiência do curso de Licenciatura em Educação Básica, em pleno desenvolvimento. Os artigos podem ser lidos separadamente, possibilitando uma compreensão global do percurso da experiência.

HOWARD, R., McGRATH, I. (1995). *Distance Education for Language Teachers. A UK perspective.* Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.. 209 pp.

Los trabajos de un simposio sobre educación a distancia de profesores de idiomas dan pie a una inmersión práctica en el futuro que esta modalidad ofrece a distintas materias. En concreto, los idiomas en la sociedad actual mundializada o globalizada. Aunque la mayoría de las participaciones se refieren a la enseñanza del inglés o fran-

cés, los artículos serán de utilidad para toda enseñanza a distancia. Y muy sugerentes para la creciente perspectiva del estudio del castellano por extranjeros, o del alemán, para lo que se puede pensar que avance la posibilidad de llegar a títulos acreditados sin atenerse al sistema de las clases presenciales.



REVISTA IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Vol. 1 • Nº 2
Diciembre, 1998

Publicaciones recibidas

LIBROS

MCCORMICK, C., JONES, D.

Building a Web-based education system
John Wiley & Sons, New York, 1997

CALDER, J. & MCCOLLUM, A.

Open and flexible learning in vocational education and training
Kogan Page, London, 1998

CORRIGAN, D.

CASO's Internet University: your guide to online college courses
Cape Software, Harwich MA, 1998

EDWARDS, R.

Changing places?: flexibility, lifelong learning and a learning society
Routledge, London [etc.], 1997

SHOEMAKER, C. C. J.

Leadership in continuing and distance education in higher education
Allyn and Bacon, Boston [etc.], 1998

FUENTE, M. de la ...[et al.]

Internet para la enseñanza de la química, (Mód. A, B)
UNED, Madrid, 1997

The international who's who in distance learning, International

WHERE+HOW, Bonn, 1998

SNYDER, C.A., FOX, J.W. (eds.)

Libraries and other academic support services for distance learning
Jai Press, Greenwich, 1997

The open learning directory

Butterworth/Heinemann, Oxford, 1997

COLLINS, J., HAMMOND, M., WELLINGTON, J. *Teaching and learning with multimedia*

Routledge, London, 1997

BARTELS, J., NOGALES ARROYO, E.

La educación a distancia desde la perspectiva de los graduados en economía de la FeU y la UNED: efectos socioeconómicos y personales de lograr el título de economista
UNED, Madrid, 1998

TUCKER, B.

Handbook of technology-based training
Gower, Aldershot, 1997

BURGOA ABARCA, J. (comp.)

25 años de publicaciones periódicas de la UNED: índice bibliográfico de artículos (1972-1997) UNED, Madrid, 1998

DRISCOLL, M.

Web-based training : using technology to design adult learning experiences
Jossey-Bass, San Francisco, 1998

ROBLER, M.D., EDWARDS, J., HAVRILUK, M.A.

Integrating educational technology into teaching Merrill, NJ, 1997

HARASIM, L. [et al.]

Learning networks: a field guide to teaching and learning online
MIT, Cambridge, Massachusetts, 3rd. print., 1997

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. [et al.] (coords.)

Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje
Universidad de Málaga, Málaga, 1998

RIED

MEUNIER, C.

Points de vue sur le multimédia interactif en éducation: entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains
Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1997

HUDSON, R., MASLIN-PROTHERO, S., OATES, L. (eds.)

Flexible learning in action: case studies in higher education
Kogan Page, London, 1997

PERRATON, H.

International research in open and distance learning: report of a feasibility study
International Research Foundation for Open Learning, Cambridge, 1997

EVANS, T., JAKUPEC, V., THOMPSON, D. (eds.)

Research in distance education 4: revised papers from the fourth Research in Distance Education conference Deakin University 1996
Deakin University, Victoria, 1997

P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

Álvarez, M.A. (1989). *Destrezas de lectura*. Madrid: UNED. 114 pp. ISBN: 8436224256. P.V. 874 ptas.

En esta obra se aborda un área de estudio de interés para los especialistas de la educación como es la didáctica de la lengua moderna a distancia. En concreto, se detiene sobre un aspecto particular: las destrezas de lectura.



Boixareu Vilaplana, M. (Dir.) (1997). *Evaluación de materiales para la enseñanza del francés a distancia. Input y expresión escrita libre*. Estudios de Educación a Distancia. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED. 270 pp. ISBN: 8436236432. P.V. Libro + CD 2.082 Ptas.

Esta obra, que se acompaña de un CD-ROM, se fundamenta en el estudio empírico comparativo llevado a cabo sobre varios grupos de estudiantes de francés. Las conclusiones teórico-prácticas que presenta pone de manifiesto la gran eficacia de la enseñanza programada en determinados contextos educativos. Asimismo, los sorprendentes resultados obtenidos invitan a reflexionar respecto a las programaciones de lenguas extranjeras para la ESO y el nuevo Bachillerato.



Corral Íñigo, A. (1986). *El funcionamiento cognoscitivo del adulto (Bases para una psicología de la Educación a Distancia)*. Madrid: UNED. 186 pp. ISBN: 8436220331. P.V. 1.636 ptas.

Este libro pretende ser una ayuda para cualquier profesional de la educación que desee elaborar materiales didácticos. En su elaboración se ha mantenido un punto de vista abierto y flexible que, teniendo siempre muy en cuenta las peculiaridades y características de las diferentes teorías psicológicas, ha posibilitado un acercamiento amplio y plural a las cuestiones analizadas.



P U B L I C I D A D

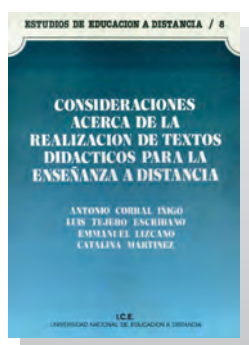
UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS

Venta directa y servicio de contrarreembolso

C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID

Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527

(Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)



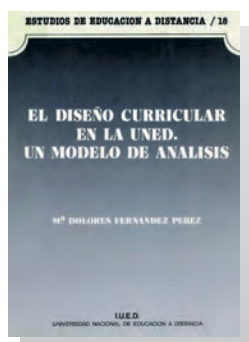
Corral Íñigo, A., Tejero Escribano, L., Lizcano, E., Martínez, C. (1987). *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED. 157 pp. ISBN: 8436221923. P.V. 1.476 ptas.

Este libro está orientado a los numerosos especialistas y docentes que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la Enseñanza a Distancia. En él se ofrecen una serie de criterios a considerar sobre la creación de materiales didácticos impresos que conviene conocer con el fin de adaptar y orientar acertadamente estos recursos a las exigencias de esta modalidad de enseñanza.



Farjas Abadía, A., Madrigal Collazo, C. (1989). *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*. Madrid: UNED. 344 pp. ISBN: 8436224280. P.V. 2.524 ptas.

En esta obra se presentan, desde un punto de vista sociológico, las principales características que, de alguna manera, definen o configuran al alumnado de la UNED. Igualmente se analizan aspectos relativos al rendimiento académico y a las opiniones del alumnado sobre la UNED.



Fernández Pérez, MªD. (1993). *El diseño curricular en la UNED: un modelo de análisis*. Madrid: UNED. 263 pp. ISBN: 8436227476. P.V. 2.039 ptas.

El libro se centra en un análisis sistemático de los elementos curriculares que aparecen en el diseño instructivo de la Enseñanza Superior a Distancia desde la perspectiva de cada disciplina o materia. En la segunda parte, ofrece una panorámica general de los cambios y modificaciones sufridas por el modelo didáctico institucional de la UNED a lo largo del tiempo.

P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

García Aretio, L. (1987). *Rendimiento Académico y abandono en la Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED. 421 pp. ISBN: 843622261X. P.V. 2.621 ptas.

Este volumen estructura sus contenidos en dos bloques de información. El primero, que se inicia con la fundamentación teórica sobre el aprendizaje adulto y a distancia, se detiene en la evaluación de los aprendizajes, conceptualización del rendimiento académico y factores de incidencia en el mismo. En el segundo se aborda una de las mayores preocupaciones de los profesionales vinculados con la Educación a Distancia: su elevado índice de fracaso, deserción o abandono universitario y las causas que los provocan.



García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED. 645 pp. ISBN: 8436231295. P.V. 5.200 ptas.

La obra recoge con profundidad y rigor los principales aspectos teóricos, tecnológicos y prácticos en los que se sustentan la enseñanza y el aprendizaje abiertos y a distancia. Está dividida en once Unidades Didácticas que facilitan su lectura y análisis. Es un manual de referencia obligada sobre esta temática y su construcción un ejemplo de cómo elaborar materiales impresos para esta modalidad educativa.



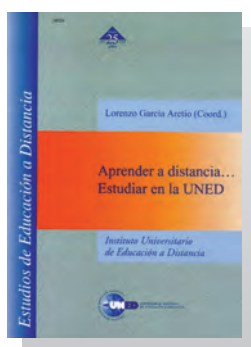
García Aretio, L. (1996). *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED. 532 pp. ISBN: 843623460X. P.V. 4.288 ptas.

Es un texto destinado a la formación inicial de los Profesores Tutores de la UNED. Cada uno de sus diez temas aborda un aspecto destacable referido a la Educación a Distancia, contextualizándolo en la UNED y presentando datos concretos de dicha Institución.



P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfños.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)



García Aretio, L. (coord.) (1997). *Aprender a distancia... Estudiar en la UNED.* Madrid: UNED. 258 pp. ISBN: 8436236459. P.V. 2.082 ptas.
 Esta publicación está esencialmente dirigida al alumno de educación a distancia en general y de la UNED en particular. En ella se facilitan técnicas para un estudio eficaz y se descubren los numerosos recursos didácticos que estas instituciones ponen a disposición de su alumnado, se justifica didácticamente su existencia y, por último, se proponen formas de utilización de estos recursos que conduzcan a un estudio eficaz que haga posible un aprendizaje a distancia amplio y de calidad.



García Aretio, L. (coord.) (1997). *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad.* Madrid: UNED. 607 pp. ISBN: 8436234960. P.V. 4.865 ptas.
 El Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED organizó el I Seminario de Investigaciones sobre la UNED con el fin de reunir en un mismo foro de trabajo a todos los autores de este tipo de estudios e investigaciones. En la obra se recogen las investigaciones que se presentaron en el encuentro (la mayor parte de las realizadas sobre este tema). Dada la diversidad de los trabajos de investigación incluidos, su lectura proporciona, desde una perspectiva eminentemente pedagógica, una visión privilegiada de los primeros veinticinco años de historia con que cuenta esta Institución.



García Aretio, L. (coord.) (1997). *Unidades Didácticas y Guías Didácticas. Orientaciones para su elaboración.* Madrid: UNED. 60 pp. ISBN: 8436235924. P.V. 481 ptas.
 En esta obra ofrece a todos aquellos docentes interesados en el diseño y desarrollo de materiales impresos destinados a ser estudiados a distancia, una serie de orientaciones y sugerencias a tener muy en cuenta a la hora de crear este tipo de materiales. El texto, a pesar de su intencionada brevedad, trata con rigor todos y cada uno de los apartados que deben articular una buena Unidad Didáctica o Guía Didáctica.

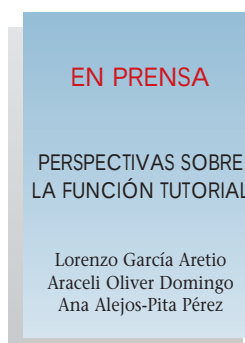
P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

García Aretio, L. (ed.) (1997). *El Material Impreso en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED. 337 pp. ISBN: 8436236424. P.V. 3.010 ptas.
Esta publicación recoge las intervenciones íntegras de las Ponencias y Comunicaciones presentadas en las Jornadas Internacionales sobre el Material Impreso en la Enseñanza a Distancia celebradas a iniciativa del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED. En los diferentes capítulos que componen la obra, siempre referidos al material impreso, se analizan cuestiones teóricas justificativas, se discuten resultados procedentes de investigaciones psicopedagógicas o se incluyen modelos y esquemas seguidos por otras Universidades e Instituciones de prestigio.



García Aretio, L., Oliver Domingo, A., Alejos-Pita Pérez, A. (eds.) (1998). *Perspectivas sobre la Función Tutorial en la UNED*. Madrid: UNED. ISBN: Pendiente (En prensa).
En este volumen se ofrecen las intervenciones de los Ponentes y Comunicantes (selección) que tuvieron lugar en las "I Jornadas sobre la Función Tutorial en la UNED: su presente y su futuro" organizadas por el Instituto Universitario de Educación a Distancia. En los diferentes bloques temáticos se analiza tanto el pasado, como el presente de la acción tutorial en la UNED; las posibilidades de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación a distancia; y las nuevas funciones tutoriales de cara al tercer milenio.



García Llamas, J.L. (1986). *Estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED. 307 pp. ISBN: 8436220455. P.V. 2.330 ptas.
En esta obra se facilita la opinión del alumnado de la UNED sobre el sistema de enseñanza-aprendizaje a distancia y sobre las técnicas de estudio que emplea. Asimismo, presenta datos referidos al trabajo intelectual que desarrolla este alumnado y sobre la características personales y académicas que les son propias, incluyendo aquéllas que inciden en el rendimiento, el fracaso y el abandono.



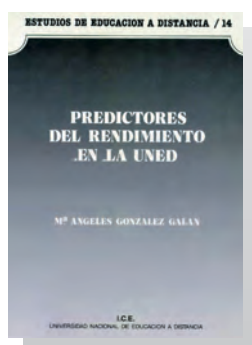
P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfños.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)



García Madruga, J.A., Martín Cordero, J.I. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED. 157 pp. ISBN: 8436222040. P.V. 825 ptas.

Este libro analiza desde una perspectiva estrictamente psicológica los procesos de aprendizaje superiores que la persona moviliza cuando se enfrenta a un material escrito con la intención de ampliar su formación. El texto está orientado a las funciones determinantes que, este tipo de materiales, es decir, los impresos, desempeñan en un sistema de enseñanza a distancia como el de la UNED.



González Galán, MªA. (1992). *Predictores del rendimiento en la UNED*. Madrid: UNED. 236 pp. ISBN: 8436226380. P.V. 1.825 ptas.

En esta obra se presentan los aspectos más destacados en lo que respecta a la predicción del éxito académico del alumnado de la UNED y que se encuentra materializado en el rendimiento. No es una obra cerrada, sino tentadora y de exploración en la que proponen nuevas líneas de investigación futura.



Granados Gª-Tenorio, P. (1992). *Abandono de estudios en las Facultades de Letras de la UNED*. Madrid: UNED. 142 pp. ISBN: 843622745X. P.V. 1.107 ptas.

El estudio que compone este libro se centra en el fenómeno del abandono, abordándolo desde dos perspectivas diferentes: como fenómeno social universitario y como síntoma de fallos y de tensiones del sistema educativo aplicado. El primero de ellos se analiza en el marco de una universidad abierta en general y el segundo, circunscrito a las Facultades de Letras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS

Venta directa y servicio de contrarreembolso

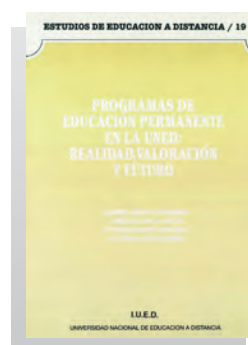
C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID

Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527

(Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

Jiménez Fernández, C., García Aretio, L., Martín González, M.T., Aguado Odina, M.T. (1992). *Programas de Educación Permanente en la UNED: realidad, valoración y futuro.* Madrid: UNED. 208 pp. ISBN: 8436228197. P.V. 1.607 ptas.

Los programas de educación permanente que imparte la UNED ofrecen un variadísimo abanico de acciones formativas. El Programa de Formación del Profesorado juega un papel relevante respecto a la LOGSE pues está esencialmente orientado al profesorado de los niveles primario y secundario. Por su parte, el Programa de Enseñanza Abierta se dirige a todas aquellas personas que deseen ampliar conocimientos en algún campo del saber sin tener, los interesados, que justificar su formación pasada. Su situación actual, valoración de los mismos y futuro se tratan en profundidad en esta publicación.



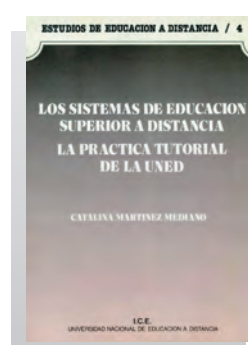
Marín Ibáñez, R. (1995) *El Sistema Multimedia de la Enseñanza a Distancia.* Madrid: UNED. 269 pp. ISBN: 8436232844. P.V. 2.178 ptas.

En esta obra se recoge un completo conjunto de técnicas, estrategias y fundamentos teóricos que intervienen y subyacen en la elaboración de textos destinados a participar en sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. Si el material didáctico es la pieza clave de la enseñanza a distancia, el material impreso es la piedra angular de los medios alrededor del cual se organizan el resto de recursos didácticos, con la intención de motivar, informar, estimular la reflexión crítica..., además de esforzarse siempre en reducir la distancia y superar las restricciones temporales.



Martínez Mediano, C. (1988). *Los sistemas de educación superior a distancia: la práctica tutorial en la UNED.* Madrid: UNED. 205 pp. ISBN: 843622082X. P.V. 1.068 ptas.

El libro está enfocado a la Función Tutorial en la UNED. En la primera parte se justifican teóricamente los Sistemas de Educación a Distancia. Y en la segunda, se analiza con rigor la práctica tutorial en la UNED a partir de los datos obtenidos en la encuesta utilizada.



P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS

Venta directa y servicio de contrarreembolso

C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID

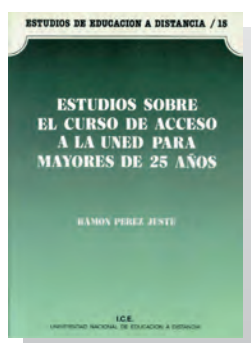
Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527

(Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)



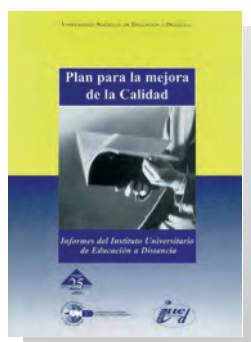
Martínez Mediano, C. (1993). *Factores de eficacia de los Centros Asociados de la UNED.* Madrid: UNED. 271 pp. ISBN: 8436229533. P.V. 2.136 ptas.

En esta publicación se presenta la investigación evaluativa realizada de los factores de eficacia de los Centros Asociados. La información analizada se ha recogido mediante entrevistas, observación directa, cuestionarios de opinión y pruebas de conocimiento. La investigación que aquí se presenta está relacionada con otra más amplia sobre el Análisis y valoración del Sistema de Educación Superior a Distancia y sobre la Elaboración de un Programa de Orientación para los alumnos del Curso de Acceso para mayores de 25 años de la UNED.



Pérez Juste, R. (Dtor.) (1992). *Estudios sobre el Curso de Acceso a la UNED para mayores de 25 años.* Madrid: UNED. 389 pp. ISBN: 8436227441. P.V. 2.981 ptas.

En esta obra se presentan diversos estudios e investigaciones que han sido realizados sobre el Curso de Acceso Directo a la UNED para Mayores de 25 años. Dadas las singularidades de este curso y la destacada transcendencia que, en los planos social y laboral, viene representando, la publicación es de sumo interés.



Pérez Juste, R y García Aretio, L. (Coords.) (1997): *Plan para la Mejora de la Calidad.* Informes del Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED. 123 pp.

Por medio de esta publicación, el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED dentro del Plan para la Mejora de la Calidad, pone para el conocimiento general de la Comunidad Universitaria tres informes descriptivos de especial relevancia: la Situación Metodológica de la totalidad de las materias y asignaturas impartidas durante el año académico 1996-97; los Resultados Académicos obtenidos por su alumnado en el curso 1995-96; y los resultados más significativos de la Encuesta Diagnóstico que, a principios del curso académico 1996-97, se pasó a tres colectivos de la UNED (Profesores de la Sede Central, Profesores Tutores de los Centros Asociados y Alumnos). Dada la naturaleza de esta publicación, su difusión esta limitada a los miembros de la Comunidad Universitaria de la UNED.

P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfños.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

Popa-Lisseanu, D. (1988). *Un reto mundial: La Educación a Distancia.* Madrid: UNED. 175 pp. ISBN: 8436219813. P.V. 534 ptas.

En este volumen, reedición de 1986, se presenta la Educación a Distancia desde un enfoque comparativo y valorativo en el que se analizan detenidamente tanto las diferentes experiencias educativas llevadas a cabo internacionalmente, como las instituciones más relevantes de enseñanza superior a distancia.



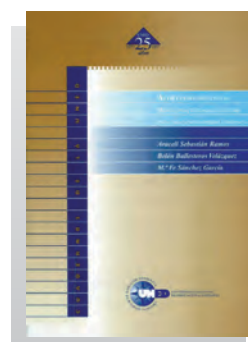
Riopérez Losada, N. (1996). *Estudio del perfil psicopedagógico del alumno del Curso de Acceso Directo para Mayores de 25 años de la UNED.* Madrid: UNED. 291 pp. ISBN: 8436233468. P.V. 2.365 ptas.

En la obra se presentan los resultados obtenidos en un estudio empírico sobre el perfil del alumno de Curso de Acceso Directo para Mayores de 25 años de la UNED, en cuanto a sus características psicopedagógicas y la relación que existe entre esas variables y los niveles de logro académico alcanzados por el alumno



Sebastián Ramos, A., Ballesteros Velázquez, B. y Sánchez García, M.F. (1998). *Acortando distancias. Manual práctico para el estudio en la educación superior a distancia.* Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED (Serie Educación). 137 pp. ISBN: 8436236742. P.V. 1.120 Ptas.

En esta obra se facilita un amplio conjunto de técnicas y experiencias con el deseo de racionalizar y rentabilizar al máximo el esfuerzo que requiere el estudio superior a distancia. La planificación inteligente del estudio, la aplicación de las técnicas que mejor se adaptan a cada persona y la forma de aprovechar eficazmente los recursos didácticos disponibles son algunos de sus contenidos más relevantes.



P U B L I C I D A D

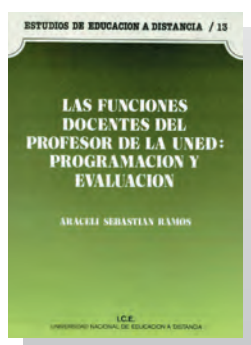
UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS

Venta directa y servicio de contrarreembolso

C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID

Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527

(Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)



Sebastián Ramos, A. (1990). *Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación.* Madrid: UNED. 414 pp. ISBN: 8436224892. P.V. 2.529 ptas.

El libro presenta los aspectos más destacables de un amplio estudio sobre las funciones docentes del profesorado de la UNED. Se organiza en torno a tres apartados: reflexión teórica sobre el tema, presentación comentada y estructurada de los datos recogidos y analizados y conclusiones y sugerencias.



Tejero Escribano, L. (pte) y Sevillano García, MªL. (coords.) (1992). *El centro de diseño y producción de medios audiovisuales (CEMAV): su presente y su futuro (conferencias y comunicaciones).* Madrid: UNED. 196 pp. ISBN: 8436227484. P.V. 2.461 ptas.

En esta publicación se presentan las intervenciones que tuvieron lugar en las Jornadas que, en mayo de 1995, organizó el CEMAV de la Universidad Nacional de Educación a Distancia con el objetivo principal de acercar este Centro de producción de materiales audiovisuales educativos al profesorado en general.



UNED (1991). *El Modelo Español de Educación Superior a Distancia.* Madrid: UNED. 224 pp. ISBN: 8436223942. P.V. 1.650 ptas.

El presente volumen, reedición de 1988, describe los aspectos metodológicos y de organización más definitorios del Modelo de Enseñanza Superior a Distancia Español también denominado Modelo Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se analizan las transformaciones que a lo largo del tiempo se fueron realizando con el fin de aumentar la eficacia del Modelo y de adaptarlo a los cambios y avances de la sociedad española.

PUBLICIDAD

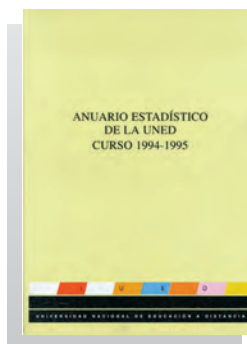
UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS
 Venta directa y servicio de contrarreembolso
 C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID
 Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527
 (Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

UNESCO (1998). *Aprendizaje abierto y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. García Aretio, L. y Marín Ibáñez, R. (eds.). Madrid: UNED. 159 pp. ISBN: 8436236610. P.V. 1.279 ptas. Este libro nace con el deseo de enriquecer el debate sobre el decisivo papel que el aprendizaje abierto y a distancia ha comenzado a asumir en la educación de hoy y, sobre todo, en la futura. Es un relevante documento de la UNESCO que la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, en su 25 aniversario, se complace en presentar a la comunidad educativa nacional e internacional en su edición en lengua española.



Serie de Anuarios Estadísticos de la UNED. Madrid: UNED.

Cada curso académico, desde el IUED, se realiza una publicación en la que se ofrecen los datos cuantitativos de la realidad de la UNED. Se presenta a los alumnos distribuidos por carreras, sexo, edades, titulación de acceso, procedencia, etc., así como los licenciados, becas y ayudas y recursos humanos y económicos de la UNED.



Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED. ISSN: 1138-2783. (Dos números al año).

La **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)** es un instrumento para el conocimiento y la difusión internacional de trabajos de carácter científico, experiencias, encuentros... relacionados con los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia que la **Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)** y la **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)** de España ponen a disposición de los especialistas, estudiosos e investigadores interesados en esta modalidad educativa. La RIED se estructura en cuatro secciones principales: 1) **Estudios e investigaciones (parte fundamental)**; 2) **Experiencias**; 3) **Informes, documentos, convocatorias**; 4) **Recensiones**.

Colaboraciones: ried@cu.uned.es

Suscripciones: relint@bm.uned.es



P U B L I C I D A D

UNED. DIFUSIÓN Y VENTAS

Venta directa y servicio de contrarreembolso

C/ Bravo Murillo, 38. 28015 MADRID

Tfnos.: 913 987 526 / 524 - Fax: 913 987 527

(Los precios que se indican no incluyen I.V.A.)

EN
PREPARACIÓN**25 Años de la UNED
en números**Lorenzo García Aretio
(Coord.)

García Aretio, L. (Coord.) (¿1999?). 25 Años de la UNED en números. Madrid: UNED. ISBN: Pendiente. 220 pp. aprox.. (En preparación).

El crecimiento de una Universidad que en 1973 comenzó su andadura con poco más de 12.000 estudiantes y que en el curso 1996/97 superaba con creces la cifra de 160.000 alumnos, las características más destacables de éstos alumnos a lo largo de un cuarto de siglo, la evolución de los Centros Asociados... y, en general, los múltiples protagonistas que, de una u otra manera, han intervenido en la vida y desarrollo de esta Institución única en España, conforman una visión en números y gráficos excepcional de sus, hasta hoy, primeros veinticinco años de existencia.

EN
PREPARACIÓN**Para una tutoría
eficaz en la UNED**Lorenzo García Aretio
(Coord.)

García Aretio, L. (Coord.) (¿1999?). Para una tutoría eficaz en la UNED. Madrid: UNED. ISBN: Pendiente. 80 pp. aprox.. (En preparación).

El profesor tutor y la tutoría son elementos sustanciales dentro del sistema UNED. En este libro se ofrecen informaciones genéricas y orientaciones prácticas sobre cómo desarrollar una tutoría eficaz en un sistema de enseñanza universitaria a distancia cuyos destinatarios más habituales son personas adultas. Estrategias sobre cómo desarrollar esa tutoría y sobre cómo participar en las tareas de evaluación de los alumnos completan esta publicación.

EN
PREPARACIÓN**¿Qué piensan los
alumnos sobre su
Universidad?**Lorenzo García Aretio
(Coord.)

Pérez Juste, R. y García Aretio L. (Coords.) (¿1999?). ¿Qué piensan los alumnos sobre su Universidad?. Madrid: UNED. ISBN: Pendiente. 250 pp. aprox. (En Preparación).

Dentro de la Informe del IUED se presenta un avance de resultados de las encuestas de carácter pedagógico cursadas a todos los alumnos del año académico 1997/98. En el mismo se abordan temas referidos: al material didáctico de la UNED, tanto impreso como de otra índole; a las pruebas de evaluación a distancia y, también, presenciales; a la Función Tutorial; a los Centros Asociados, sus medios y su gestión; a la atención general del alumnado (horarios, sistemas...).