

Radio y
Educación
de
Adultos



ecca

BOLETÍN CUATRIMESTRAL

27

Sept.-Diciembre
1994

Radio y Educación de Adultos

Boletín cuatrimestral ECCA nº 27
SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 1994

DIRECTOR: Juan Luis Veza. **REDACTORA JEFA:** M^a del Carmen Palmés.

CONSEJO DE REDACCIÓN: Gregorio Armas, Angel Fierro, José A. González y Manuel Martín.

ESPAÑA, ANDALUCÍA: Almería: M^a del Carmen García; Córdoba: José M^a Cadena; Granada: Miguel Castro; Jaén: Benito Muela; Málaga: Santiago Paz; Sevilla: Rosa Béjar. **BALEARES:** Margarita Moll. **CANARIAS:** Las Palmas: Raimundo Gutiérrez, Margarita López, Angel Prieto, Víctor Ramírez, Juan Jesús Santana; Sta. Cruz de Tenerife: José M. Barroso, Miguel Gómez. **CASTILLA-LEÓN:** Valladolid: Javier Reyes. **EXTREMADURA:** Badajoz: Inmaculada Herrera. **GALICIA:** La Coruña: José C. Bellido; Lugo: Miguel Iglesias; Pontevedra: María Eugenia Alfaya. **MADRID:** Hortensia Bustos. **MURCIA:** Antonio Abril. **VALENCIA:** Alicante: José Antonio Alcedo.

ARGENTINA: Nora Álvarez. **BOLIVIA:** René Martínez (IRFA, Santa Cruz). **COLOMBIA:** Adalberto Gómez. (Escuela de Padres ECCA, Medellín). **COSTA RICA:** Alicia Padilla (ICER, San José). **ECUADOR:** Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Esperanza Andrango (IRFE-YAL, Quito). **GUATEMALA:** Teresita Núñez (IGER, Guatemala). **HONDURAS:** Marta Soto (IHER, Tegucigalpa). **MÉXICO:** Begoña Hernáiz (Escuela de Padres ECCA, Méjico D.F.). **PANAMÁ:** Enrique Alvarenga (Escuela de Padres ECCA). **PARAGUAY:** Alfredo de Hollanda. **PERÚ:** Pedro Barbero (Escuela de Padres ECCA). **REPÚBLICA DOMINICANA:** Lucía Abreu (Radio Santa María, La Vega). **URUGUAY:** María del Luján González (Escuela de Padres ECCA). **VENEZUELA:** Iván Lemus (IRFA, Caracas) y Gerardo Lombardi (IRFA, Maracaibo).

SECRETARIA: Blanca N. González.

DIAGRAMACIÓN: María Rosa Halaby.

PRECIOS: Suscripción anual, 2.000 ptas. N^o suelto: 650 ptas. Fuera de España: 21 dólares año y 7 dólares, número suelto.

EDITA: Radio ECCA
Avda. Mesa y López nº 36.
Apdo. 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA
Teléfono: (928) 27 54 54.
Fax: (928) 20 73 95

TALLER DE REPROGRAFÍA DE RADIO ECCA.

Dep. Legal: G.C. 31-1986.
ISBN: 0213-496 9.

Sumario

EDITORIAL

- **Diseño Curricular de consenso** 3

NOTICIAS ECCA..... 4

INFORMES

- **La enseñanza de algunas habilidades sociales y cognitivas en la educación de adultos: "Afrontar problemas".**
Heidi Arencibia Quintana..... 6
- **La Naturaleza en las ondas.**
Juan Jesús Santana González 8
- **Técnicas de estudio**
Raimundo Gutiérrez del Moral..... 10

DOCUMENTO

- **DCBEA. Diseño Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos.**
Segundo borrador. Primera parte 12

ENCUENTROS

- **Seminario informativo sobre iniciativas y programas comunitarios**
Javier Reyes Tapia 32
- **IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana: Aprendizaje y vida activa.**
Juan Luis Veza 34
- **Los medios de comunicación y la familia.**
José Antonio González..... 37
- **La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas.**
Simposium Internacional.
Heidi Arencibia 39

DE OTRAS FUENTES

- **La Educación a Distancia**
Ángel Marzo 40

LIBROS Y REVISTAS..... 48

NOTICIAS 50

AGENDA..... 51

DISEÑO CURRICULAR DE CONSENSO

- *La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, a través de la Dirección General de Promoción Educativa somete a debate el segundo borrador del Diseño Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos (DCBEA). Se abre pues, la última fase del proceso de experimentación que se desarrolla en Canarias; si este segundo borrador del DCBEA obtiene la aceptación de los/las enseñantes, podemos augurar que para el curso 96-97 se contará en Canarias con un nuevo marco legal. Radio y Educación de adultos, que ya publicó en el número 20 -correspondiente a mayo-agosto del 92- el texto íntegro del primer borrador, reproduce en el presente número los cambios e innovaciones que este segundo borrador incorpora.*
- *El Año Internacional de la Familia sigue propiciando jornadas, seminarios, reuniones... De dos de estos eventos damos cumplida cuenta en nuestra sección "Encuentros".*
- *También en "Encuentros" publicamos la crónica de lo que fue y aconteció en la IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana dedicada este año al "Aprendizaje y vida activa".*

Acuerdos de la Fundación ECCA con el Gobierno de Canarias para la impartición de cursos de formación del profesorado.

Durante el último trimestre de 1994 Radio ECCA ha impartido a través de sus emisoras de Canarias, dos cursos de formación a más de un millar de profesionales de la enseñanza, mediante acuerdos suscritos por la Fundación ECCA con el Gobierno Regional de la Comunidad Autónoma de Canarias.

El primero de ellos supuso la impartición, en colaboración con la Asociación Europea de Enseñantes y la Consejería e Trabajo y Función Pública Canaria, de un curso sobre «Canarias en la Comunidad Europea» dirigido a 800 profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación General Básica, con el fin de dotarles de una formación en temas europeístas. Las 10 series radiofónicas de este curso se complementaron con charlas-conferencias a cargo de relevantes personalidades y técnicos de las instituciones que nos representan a nivel europeo: Comisión de las Comunidades Europeas, parlamento Europeo, Ministerio de Educación, etc.

El segundo, como consecuencia de un acuerdo con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, fue un curso de formación en Cultura Canaria, dirigido a los profesores en prácticas seleccionados para el ingreso y acceso a los distintos cuerpos docentes de Canarias. Su objetivo fue facilitar a estos profesionales unos conocimientos

básicos sobre distintos aspectos de la cultura canaria -geografía, historia, literatura, economía, arte, cultura, etc.- y concienciarles sobre la necesidad de incluir dichos conocimientos en la práctica docente.

Para esta iniciativa se contó con el apoyo del profesorado de las dos Universidades canarias: La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.

Convenio ECCA-MAS

En Madrid, el 17 de octubre del presente año, se ha formado el convenio-programa suscrito entre el Ministerio de Asuntos Sociales y la Fundación ECCA para la realización de programas de cooperación y voluntariado sociales. Por parte del Ministerio firmó la titular del mismo, Dña. Cristina Alberdi, y en nombre de la Fundación ECCA el director general, Juan Luis Veza.

Mediante el convenio suscrito, el MAS concede a la Fundación ECCA una subvención para la realización de programas de cooperación y voluntariado sociales, de los convocados por orden de 22 de febrero de 1994 con cargo a la asignación tributaria del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, dentro de los límites del crédito consignado en el concepto para fines de interés social; y la Fundación ECCA, por su parte, se compromete a realizar un programa de «Formación y apoyo al empleo de jóvenes socialmente desfavorecidos» en las CC.AA. de Madrid, Castilla y León y Baleares; otro de «Formación y apoyo al empleo para mujeres socialmente desfavorecidas» en la Comunidad de Madrid y la de Castilla y León; y un tercero de «Actividades formativas para reclusos» que se realizará en Extremadura, Región de Murcia y Comunidad de Madrid.

Uruguay: «Taller para agentes educativos»

La Universidad Católica del Uruguay, Dámaso A. Larrañaga, a través de su Escuela de Padres impartió, durante el pasado mes de mayo, el «Primer Taller a distancia para agentes educativos». Para la impartición del taller se ha contado con la colaboración del Ministerio de Educación de Uruguay; el taller trata de las relaciones escuela-familia y se dirige a docentes, directores y padres comprometidos en Comisiones o asociaciones de padres. El taller concebido según la metodología ECCA se transmitió en tres emisoras de Montevideo y cuatro del Interior. Se inscribieron 1.052 personas, cifra que se considera un éxito por tratarse de la primera colaboración que establecen la Dámaso A. y el Ministerio y porque por fin se han vencido las dificultades ancestrales para lograr una colaboración entre lo público y lo privado.

El taller consta de cuatro temas: Relación escuela-familia; Aprendizaje de las personas adultas; Metodología y cursos ECCA; y Pautas para poner en marcha una Escuela de Padres, que pretende cubrir los siguientes objetivos:

- 1) Colaborar con el MEC en la importantísima tarea que la escuela desempeña como agente de desarrollo y transmisor de la cultura en la comunidad;
- 2) Presentar a los agentes educativos los elementos básicos de un método de trabajo en educación de adultos a distancia.
- 3) Familiarizar a los agentes educativos con una herramienta de trabajo concreta que les facilite cumplir su misión de abarcar también en el empeño educativo a las familias de sus alumnos/as.

Nuevo director regional de Andalucía.

Desde el inicio de este curso 94-95 la Fundación ECCA cuenta con un nuevo director regional en Andalucía. Se trata de D. Restituto Méndez Fernández, jesuita de larga trayectoria en el mundo de la Educación.

Licenciado en Filosofía, Teología y Ciencias Químicas, Restituto Méndez llega a Sevilla como presidente de la Federación regional de la patronal «Educación y Gestión», de la que ha sido responsable en Málaga en los últimos años al tiempo que dirigía la Escuela Técnica Profesional San José (1987-94). Antes había sido director General de las Escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA) durante diez años; y, retrocediendo en el tiempo, director del Colegio Mayor Loyola de Granada, director técnico y jefe de estudios del Colegio Portaceli de Sevilla, y creador del Colegio de San Luis en el puerto de Santa María (Cádiz).

Su dilatada experiencia en la gestión de centros, su amplio conocimiento de los problemas, su abundante red de relaciones humanas y hasta su excelente disposición personal, nos llevan a expresarle una cordial bienvenida cargada de confiadas expectativas.

Coordinación nacional

Los días 16 y 17 de noviembre han concentrado en Madrid a nuestros directores regionales y jefes de estudio de Andalucía, Canarias, Galicia y "Territorio MEC". Se intensifica de este modo la cohesión de nuestra acción educativa, dispersa en la geografía nacional, pero común en los objetivos, tecnología y pautas de funcionamiento.

Además de hacer balance

de los aspectos sobresalientes en el arranque del curso, la atención se ha centrado en los desafíos del futuro próximo: producción de nuevos materiales educativos dictados por la implantación de la LOGSE; previsiones de calendario para dicha implantación en cada comunidad autónoma; valoración de los llamados "mínimos comunes" aprobados por todas las Administraciones educativas, y parcelas propias de cada Autonomía; repercusiones en nuestro ritmo general de producción, etc. La plural situación española exige una particular atención por nuestra parte, al tiempo que estimula nuestra actividad y capacidad de adaptación.

En otro orden de cosas estos encuentros han servido para madurar una más feliz coordinación nacional en el planteamiento de posibles proyectos educativos para el área ocupacional, tanto a nivel provincial como regional, nacional o incluso transnacional.

Emisora cultural en Bahía Blanca

Después de seis años de trámites, esperanzas y desilusiones, el proyecto de CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) para instalar una radio educativa-cultural en Bahía Blanca (Argentina) ha recibido el apoyo económico necesario para iniciar su andadura en el año 95. Toda ECCA se une para felicitar y animar a CISE en la que será la parte más difícil de su tarea: planear, organizar y montar una radio para después mantenerse y crecer al servicio de la Comunidad de Bahía Blanca y su zona. El entusiasmo demostrado durante la gestación del proyecto nos hace prever un éxito garantizado. Felicidades nuevamente por esa radio y también por haber capacitado, durante el curso 93-94 a monitores de escuelas de padres pertenecientes a nueve instituciones distintas de Bahía Blanca, que están dispuestas a organizar «Escuela de Padres».

Dos entrañables jubilaciones

Con unas gotas de nostalgia y un montón de satisfacción por la excelente labor cumplida, hemos despedido en ECCA a dos veteranos «agustines».

Agustín Grimón, del centro de Canarias, ha sido durante años el corazón del almacén en la sede central de Las Palmas. El corazón y la sonrisa. Porque no es habitual despertar en todo el mundo tanto afecto y estima personal. En medio del ajetreo de su cometido (profesores recogiendo materiales siempre con prisa, casi atropelladamente...) la figura de Agustín Grimón mantuvo siempre una relajada y amable naturalidad que a la larga resultaba admirable. Quienes nos esforzamos cada día por lograr ciudadanos maduros, abiertos, dialogantes, «educados» en definitiva, hemos convivido en ECCA con un verdadero señor que no necesitó títulos académicos para merecer espontáneamente de todos los compañeros el cariñoso tratamiento de «Don Agustín».

Agustín Pizarro, que dirigió mucho tiempo el centro de Sevilla, había dedicado a la enseñanza más de cuarenta años. Extremeño de nacimiento, hijo y hermano de maestros, lleva en su sangre el raro sentir de la docencia. Más que estudiar Magisterio y luego Filosofía y Letras, ha sido un incansable estudioso de la Lengua y Literatura españolas, y un gozoso transmisor de su afición a millares de alumnos. Defensor entre bromas y veras de los tres pilares de nuestra tecnología educativa y de sus otros «tres pilares» humanos (personas a quienes admira y que le introdujeron en la familia ECCA), Agustín Pizarro acabó por convertirse él mismo en pilar fundamental entre nuestra gente de Andalucía. Después de las dificultades iniciales, deja tras de sí un equipo cohesionado y capaz de recoger el testigo.

Lejanos físicamente entre sí, pero muy cercanos en su plenitud humana, suerte a los dos «agustines» en su nueva etapa.



Coral ECCA: gira en Galicia

La coral polifónica de Radio ECCA realizó una exitosa gira por Galicia durante el pasado mes de junio. Los lugares de actuación fueron la Basílica de Santa María la Mayor en Pontevedra, el Colegio Lar en Vigo, el auditorio de la Caja de Ahorros de Pontevedra y la Discoteca Equus también en Pontevedra. Además participó en la 5ª Bienal de Corales de Matania, en Vigo.

La Coral ECCA, fundada en el año 80, tiene en la actualidad sesenta componentes, y la dirige Francisco Brito Báez.

La enseñanza de algunas habilidades sociales y cognitivas en la educación de adultos: "Afrontar problemas"

HEIDI ARENCIBIA QUINTANA

Con esta comunicación intentaremos dar a conocer un material pedagógico elaborado por el Seminario de Habilidades del Departamento de Producción del Centro ECCA.

El material ha sido producido por Heidi Arencibia Quintana con la colaboración de Juan Carlos Martín Quintana y bajo la coordinación de M^a del Carmen Palmés Pérez.

El marco legal de referencia ha sido la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y más concretamente el Diseño Curricular Base para la Educación de Adultos (DCBEA) de Canarias, siendo nuestro objetivo la elaboración de un módulo, "Afrontar problemas", que es una de las respuestas que dentro del Área de Habilidades del nuevo currículo para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha dado el Centro de Educación para Personas Adultas Radio ECCA.

El módulo "Afrontar problemas" se imparte siguiendo la metodología ECCA, basada en tres elementos:


- A. Clase radiofónica.
- B. Material impreso: esquemas que completará mientras escucha la clase.
- C. Orientación: cada semana puede encontrarse en el centro de orientación con un profesor orientador.

El módulo "Afrontar problemas" se imparte en el primer ciclo (son 3) para la obtención del título en E.S.O.

3 Aplicando la técnica


Utilice 5 segundos para la tensión y 10 segundos para la relajación de cada grupo de músculos.

1




Arrugue la CARA lo más posible. Sienta la tensión en la frente, los ojos cerrados fuertemente, los labios arrugados, la nariz. Relaje la cara despacio sintiendo lo agradable de la falta de tensión.

2




Apriete el CUELLO. La tensión la notará a cada lado del cuello, en la nuca y en la nuca. Relaje poco a poco el cuello.

3



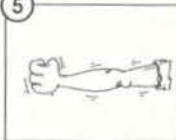
Levante horizontalmente su PIERNA derecha, arqueándola hacia atrás. Note la tensión en el trasero, pantorrilla, muslo, rodilla y pie. Relájela despacio. Haga lo mismo con la pierna izquierda.

4



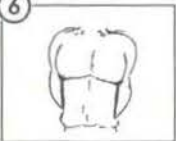
Incline hacia adelante su cuerpo en la silla. Eleve los brazos llevando los codos hacia atrás y hacia arriba, arqueando la ESPALDA. Sienta la tensión en los hombros y sobre la mitad de la espalda. Relájese recuperando la posición inicial.

5




Extienda el BRAZO derecho y póngalo tan rígido como pueda, cerrando el puño. Note la tensión en el bíceps, antebrazo, la muñeca y los dedos. Relájelo dejando caer sobre el muslo. Haga lo mismo con el brazo izquierdo.

6



Tense y ponga rígido el pecho. Sienta la tensión hacia la mitad del TÓRAX y en la parte superior e inferior de cada pecho. Relaje el tórax y compruebe que desaparece la tensión.

7



Tense los músculos del ESTÓMAGO comprimiéndolos hasta que se ponga duro. La tensión la siente en el ombligo y alrededor de éste. Relájese notando que el estómago vuelve a su posición.

Tome aire, despacio, por la nariz, y expúlselo, despacio, por la boca. Repita esto varias veces.

27/Radio y Educación de Adultos

AFRONTAR PROBLEMAS

Para conocer en profundidad las características del módulo, nos ocuparemos a continuación de analizar los siguientes puntos: objetivos, contenidos, principios metodológicos, material y actividades.

Objetivos generales:

- Analizar qué entendemos por situación problemática.
- Analizar diferentes situaciones problemáticas cotidianas.
- Conocer recursos para afrontar los problemas.
- Entrenarse en diferentes recursos.
- Favorecer el cambio de actitudes ante determinadas situaciones problemáticas.

Contenidos:

1. El problema.
2. Tipos de pensamientos.
3. Ansiedad.
4. La depresión.
5. Técnica de resolución de problemas.
6. Habilidades sociales.
7. La comunicación.
8. Asertividad.
9. Técnica de contratos.

Principios metodológicos:

Los profesores grabadores cuentan con un manual en el que aparecen instrucciones precisas con el fin de conseguir que los alumnos se sientan atraídos. El procedimiento a seguir a la hora de trabajar el módulo con los alumnos debe tener en cuenta:

1. El alumno es un adulto cargado de experiencias y con información que debemos sistematizar.
2. Completar dicha información con los contenidos que consideramos fundamentales para acercar al alumno a su propia realidad.

Para el desarrollo de cualquier esquema del módulo debemos tener en cuenta lo siguiente:

- Antes de explicar el esquema daremos una visión general de lo que se va a tratar ese día.

- Aplicaremos estrategias que motiven al alumno planteándole preguntas que le lleven a reflexionar sobre su propia experiencia: dramatización de casos.
- Cuando expliquemos algún concepto nuevo lo haremos por aproximación hasta llegar a la definición correcta del mismo.

Material:

El módulo cuenta con el siguiente material impreso:

- a) El esquema. Sirve de soporte a la clase radiofónica, y contiene la información básica del tema. Los textos aparecen mutilados y es el alumno el que los irá completando mientras escucha la radio.
- b) Hojas de prácticas. Se propone una cada tres clases. En estas hojas de prácticas aparecen ejercicios que ayudarán al alumno a reflexionar sobre los temas estudiados y a reforzar los conocimientos. Se trata de un cuestionario, una pequeña lectura para analizar o la propuesta de un caso a estudiar.
- c) Hoja de vocabulario. Pretende aclarar algunos términos usados en este módulo.

Como complemento al módulo existe un manual para los profesores orientadores y grabadores. El manual contiene:

- a) Esquemas guía, es decir, "rellenos".
- b) Los objetivos de cada tema.
- c) Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada tema.
- d) Sugerencias metodológicas con propuestas para la grabación.

Además, en el manual también aparece una "Guía de las hojas de actividades", con las respuestas a los cuestionarios y con propuestas concretas de trabajo para los profesores en el centro de orientación. En esta guía se proponen juegos, role-playing, relajación...

Este módulo, "Afrontar problemas" se emitirá por primera vez hacia el mes de enero de 1995. Esperamos resulte interesante y útil para nuestros alumnos.

La Naturaleza en las ondas

JUAN JESÚS SANTANA

Una experiencia de Educación Ambiental



El hecho de convertir el medio ambiente en tema de actualidad ha generado una curiosidad en la sociedad acerca del pasado, presente y futuro de nuestro entorno. Hasta el punto de que estas inquietudes son consideradas como una necesidad educativa que hay que cubrir.

Responder a esa necesidad ha sido la intención de la Viceconsejería de Medio Ambiente del Gobierno de Canarias y Radio ECCA a través de una experiencia de Educación Ambiental, utilizando la metodología de la enseñanza por radio como sostén.

QUIEN CONOCE, APRECIA, DISFRUTA Y CONSERVA.

En la concepción de que quien conoce algo, termina apreciándolo y en última instancia conservándolo, esta experiencia de Educación Ambiental ha tenido como marco tres bloques temáticos: CONOCER, ANALIZAR y ACTUAR. Se han presentado los temas de una forma diacrónica, es decir, según se van produciendo los fenómenos, hasta llegar a la realidad actual. De esa forma, los participantes han tenido la ocasión de CONOCER a través de los contenidos explicados a través de las clases radiofónicas el origen de las Islas Canarias, la riqueza de flora y fauna, el poblamiento humano, hasta llegar a la sociedad actual y sus agresiones. En este momento se ANALIZA la crisis ambiental con todo lo que supone el agotamiento de recursos y la contamina-

ción y se concluye con una llamada a la PARTICIPACIÓN en la recuperación y conservación del medio ante ese mal llamado "progreso" en nombre del cual, todo se justifica.

Desde esa perspectiva se destaca la importancia del estudio de marcos o especies más reducidas relacionadas con el ámbito local, lo cual produce una identificación de los participantes con los conceptos estudiados, al ser los hechos más cercanos y notar la posibilidad de verse afectados.

Es claro que el fin último ha sido la búsqueda de un mayor grado de implicación, utilizando diferentes vías de participación indispensables para salvaguardar y mantener nuestra CALIDAD DE VIDA.

UN TEMARIO PARA ACTUAR.

Los casi 2.000 participantes de las siete islas Canarias que han pasado por las tres ediciones de esta experiencia, han contado con un programa para cinco semanas cuyo contenido ha sido el siguiente:

1. La Educación Ambiental

EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO.

2. La naturaleza de las Islas Canarias.
3. La riqueza de animales y plantas.
4. El poblamiento humano en las islas.
5. El desarrollo demográfico en Canarias.

LA CRISIS AMBIENTAL.

6. El agotamiento de recursos: agua y suelo.
7. La contaminación del aire.

LA TRANSFORMACIÓN DEL MEDIO.

8. La conservación y recuperación del medio.
9. Los recursos de la Educación Ambiental.
10. La participación ciudadana y el medio ambiente.

Para el desarrollo de este programa han escuchado diez clases radiofónicas de media hora, cuya ampliación en contenidos se com-

pletó con Notas para cada uno de los temas; Documentos, textos legislativos de consulta relacionados con temas medioambientales; y Cuadernos de Campo, soporte didáctico para catorce itinerarios (dos en cada una de las islas) uno urbano y otro rural.

Se realizaron además tres tutorías semanales en las cuales se visionaron vídeos relacionados con los temas vistos en la semana, que favorecieron la discusión en grupo de temas medioambientales. Por ejemplo: un paraje natural de una isla que quiere ser urbanizado. Establecidos tres grupos, se posicionan a través de un "rol playing" en una asociación de vecinos, el ayuntamiento y la urbanizadora. Se abre un debate y al final se llega a unas conclusiones.

Un concurso fotográfico sirvió para dejar testimonio de bellos parajes, agresiones al medio y rincones desconocidos del patrimonio de las Islas Canarias.

En resumen, el temario ha servido para que los alumnos participantes conocieran algo más de la historia, geología, geografía, población y evolución de las islas, las agresiones más frecuentes al medio y una propuesta de solución para conservar y transformar ese medio.

UN MODELO TRASLADABLE AL MEDIO: LOS ITINERARIOS.

En cada una de las islas se realizaron itinerarios (urbano y rural) teniendo como referente la misma propuesta de temario, es decir, conocer el medio elegido para una ruta, observar y analizar las diferentes agresiones que lo degradan y aportar propuestas de actuación para tratar de recuperar o transformar lo que sea posible. Desde esa perspectiva, en Gran Canaria se realizaron dos itinerarios, el primero de ellos en el medio urbano, a través del cono sur de la ciudad, recorriendo las antiguas atalayas, desde las que se pudo observar lo que fue y en lo que se ha convertido Las Palmas de Gran Canaria.

La segunda salida tuvo como destino el paraje natural de Arinaga, haciendo hincapié a los participantes que un paraje natural no sólo es un sitio que esté muy bien conservado y

resulte precioso. En Arinaga hay diversas especies endémicas y existen unas salinas maravillosas.

En las otras islas los itinerarios han tenido el mismo modelo didáctico. Un itinerario en medio urbano y otro en el medio rural y el diseño del programa como marco.

La aceptación de la experiencia por parte de los participantes ha sido con notable alto, ya que -según ellos- se ha logrado salvar el primer obstáculo que podría ser la radio, pero ésta ha servido como elemento aglutinador y de motivación para "sacarles de sus casas" y proporcionarles un contacto directo con el entorno. Esta metodología activa ha servido no sólo para proporcionar datos sobre la degradación del medio, sino ha tratado de contribuir a valorarlo y conservarlo.

TÉCNICAS DE ESTUDIO

RAIMUNDO GUTIÉRREZ DEL MORAL

TÉCNICAS DE ESTUDIO

ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN I Fecha: 6

1 La técnica del esquema

ESQUEMA
Debe aparecer gráficamente las más importantes del texto y su ORGANIZACIÓN

III

¿ Hace el estudio _____
 ¿ Es una actividad insustituible en _____ y _____
 ¿ Contribuye a la _____ del texto _____
 Facilita la _____

Pistas OTRA IDEA OTRO OTRO

A **DESCUBRIR LA ESTRUCTURA**

IDEA CENTRAL _____
 IDEAS PRINCIPALES _____
 IDEAS IMPORTANTES Y DETALLES _____

B **CONFECIONAR EL ESQUEMA**

PRESENTACIÓN

a) Espacios _____
 b) Títulos y subtítulos destacados _____
 c) Contrastes de _____ y _____
 d) Ideas expresadas de forma _____ de una _____
 e) Captar el _____
 f) Direcciones y subdivisiones hacia la derecha y abajo

C. CONTENIDO

a) Que resuma los aspectos básicos del tema _____
 b) Que sea de _____
 c) Que sea en _____
 d) _____
 e) _____
 f) Llena los _____ en el ángulo _____



MÉTODO DE ESTUDIO

I LEER

- Examen preliminar
- Hacerse preguntas
- Lectura general rápida

II SUBRAYAR

- Lectura detenida
- Destacar lo más importante

III ESQUEMATIZAR

- Borrar la estructura
- Organizar y ordenar las ideas

IV MEMORIZAR

- Asimilar el esquema
- Exponer la lección
- Completar el esquema

V PRACTICAS

- Leer atentamente el texto
- Ver si se tiene información
- Realizarla y verificar resultado

VI REPASAR

- Teniendo en cuenta la CURVA DEL ESTUDIO

No es ningún descubrimiento decir que gran parte del fracaso escolar de nuestros niños, jóvenes y adultos se encuentra en el hecho de "no saber estudiar". No es tampoco menos cierto que tradicionalmente se ha prestado poca atención a este aspecto de la enseñanza. El camino se iba haciendo al andar.

Los "tropezones" enseñaban. Los mejores llegaban, si bien con más esfuerzo del necesario, y los menos buenos, los huérfanos de inteligencia y/o voluntad, se quedaban en el camino. Es cierto, sin embargo, que ha habido, en los últimos años, intentos interesantes, dignos del mayor de los elogios, para dotar a los alumnos de cualquier edad de instrumentos útiles y prácticas tendentes a hacer más asequible y racional el estudio.

De cualquier manera, todas las iniciativas en ese sentido tropezaban con la dificultad de convertir en "hábito" esas técnicas.

El Centro ECCA de adultos ha incluido, dentro de su currículo para el primer curso experimental de la Educación Secundaria para adultos un módulo de Técnicas de Estudio. Se enmarca esta iniciativa dentro del Área de Habilidades Cognitivas, y responde al objetivo general de adquirir los recursos y actitudes necesarias para el autoaprendizaje... " y disponer de procedimientos operatorios básicos y de habilidades cognitivas para comprender la realidad, acceder al conocimiento científico elaborado y a los bienes culturales y artísticos".

El contenido del módulo de Técnicas de Estudio se articula en torno a un HEXÁLOGO, en el que se propone al alumnado un método de estudio atractivo y eficaz. Los seis "mandamientos" que configuran el hexálogo, y que dan cuerpo al módulo, son:

I. LEER, para adquirir la información necesaria y suficiente.

II. SUBRAYAR, para seleccionar las ideas principales, detalles importantes y términos técnicos del texto.

III. ESQUEMATIZAR, para organizar el contenido y subordinar las ideas.

Estos tres primeros pasos del método justifican por sí solos el módulo. Un alumno que sea capaz de elaborar un esquema, tras una lectura racional y un subrayado selectivo, está en posesión, al entender de la mayoría de los autores y expertos en esta materia, de los recursos suficientes para un estudio eficaz.

IV. MEMORIZAR, para asimilar la información, con técnicas que potencian la memoria.

V. PRACTICAR, para reforzar los conocimientos adquiridos.

VI. REPASAR, para afianzar lo estudiado y hacer que los contenidos puedan ser usados en cualquier momento.

Este método de estudio que se propone y que, como se decía antes, resume el espíritu del módulo, se materializa en una cartulina que acompaña al material (ver facsimil) con unas tablas donde se reflejan sintetizados estos seis mandamientos.

El módulo se organiza en 12 esquemas que recogen estos contenidos:

1. El estudio.
2. Condiciones para el estudio.
3. La lectura en el estudio.
4. La obtención de información: la lectura.
5. La selección de la información: el subrayado.
6. La organización de la información: el esquema.
7. La organización de la información: el resumen.
8. La memoria en el estudio.
9. La asimilación de la información: memorización, prácticas y repasos.
10. El estudio de una lección.
11. El uso de la información: los exámenes.
12. Los apuntes en clase.

Dentro del diseño del material destaca la aparición en los esquemas de una mascota (Estudioso) que muestra, orienta, da vida a situaciones de estudio. Es como el

hilo conductor del módulo. Un personaje curioso que pretende hacer más atractivo el contenido de los esquemas.

El objetivo del módulo, que se emite antes que todos los demás del currículo, es dar a los alumnos estrategias, técnicas, recursos, que les sean posteriormente útiles. Se trata de que vayan adaptando los conocimientos adquiridos a las distintas materias de estudio, con la vista puesta siempre en conseguir no una actitud esporádica, puntual, para resolver una situación concreta sin más, sino hábitos y técnicas de estudio permanentes.

La metodología ECCA que se apoya tanto en la clase radiofónica, como en el esquema, se hace operativa en los Centros de Orientación. Es allí donde los alumnos van a encontrar respuesta a las dudas que le planteen las clases semanales; es allí donde tendrán que convertir en práctica los contenidos teóricos vistos. La meta a conseguir es que el alumno sea capaz de confeccionar sus propios esquemas de estudio y, como se dice en algún momento del módulo, esta tarea facilitará la posterior memorización y asimilación de los contenidos de estudio. Para ello, el módulo se acompaña de un cuaderno de prácticas, para cada uno de los pasos del método, con plantillas de autocorrección. El alumno detecta de este modo con prontitud los aciertos y/o errores de su actividad, elemento altamente positivo en la tarea del autoaprendizaje. Por otra parte, deberán realizar una Hoja de Evaluación que llevarán al Centro de Orientación para su discusión y posterior corrección.

Este módulo pretende recoger un reto de la LOGSE: el del aprendizaje significativo. No se parte de cero. Es cierto que hay carencias, desinformaciones, pero también hay un bagaje positivo adquirido con el paso del tiempo, una realidad sobre la que construir el aprendizaje. ¿Que no se sabe estudiar bien?, ¿que este hecho propicia el fracaso en los estudios?, ¿que se desconocen técnicas que podrían hacer más sencillo y eficaz el estudio? El conocimiento y asunción de estas carencias es ya un punto de partida positivo. Por ello se propician no sólo contenidos conceptuales sino procedimientos que faciliten su adquisición y actitudes y valores que supongan un compromiso personal y social con el aprendizaje.

DCBEA

Diseño Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos Segundo borrador

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS DEL DCBEA.

Capítulo 1. El Currículo en los Centros de Educación de Adultos.

La finalidad de este capítulo es situarnos ante la complejidad que presenta el currículo de un Centro de Educación de Adultos, dada la existencia de unas enseñanzas regladas y otras no regladas. Esta complejidad afecta tanto a la configuración del DCBEA como a su desarrollo.

Por otra parte se establece una definición de la formación básica que el DCBEA pretende regular, y se aborda el problema de su adaptación y equivalencia. La clarificación conceptual que se propone en el capítulo debe facilitar la adopción de un lenguaje compartido entre todos los profesionales y usuarios de esta educación y evitar equívocos que afecten al desarrollo del DCBEA.

1. 1. CURRÍCULO Y DISEÑO CURRICULAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Los Centros de Educación de Adultos son organizaciones con una complejidad y unas características que las diferencian claramente de otras organizaciones educativas. El hecho de que las aulas del centro se encuentren dispersas, y no formando parte del mismo edificio, o que los centros cuenten con una importante proporción de profesores que participan en las actividades formativas a tiempo parcial (monitores), son algunas de esas diferencias.

Pero sin duda la mayor de ellas y, por tanto, la que en buena medida condiciona todas las demás es que las personas que acceden a ellos lo hacen de modo voluntario, y no siempre de forma continuada.

Las diferencias mencionadas anteriormente, y otras que no es posible mencionar aquí, hacen que el currículo de los centros de adultos se configure de un modo especial. La cuestión, en este punto es la siguiente: a diferencia de lo que puede ocurrir en otras instituciones educativas en un Centro de Educación de Adultos el

currículo no surge de un sólo diseño curricular, en consecuencia currículo y diseño curricular no se identifican nunca.

El currículo puede ser definido de múltiples maneras, y, de entre todas ellas, se ha considerado la más adecuada la que define el currículo como el conjunto de experiencias educativas que un centro va a poder ofrecer a las personas que accedan a él. Esto significa que, en cierto modo y por usar un término usual entre los profesores de Educación de Adultos, el currículo podría identificarse con la oferta educativa de un determinado centro.

Un diseño curricular, en cambio, es el documento que regula las enseñanzas que tendrá que ofrecer el centro para que las personas que deseen obtener una determinada titulación puedan conseguirla.

Diseño curricular y currículo son conceptos diferentes y remiten, por tanto, a realidades diferentes.

En el caso concreto de un Centro de Educación de Adultos esta diferencia se hace mucho más clara si se tiene en cuenta que el diseño curricular correspondiente a la formación básica, sólo afecta a una parte reducida, pero importante, del total de las enseñanzas que el centro va a poder ofrecer.



GOBIERNO DE CANARIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, ha publicado el segundo borrador del Diseño Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos. "Radio y Educación de Adultos", que en el número 20 (mayo-agosto, 92) publicó íntegro el texto del primer borrador, reproduce ahora los tres nuevos capítulos con los cambios y aportaciones que este segundo borrador incorpora.

1. 2. LA FORMACIÓN BÁSICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define la formación básica como la conjunción de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria obligatoria.

"La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis." (LOGSE, art. 5. 1).

Esta definición de la enseñanza básica resulta limitativa, dado que al incluir indicadores de edad excluye claramente a la educación para las personas adultas, ya que en ningún caso estas personas podrán tener esas edades, ni permanecer ese tiempo en el proceso de formación.

Por otra parte si se tiene en cuenta la existencia de unos objetivos propios para la educación de las personas adultas (LOGSE, art. 51.2), parece necesario concluir en la necesidad de contar con una enseñanza básica para la educación de las personas adultas que sea equivalente, esto es que conduzca a la misma titulación, pero no idéntica.

"Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades." (LOGSE, art. 52. 1).

La posibilidad de que existiera una oferta equivalente a las enseñanzas básicas, era algo reconocido desde el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, y que con un gran esfuerzo de entendimiento y de colaboración han contribuido a desarrollar todas las Comunidades Autónomas con competencias educativas y el propio Ministerio de Educación y Ciencia a través del Acuerdos comunes.

Cuadro 3.



1. 3. ESPECIFICIDAD Y EQUIVALENCIA DE LA FORMACIÓN BÁSICA.

La Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo haciendo efectiva la configuración del Estado como un Estado de las Autonomías, reconoce a las administraciones educativas competentes la capacidad para establecer

"el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas" (LOGSE, art. 4. 4).

En uso de esa competencia las administraciones educativas han incorporado a sus respectivos decretos sobre enseñanzas los mínimos definidos para el Estado, pero además han introducido variaciones sobre esos mínimos y han incorporado elementos nuevos. Esto hace que las enseñanzas concretas que se impartan en los territorios correspondientes puedan ser diferentes, aún teniendo bases comunes.

Desde esta perspectiva se trata de hacer efectiva la posibilidad de definir un marco curricular específico para la formación de las personas adultas, y que incluya, a su vez, enseñanzas equivalentes a las definidas para el conjunto de la enseñanza obligatoria.

La posibilidad de establecer conocimientos equivalentes a los definidos para las enseñanzas regladas, y de hacerlo de una forma adaptada a las personas adultas, supone para las distintas administraciones educativas, y para los Centros de Educación de Adultos, la necesidad de definir conocimientos concretos, así como objetivos, y demás elementos curriculares. Es decir, supone la necesidad de definir un diseño curricular que, aún siendo diferente al establecido para las enseñanzas básicas de régimen general, sin embargo permita acceder a la misma titulación.

Para cubrir esa necesidad pueden existir fórmulas diferentes, y de hecho las administraciones educativas parecen haber definido algunas de esas fórmulas, sin embargo también es verdad que deben existir elementos comunes, tanto con relación a las enseñanzas de régimen general, como entre los diferentes diseños curriculares para la formación básica de las personas adultas.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo había anticipado algunos de los conocimientos que podrían ser considerados básicos en la formación básica de las personas adultas (Cuadro 4), y esos elementos no difieren mucho de los contenidos que las administraciones educativas han acordado en un documento denominado *"Elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de diseños curriculares específicos para la formación de las personas adultas"*.

Este documento de Elementos comunes a los diseños no incluye sólo acuerdos sobre contenidos, sino acuerdos más amplios que afectan tanto al concepto de formación básica, como a las características del diseño, además de un conjunto de objetivos generales, y criterios de evaluación.

El compromiso adquirido por todas las administraciones educativas es que esos elementos se encuentren presentes en todos los diseños curriculares, y que constituyan la base sobre la que establecer, en caso necesario, la equivalencia entre las titulaciones correspondientes al Graduado en Educación Secundaria.

Según el acuerdo adoptado por todas las administraciones educativas, se entenderá por formación básica para las personas adultas el proceso que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título en Educación Secundaria, estructurándose esta formación de acuerdo a la interrelación de los tres sectores formativos que contempla la LOGSE, en su artículo 51.2, y las diversas legislaciones que han elaborado las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa.

Además en el documento se sostiene que en ese proceso de formación debe atenderse tanto a las exigencias y necesidades sociales, como a las demandas individuales.

Obviamente la concepción que sobre la formación básica y la Educación de Adultos se recoge en el documento de Acuerdos tiene importantes consecuencias, algunas de las cuales se explicitan en el propio documento, y se reproducen a continuación.

a) Los objetivos del diseño curricular surgirán a partir de los objetivos expuestos en el artículo 19 de la LOGSE, de su reformulación y de la incorporación de otros objetivos nuevos.

Cuadro 4.

ELEMENTOS CURRICULARES EQUIVALENTES A LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL ESTABLECIDOS POR EL LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

- a) El desarrollo de la capacidad de comunicación.
- b) Contar y calcular como expresiones del conocimiento de la realidad natural, social y tecnológica.
- c) El conocimiento del cuerpo humano y del espacio físico y social.
- d) Elementos básicos de la historia.
- e) Conocimientos que permitan familiarizarse con el mundo del arte, la tecnología, los entornos productivos, y los medios de comunicación.
- f) Conocimientos relativos a los distintos roles personales y a las distintas formas de intervención y participación social y política.

b) En el tratamiento de los contenidos habrá que buscar el equilibrio entre las distintas disciplinas y las experiencias de las personas adultas. De esta manera se respetará la autonomía y responsabilidad de las mismas, se recogerán los saberes adquiridos y se garantizará el desarrollo de nuevas capacidades y destrezas.

c) La metodología se sustentará en el autoaprendizaje aprovechando las experiencias, los intereses, las necesidades y los saberes adquiridos por las personas adultas.

d) La estructura que adopten los diseños curriculares podrá ser diferente en cada administración educativa, pero, en cualquier caso, deberá dejar abierta la posibilidad de que se puedan valorar las experiencias y saberes adquiridos por las personas adultas al incorporarse al proceso formativo, a través de los procedimientos que se consideren más oportunos y mediante las acreditaciones correspondientes.

e) Los diseños curriculares deben permanecer abiertos a la multiplicidad cultural, y deberán fomentar la solidaridad y la mutua comprensión entre los pueblos de la tierra.

1. 4. LA FORMACIÓN BÁSICA ADAPTADA EN EL DCBEA.

La Comunidad Autónoma de Canarias como participante en el grupo de trabajo que elaboró los Elementos comunes a todo el Estado asume el compromiso de incorporar esos elementos a su propio Diseño Curricular para la formación básica de la Educación de Adultos (DCBEA) a fin de facilitar la equivalencia y la especificidad de las enseñanzas que en torno a él se desarrollen, con las que se organicen desde otros diseños curriculares en todo el Estado.

Ahora bien, además de esos elementos comunes a todo el Estado, el DCBEA tiene como referente obligado los propios diseños curriculares que regulan las enseñanzas de primaria y secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y, en tal sentido a lo largo de todo el proceso de elaboración del DCBEA se han tenido en cuenta los diferentes borradores que se han ido elaborando de los diseños correspondientes a las enseñanzas de régimen general, y los decretos, que finalmente, regulan esas dos etapas educativas.

En virtud de estas consideraciones, es evidente que en ningún caso los Elementos comunes a todo el Estado están en vigor por sí mismos en la Comunidad Autónoma de Canarias, y, en consecuencia, sólo deben ser utilizados por los centros de acuerdo con la forma que adoptan dentro del propio DCBEA.

Por lo demás el DCBEA no sólo debe considerarse como el

resultado de los acuerdos establecidos al nivel del Estado, sino que debe ser considerado como el resultado de un modo determinado de concebir la formación de las personas adultas, y como un modo de concebir las funciones que en el desarrollo de esta formación deben asumir los distintos agentes intervinientes (administración, centros, profesores, monitores, inspección, etc.).

En este sentido, se ha tenido especialmente en cuenta el hecho de que en el currículo de un Centro de Educación de Adultos la oferta de la formación básica puede ser sólo una parte de la oferta total, aunque sea una parte esencial. Esto ha supuesto que, sin tratar de regular todo el currículo posible, se haya dotado al DCBEA de una estructura y de unos elementos destinados a facilitar que todas aquellas experiencias que puedan ser útiles para la formación básica de una persona adulta puedan ser integrables dentro del DCBEA.

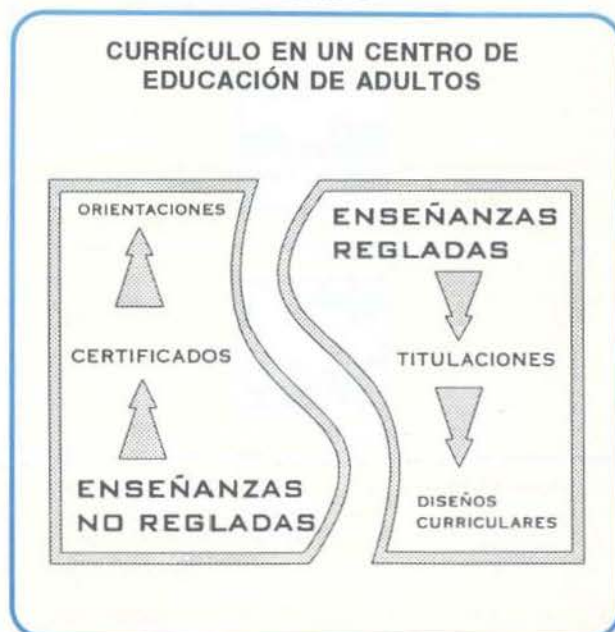
Una de las decisiones que mejor puede representar esa voluntad de integración es el reconocimiento de que la formación básica de una persona adulta ha de desarrollarse desde diferentes ámbitos, y por tanto habrá de incluir, a la vez, una formación instrumental, basada en el dominio de diferentes lenguajes, en la resolución de problemas, en la búsqueda de información, etc., una formación orientada al trabajo, basada en la formación profesional de base reconocida como parte de la enseñanza obligatoria en las enseñanzas de régimen general, y una formación sociocultural, orientada al disfrute de los bienes culturales, y a la participación activa como miembro de una comunidad.

1. 5. ENSEÑANZAS REGLADAS Y NO REGLADAS EN EL CURRÍCULO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Las actividades que los Centros de Educación de Adultos organizan para satisfacer las demandas formativas que le dirigen las personas adultas, o las demandas que ellos mismos reconocen tras una evaluación de las necesidades y posibilidades de la comunidad, pueden diferenciarse en dos grandes conjuntos, siguiendo el criterio de dependencia o independencia respecto a un diseño curricular: enseñanzas regladas y de enseñanzas no regladas.

El currículo de un Centro de Educación de Adultos puede incluir tanto enseñanzas regladas como enseñanza no regladas (Cuadro 5), pero de estas dos enseñanzas sólo aquellas que denominamos regladas están sujetas a las prescripciones propias de un diseño curricular, y sólo éstas pueden conducir a una titulación, el resto sólo pueden conducir a certificaciones.

Cuadro 5.



Las enseñanzas regladas.

Las enseñanzas regladas previstas para la educación de las personas adultas en la LOGSE son las siguientes: Formación Básica, Bachillerato, Formación Profesional, Idiomas.

En cada una de estas enseñanzas las personas adultas podrán contar con un diseño curricular adaptado a sus características y condiciones.

A su vez, cada una de estas enseñanzas podrán ser cursadas tanto por la modalidad presencial como a distancia, y tanto en el mismo centro (integración de la oferta) como en centros diferentes.

Las enseñanzas no regladas.

Dadas sus características de enseñanzas no regladas estas enseñanzas pueden ser muy variadas y resulta difícil su enumeración.

Actividades de enseñanzas no regladas serían la preparación para exámenes libres (acceso a la universidad para mayores de 25 años, preparación para pruebas de acceso a formación profesional específica, etc.), la impartición de cursos ocupacionales, actividades destinadas a la animación sociocultural, etc.

Todas estas enseñanzas también pueden ser desarrolladas en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. Este tipo de enseñanzas tienen una ventaja importante para un Centro de Educación de Adultos, ya, que al no estar determinadas por ningún diseño curricular, todo su diseño queda en manos del centro.

1. 6. PLURALIDAD DE LAS DEMANDAS EDUCATIVAS, Y COMPRESIVIDAD EN EL DCBEA.

La eficacia de los Centros de Educación de Adultos, e incluso su existencia y permanencia depende, más que en ningún otro caso del sistema educativo, de su éxito para satisfacer la amplia y variada demanda de personas que asisten o pueden asistir a ellos.

Ya ha quedado establecido que la respuesta a esa diversidad puede realizarse tanto desde una enseñanza reglada como desde una enseñanza no reglada. En estas condiciones definir el DCBEA ha exigido tener en cuenta esa pluralidad de demandas, lo contrario puede suponer la práctica imposibilidad de que los centros atiendan en forma adecuada a esas personas.

Pero, por otra parte, en la medida en que el DCBEA establece las enseñanzas correspondientes a la formación básica, es necesario que contenga aquellos elementos que van a configurar una cultura básica común a todos los ciudadanos del país y de Canarias.

El DCBEA debe responder a dos exigencias facilitar la atención a la variedad de las demandas y garantizar la comprensividad, es decir la base cultural común.

La comprensividad del diseño está basada en la consecución de un conjunto de capacidades generales, que en unos casos se consideran propias de las personas adultas y que en otras se consideran compartidas con las personas no adultas. En cualquiera de los casos, esas capacidades en razón de su propia generalidad

pueden encontrarse implicadas en múltiples competencias, tareas, habilidades y actuaciones. Constituyen, en gran medida, el punto de partida y el punto de llegada de cualquier oferta formativa, y, en consecuencia, deben formar parte de la enseñanza básica.

La oferta educativa básica para las personas adultas que este diseño configura ha tenido en cuenta, por tanto, una serie de demandas que los Centros de Educación de Adultos han de satisfacer, y ha tratado de configurar una estructura y unos elementos que permitan atender a todas y cada una de ellas ya sea por su contribución a lograr capacidades básicas, ya sea porque permite acreditar las capacidades y competencias adquiridas a partir de enseñanzas no regladas.

Las demandas, que aparecen definidas en el cuadro 6, son las que se consideran esenciales en la situación actual, pero no significa que sean las únicas, ni tampoco que sean siempre las mismas, ni que puedan darse en todos los Centros de Educación de Adultos, y ni tan siquiera las que puedan llegar a ser esenciales después de algunos años. Sin embargo, es muy posible que el cambio en las demandas no afecte sustancialmente a las capacidades definidas y a la selección de elementos culturales básicos.

Cuadro 6.

DEMANDAS DIRIGIDAS A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

- a) Personas que sólo desean obtener alguno de los títulos definidos en la LOGSE a través de unas enseñanzas específicas adaptadas a sus condiciones, características y necesidades.
- b) Personas que sólo desean adquirir o mejorar alguna competencia profesional.
- c) Personas que sólo desean ocupar su tiempo libre de un modo educativo, mediante el disfrute de bienes y actividades culturales.
- d) Personas que sólo desean mejorar sus conocimientos y su cultura, sus relaciones personales y su equilibrio afectivo, mediante experiencias educativas.
- e) Personas que sólo desean ampliar sus conocimientos para la superación de algún tipo de examen libre u oposición.
- f) Personas que desean alguna forma combinada de todas o alguna de las demandas anteriores.

Capítulo 2. Características y elementos del DCBEA.

La finalidad de este capítulo es presentar las características y elementos que configuran el DCBEA.

La necesidad de conocer y comprender cada uno de los elementos del DCBEA no es sólo una necesidad informativa, sino que es una necesidad formativa, dado que tal y como han quedado configurados esos elementos los profesores no se podrán limitar a adoptarlos, sino que tendrán que adaptarlos. Esto significa que tendrán que utilizarlos de una forma creativa y no simplemente reproductiva.

Las características del DCBEA actúan como filtro de los elementos que han sido seleccionados, imponiendo a estos elementos dos condiciones esenciales: la necesidad de articular a partir de ellos propuestas diferentes y adaptadas a las condiciones formativas, y la posibilidad de valorar a partir de ellos los saberes y experiencias adquiridas.

Los elementos seleccionados tratan de configurar un diseño integrado, en el que todos esos elementos se relacionan entre sí para lograr unos mismos objetivos, pero esta posibilidad han de hacerla efectiva los propios centros a través de sus proyectos.

2. 1. DISEÑOS CURRICULARES Y ENSEÑANZAS REGLADAS.

Un diseño curricular es un instrumento destinado a regular las enseñanzas de los centros que actúan bajo sus prescripciones, de

este modo se puede garantizar que las personas que hayan superado las enseñanzas en él definidas obtengan idéntica titulación final.

Ahora bien, la forma en que se aspira a regular las enseñanzas, el posible reparto de actuaciones y competencias entre los centros,

los usuarios y la administración educativa, hace que un diseño pueda adoptar diferentes formatos.

La Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo establece un reparto de competencias que permite la elaboración de los diseños curriculares correspondientes a las diferentes enseñanzas de forma conjunta entre la administración central y a las administraciones autonómicas con competencias en el desarrollo y concreción de las prescripciones iniciales.

Para hacer efectivo este reparto de competencias, y con el convencimiento de que no es acertado definir, con toda concreción las actuaciones que deben desarrollar los profesores en sus respectivas aulas, se ha configurado un formato para los diseños curriculares que se caracteriza por dos rasgos esenciales: su apretura y su flexibilidad.

Al adoptar estas características se ha buscado que el diseño permita generar experiencias útiles a todas las personas que se formen tomándolo como base, pero también se ha buscado que los profesionales que trabajan con esos diseños no se limiten a adoptarlos, sino que traten de adaptarlos a sus respectivas situaciones educativas.

Todo esto hace que se hayan trasladado hasta los centros problemas y situaciones nuevas: los centros deben ordenar y secuenciar los elementos definidos en el DCBEA antes de que los profesores puedan definir sus programaciones de aula.

La Educación de Adultos presenta, dentro de la problemática curricular, características especiales (ver Capítulo 1), y esto ha hecho que la LOGSE reconozca también la posibilidad de un tratamiento curricular diferenciado para las enseñanzas regladas que se desarrollen dentro de este tipo de educación.

La LOGSE ha establecido respecto a la Educación de Adultos tres decisiones muy importantes que condicionan cualquier actuación curricular:

- a) Ha reconocido la necesidad de que las personas adultas puedan disponer de diseños curriculares específico.
- b) Ha ampliado el ámbito tradicional de actuación de la Educación de Adultos, la Formación básica, al Bachillerato, la Formación profesional y las enseñanzas de Idiomas.
- c) Ha establecido unos objetivos propios para este tipo de formación.

En estas condiciones elaborar un Diseño Curricular para la formación básica de las personas adultas es una forma de responder a las exigencias definidas por la LOGSE, y es una forma de hacerlo, respetando las condiciones definidas por la propia ley, y de acuerdo con las singularidades que presenta la Comunidad Autónoma de Canarias.

2. 2. CARACTERÍSTICAS DEL DCBEA.

El DCBEA como instrumento didáctico está constituido por un conjunto de elementos: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. A partir de estos elementos los centros podrán definir sus propios currículos, seleccionando y promoviendo determinadas experiencias.

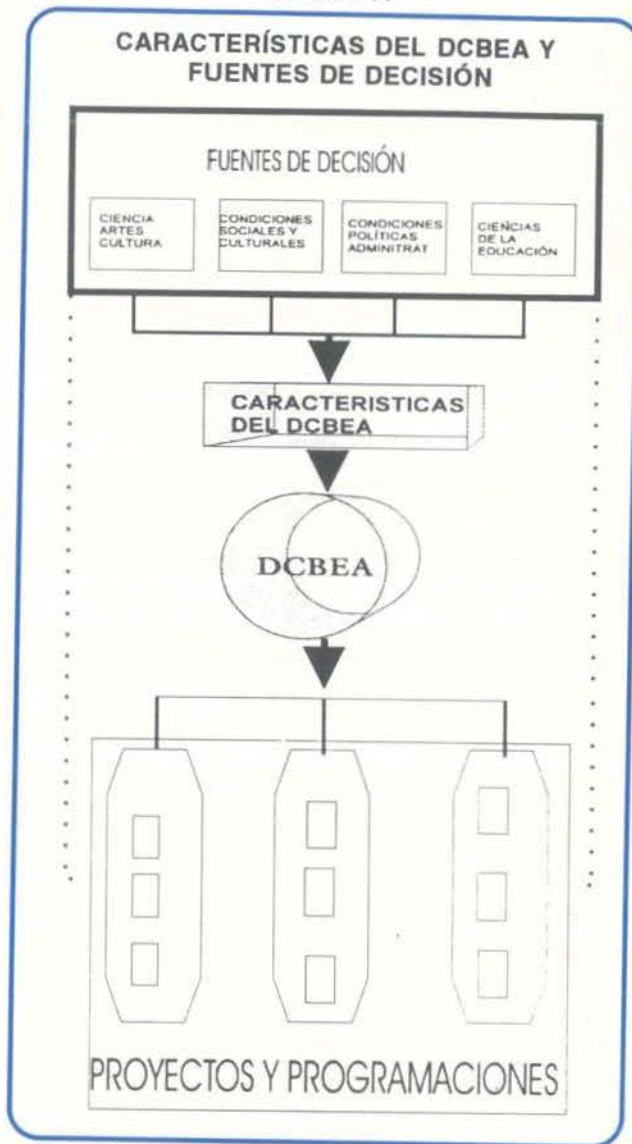
Estos elementos han sido seleccionados y organizados teniendo en cuenta un amplio conjunto de fuentes de decisión, psicológicas, sociológicas, epistemológicas, etc. Estas fuentes de decisión han permitido definir, además, un concepto de formación básica y un conjunto de características que han actuado como filtro de selección de los elementos y como pautas de orientación.

El modo en que se concibe la formación básica y las características del DCBEA deben ser tenidas muy en cuenta en el momento de su desarrollo, ya que pueden actuar, igualmente, como criterios de decisión, para seleccionar las experiencias educativas más adecuadas.

Definir las características que debe reunir el DCBEA constituye una de las decisiones claves dentro de todo el proceso de elaboración-desarrollo, y probablemente también, la decisión que mayor esfuerzo requiere, ya que supone fijar unas condiciones que habrá que conseguir y respetar en todas las acciones posteriores (Cuadro 7).

Dada la importancia de esta decisión todas las administraciones educativas con competencias, y el Ministerio de Educación y Ciencia, definieron un conjunto de características esenciales del DCBEA.

Cuadro 7.



Las características definidas para el DCBEA aparecen en el Cuadro 8. Estas características coinciden, en su mayoría, con las establecidas para todo el Estado.

El concepto de Formación Básica.

La Educación de Adultos no es una preparación para la vida, como podría serlo la de un niño o un joven, es una preparación en la vida. El adulto ya es en buena medida, lo que el niño o el joven aspiran a ser.

El adulto es un sujeto que participa activamente en la vida desde múltiples actividades, y en múltiples dimensiones: es un ciudadano de pleno derecho, es un trabajador, es un miembro de una comunidad, es o puede ser padre o madre, etc.

Para actuar con éxito en todas y cada una de estas actividades el adulto se vale de destrezas, de habilidades, de conocimientos y, en definitiva, de las capacidades adquiridas en un determinado momento. Todos esos elementos actúan como recursos útiles para la resolución de los problemas que puedan surgir en cualquiera de esas actividades, o simplemente para mejorarlas o ampliar su adaptación a ellas.

Ahora bien, incluso suponiendo que todos estos recursos personales se hayan adquirido completamente en un momento del

Cuadro 8.

CARACTERÍSTICAS DEFINIDAS PARA EL DCBEA

Específico. Debe dar respuesta de un modo adecuado a las múltiples y variadas demandas formativas de las personas adultas y a las diferentes necesidades sociales.

Equivalente. Para que los Centros de Educación de Adultos puedan otorgar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Polivalente. De modo que se puedan elaborar respuestas a diferentes demandas, para diferentes modalidades, y desde proyectos educativos diferentes.

Homologable. Para que las experiencias educativas que se desarrollen de forma reglada en los centros de adultos y dentro de los ámbitos de Formación General, Ocupacional y Socio-cultural, puedan acogerse a las mismas condiciones acreditativas que las desarrolladas por otras instituciones.

Integrado. De tal suerte que desde la triple opcionalidad formativa que definen sus tres ámbitos de formación puedan las personas adultas acceder a una nueva oferta de educación básica, y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Flexible. Susceptible de permitir el acceso a la misma titulación mediante experiencias acreditables y a través de diferentes itinerarios formativos, y tolerante con la variedad de centros y situaciones que en ellos pueden darse.

Abierto. De modo que los centros educativos puedan concretar el diseño y adaptarlo a sus condiciones, y las de su entorno.

Compatible. De modo que permita distintas formas de desarrollo curricular, favoreciendo especialmente las formas de desarrollo comunitario.

pasado, la dinámica, cada vez más acelerada, de las situaciones, la aparición de nuevas situaciones, y la necesidad de desempeñar nuevos roles y funciones puede dejar al adulto sin recursos suficientes. En esas condiciones, se hace necesario adquirir sistemáticamente una formación básica. Pero no una formación básica cualquiera, sino una formación que le permita actuar con eficacia en las situaciones en las que se encuentra, y que no suponga un problema más en su vida sino una fuente de recursos, de disfrute, y de apoyo en la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Una formación básica de este tipo debe incluir, de algún modo, la referencia a la multiplicidad de ámbitos de la vida. El adulto no debe ser educado en un saber que sólo sea útil para las instituciones.

Desde hace algunos años se considera que la educación de las personas adultas tiene que atender a muchos más aspectos y más diferenciados que los que atiende la educación obligatoria. Ese reconocimiento no se ha venido traduciendo, sin embargo, en los diferentes diseños curriculares que han regulado este tipo de educación. La consecuencia inmediata de este hecho es que todo aquello que no fuese formación académica, es decir formación útil para la institución, se consideraba enseñanza no reglada.

En el Diseño se pretende cambiar esta situación y recoger los múltiples ámbitos que incluye la vida adulta en tres ámbitos de formación: instrumental, socio-cultural y orientación al trabajo.

Se pretende, además, que esos tres ámbitos formen parte de la formación básica, y que sean desarrollados desde un mismo y

único diseño curricular. De este modo, los ámbitos formativos pasan a formar parte de las enseñanzas regladas, aunque eso no signifique que los centros no puedan ofrecer también actividades propias de estos ámbitos de formación como enseñanzas no regladas.

Tal y como han sido definidos los ámbitos formativos representan ante todo un enfoque, un modo de abordar los contenidos, de seleccionar experiencias y de lograr objetivos, que, según se sitúen en uno u otro ámbito, pueden ser diferentes.

Los ámbitos formativos dentro del DCBEA tienen un elemento fijo, y prescriptivo para todos los centros que son los objetivos, aunque los centros podrán ampliar esos objetivos. El resto de los elementos, contenidos y criterios de evaluación deben ser establecidos por los centros, tomándolos del DCBEA, y relacionándolos con los objetivos específicos.

El DCBEA abarca desde la primera alfabetización hasta la conclusión de la Secundaria Obligatoria. De este modo se reconoce explícitamente que el nuevo título de Graduado en Educación Secundaria no sólo viene a sustituir al graduado Escolar, sino que viene a ampliar lo que se considera como formación básica.

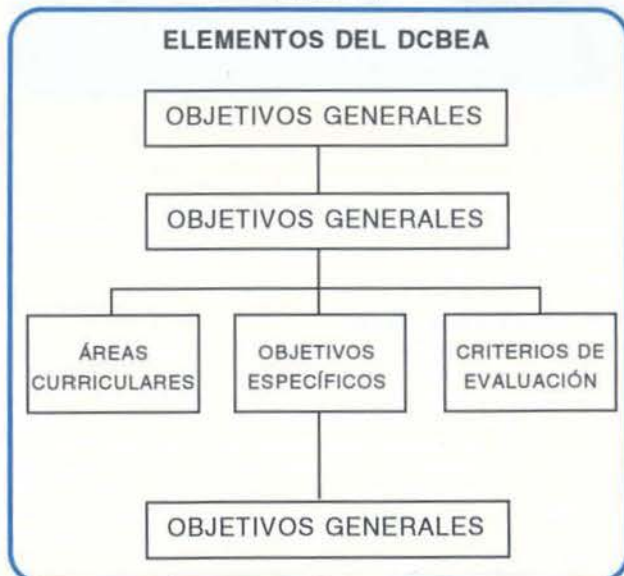
2. 3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS.

Las características anteriormente definidas y los elementos que se definirán a continuación son el resultado de decisiones que han sido tomadas teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la situación peculiar de la Educación de Adultos dentro del sistema educativo, su función social, un modo de entender lo que se debe considerar "formación básica" para un adulto de finales del siglo XX, y una concepción de la Educación de Adultos que, sin identificarse con ninguna corriente de pensamiento concreta, considera aceptable el supuesto general de que la Educación de Adultos debe contribuir al desarrollo personal y comunitario.

Se han definido las características, del mismo modo que se definirán ahora los elementos, sobre la base de un conjunto de supuestos, derivados de diferentes fuentes de decisión, y para una situación particular, propia de un sistema educativo que acaba de ser definido en la LOGSE. Entre esas fuentes de decisión se incluyen las propias de otros diseños curriculares (psicología, sociología, epistemología, antropología, etc.), pero sin que, en ningún caso, el diseño llegue a identificarse con una corriente de pensamiento, o con una teoría concreta, de cada una de esas fuentes.

Los elementos que configuran el DCBEA aparecen expuestos en el Cuadro 9. Cada uno de estos elementos cumple funciones diferentes dentro del DCBEA, y pueden llegar a relacionarse, de un

Cuadro 9.



Cuadro 10.

Capacidades. Que podrán ser alcanzadas y/o valoradas desde las experiencias educativas que el diseño puede generar.

Objetivos generales. Derivados del artículo 19 de la LOGSE, y en consonancia con el artículo 51.2, y con diseños curriculares de la Comunidad Autónoma de Canarias. Estos objetivos se consideran propios de la Educación para las Personas Adultas, que permiten concretar las capacidades anteriores y derivar de ellos formas de actuación.

Ámbitos de formación. Surgidos de la necesidad de formar a las personas adultas en todas aquellas tareas, actividades, destrezas, etc., de un modo que sea consecuente con su condición de adultos.

Objetivos específicos. Estos objetivos desarrollan y concretan los Objetivos Generales, y fijan el enfoque que puede resultar más adecuado para determinados contenidos, experiencias y actividades.

Áreas curriculares. Surgidas de una selección de los elementos científicos, artísticos, y culturales representativos de una época, y que pueden contribuir a mejorar la capacidad de respuesta de las personas adultas a las condiciones y exigencias de su medio. Las cuatro áreas curriculares agrupan todos los elementos de contenido más esenciales de las diferentes áreas curriculares de la Etapa Primaria y de la Secundaria Obligatoria.

Bloques de contenido. Constituyen una forma de agrupación de los contenidos del área de modo que estos no se identifiquen con un determinado tema, ni con una secuencia lógica determinada. Los bloques contienen tres elementos diferentes tanto por su naturaleza epistemológica, como por la forma de ser enseñados. Estos elementos son: los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Los bloques no son temas, ni módulos, ni unidades didácticas, pero pueden ser utilizados por sí mismos o descomponiendo sus elementos para elaborar temas, módulos o unidades didácticas.

Criterios de evaluación que unidos con el **Sistema de acreditación** permiten que una persona pueda ver reconocido el nivel alcanzado en la consecución de las capacidades fijadas en el diseño.

modo determinado y diferenciado, con el resto de los elementos para definir así un modo singular de educar. (Cuadro 10).

El desarrollo adaptativo del DCBEA exige que estas decisiones sean tomadas por los propios centros, ya que son ellos los que mejor conocen las necesidades y las posibilidades de las personas que acceden a ellos, y del territorio en el que actúan.

2. 3. 1. Las capacidades.

Una idea generalmente aceptada entre los profesionales de la Educación de Adultos es que la Educación de Adultos no debe ser concebida exclusivamente con un sentido compensatorio o asistencial. Es decir, no debe limitarse a tratar de alcanzar más tarde de lo previsto, las mismas capacidades que se han definido para la infancia y la juventud, sino que debe tener un sentido propio justificado por la necesidad de alcanzar capacidades propias de las personas adultas, como ciudadanos de pleno derecho y como personas que asumen roles sociales muy diferentes para los cuales deben estar formados.

Cuadro 11.



Las capacidades que se han definido en este Diseño Curricular son las mismas que se definen como básicas para las personas que concluyan su escolaridad obligatoria además de las propias de las personas adultas (Cuadro 11).

Esta propuesta de capacidades puede ser ampliada, completada y mejorada por los propios centros, quienes pueden interpretar de un modo determinado cada una de las capacidades y derivar de ello sus consecuencias para un determinado proyecto educativo y curricular.

La definición de capacidades ofrece dificultades muy serias derivadas del hecho de que ninguna de las capacidades es directamente observable. Las capacidades son inducidas a partir de la presencia de determinadas conductas, siendo la capacidad aquello que hace posible que la conducta aparezca.

Cuando una persona es "capaz" de sostener una conversación con otra persona, o grupo de personas, no se observa por ningún sitio su "capacidad", sino que se observa directamente el uso que hace del vocabulario, de las construcciones gramaticales, su dominio de la información, etc.

Ahora bien, las capacidades pueden presentarse, y esto es lo normal, conjuntamente en una determinada conducta, de modo que la conducta en concreto es el resultado de la confluencia de una serie de capacidades.

En el ejemplo anterior, la persona que mantiene una conversación fluida con otra persona pone de manifiesto no sólo la capacidad de comunicarse, sino también una capacidad de relación interpersonal.

Esta situación tiene importantes consecuencias educativas, dado que obliga a seleccionar adecuadamente las experiencias que se van a proporcionar a las personas adultas, de modo que resulten ser las más relevantes para desarrollar el mayor número de capacidades.

Por otro lado, las capacidades mantienen relaciones entre sí, de modo que el desarrollo de alguna de ellas facilita o dificulta el desarrollo de otra, y esto hace que deba cuidarse especialmente el desarrollo equilibrado de todas las capacidades.

Las capacidades han servido de base para la formulación de los objetivos tanto generales como específicos, y es a través de ellos como las personas adultas deben alcanzar o demostrar que han alcanzado un desarrollo satisfactorio de las capacidades.

2. 3. 2. Objetivos Generales y Objetivos Específicos.

Todos los elementos del DCBEA han sido seleccionados como los más adecuados para alcanzar las capacidades propias de una persona adulta. En esta línea de adecuación y concreción los Objetivos Generales, suponen una primera concreción de esas capacidades, en tanto que los Objetivos Específicos suponen a su vez una concreción de los Objetivos Generales. Ahora bien, esta concreción puede hacerse siguiendo criterios, ideas, e itinerarios formativos diferentes, y esto es, precisamente, lo que los centros habrán de decidir.

Tomando como ejemplo la capacidad de comunicación, podríamos reconocer que esta capacidad está asociada a la consecución de los siguientes objetivos generales:

Comunicar ideas, intenciones, deseos, intereses, necesidades, a través de diferentes medios, y formas de expresión, de manera que puedan ser comprendidas por otras personas.

Comprender ideas, intenciones, deseos, intereses, necesidades, etc., expresadas en formas diferentes por diferentes personas y en su propio contexto cultural.

Conocer y utilizar apropiadamente diferentes recursos, estrategias, procedimientos y técnicas de registro y tratamiento de la información, como medio para fundamentar la propia opinión, y los criterios personales.

Estos Objetivos Generales a su vez podrían ser concretados relacionándolos con diferentes Objetivos Específicos, con diferentes Bloques de Contenido y con diferentes Criterios de evaluación, tal y como se establecerá en el Capítulo 3.

2. 3. 3. Ámbitos de Formación.

El artículo 51. 2 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo establece como objetivos propios de la Educación de Adultos los siguientes:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

El tratamiento educativo de esos tres objetivos puede realizarse desde modelos muy diferentes, siguiendo criterios también muy diferentes.

Por otra parte en el primero de los principios que orientan la actividad educativa en todo el sistema se hace referencia a la necesidad de personalizar la educación teniendo en cuenta todos los "ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional" (LOGSE, art. 2.3).

A partir de los objetivos mencionados y de la necesidad de incorporar en la educación los diferentes "ámbitos de la vida", se plantea un problema para la Educación de Adultos que es preciso resolver, y en el que tradicionalmente se han dilucidado algunas de las cuestiones más importantes.

Uno de los criterios generalmente admitido es que cada uno de estos objetivos remite a un determinado ámbito de formación, y cada uno de estos ámbitos aporta un elemento esencial para aquello que se considera como básico para la formación de una persona adulta. Ese criterio se adopta en el DCBEA, y de aquí que aparezcan definidos tres Ámbitos de Formación dentro de la Formación Básica. (Cuadro 12).

Ahora bien para comprender la importancia de esa decisión, sus implicaciones para el DCBEA y sus efectos sobre la práctica educativa de los profesores es necesario conocer el camino recorrido hasta su formulación.

La necesidad de disponer de ámbitos de formación en las enseñanzas de Educación de Adultos es una creencia que arranca de la Ley General de Educación, que remite a doctrinas y directivas internacionales, y que se ha mantenido viva durante las últimas décadas, aunque ha ido adoptando formas diferentes.

Precisamente en ese camino de adoptar formas diferentes se produce un acontecimiento importante cuando desde el Libro Blanco de la Educación de Adultos se reconoce la necesidad de contar con cuatro "aspectos o áreas esenciales" en una "educación integral de adultos". (Cuadro 13).

Cuadro 12.



Cuadro 13.

ÁMBITOS DE FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DEFINIDOS EN EL LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

- FORMACIÓN ORIENTADA AL TRABAJO. (Iniciación, actualización y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
- FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS Y RESPONSABILIDADES CÍVICAS (o para la participación social).
- FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural).
- FORMACIÓN GENERAL O DE BASE.

La razón de ese reconocimiento queda suficientemente ejemplificada en el propio Libro blanco cuando expone que

"es cierto que estas cuatro áreas se abordan en España, aunque desde instituciones distintas y con distinto peso y sin coordinación alguna entre sí. Ahí está el problema. Si un adulto concreto asiste a un Centro de EPA no recibe la educación integral que necesita. Le hará falta, sin duda, el Graduado Escolar. Pero seguro que necesita otras muchas cosas que no se le ofrecen con él..." (LBEA, 1986: 22)

Desde este momento aparece planteado el gran reto que la Educación de Adultos tendrá que asumir en las próximas décadas y también, por tanto, el gran problema que las diferentes administraciones educativas habrán de abordar: la coordinación de las diferentes ofertas y la integración de las diferentes áreas en un mismo centro.

Resolver este problema y abordar el reto de la integración supone desde luego problemas organizativos y también problemas curriculares, muchos de los cuales no era posible resolver en el marco de actuación definido por la propia Ley General de Educación.

Ha sido necesario esperar hasta la aparición de la LOGSE para que los problemas organizativos como lo problemas curriculares

puedan encontrar el cauce adecuado, ya que como se reconoce en el libro blanco no es aceptable que se adopte una solución aditiva o de yuxtaposición.

"No se trata naturalmente de obligar a completar un curso para poder hacer otro. Pero hay unos condicionamientos objetivos que hay que respetar. Y sobre todo, hay que posibilitar el surgimiento y satisfacción de inquietudes y necesidades conexas". (idem, 22).

Para responder a la necesidad formativa que representa la existencia de ámbitos formativos los Centros de Educación de Adultos adoptaron la única solución que parecía posible en el contexto de la LGE: incorporar todos los aspectos formativos distintos a la formación general a través de enseñanzas no regladas, reservando como enseñanza reglada la formación general.

"Muchos centros de EPA se han abierto a las llamadas enseñanzas no-regladas teniendo que enfrentar serios obstáculos jurídicos, administrativos y económicos." (LBE, 1986: 22).

En estas condiciones, las enseñanzas no regladas quedaban al margen de cualquier posible diseño curricular, y sus elementos (contenidos, objetivos, actividades, etc.) iban a ser definidos por el propio centro de una forma más o menos sistemática.

Por otra parte, la formación general al constituir el único aspecto o área reglada quedaba organizada como si se tratara de una formación más, esto es, con sus objetivos, áreas curriculares y ciclos definidos por un diseño curricular, en este caso la adaptación que se hizo para la Educación de Adultos de las Orientaciones Pedagógicas de 1974.

Esta organización y esta relación entre ámbitos, enseñanzas regladas y áreas curriculares es la que se ha mantenido hasta la actualidad, y es justamente la que el DCBEA viene a modificar dentro del territorio de su competencia: la Comunidad Autónoma de Canarias.

De acuerdo con las condiciones de partida parece lógico reconocer cuando menos dos modelos en la relación ámbitos-áreas: a) un modelo de yuxtaposición o sumativo, y b) un modelo de integración.

a) El modelo de yuxtaposición.

En este modelo el Centro de Educación de Adultos ofrece a sus alumnos una formación general dentro de las enseñanzas regladas, y sólo en ocasiones una formación no reglada.

A partir de este modelo el adulto debe completar su formación integral recurriendo a distintas instituciones o dentro del mismo centro pero sin que el valor formativo de los ámbitos adscritos a enseñanzas no regladas puedan quedar acreditados.

b) El modelo de Integración.

De acuerdo con este modelo un mismo Centro de Educación de Adultos ofrece dentro de sus enseñanzas regladas correspondientes a la formación básica los tres ámbitos de formación.

Por tanto, el adulto puede acreditar el valor de los resultados obtenidos mediante una titulación.

Esto no evita que el centro pueda ofrecer enseñanzas no regladas, o que el adulto pueda acceder a otras instituciones, pero sí facilita que puedan ser acreditadas experiencias y saberes adquiridos relacionados con cada uno de los ámbitos formativos.

La cuestión es que, como reconocía el Libro Blanco, la integración es el gran objetivo de la Educación de Adultos, y tanto su organización como su currículo deben tender a él.

"Para conseguir este objetivo no existe una sola vía. Pero hay vías que no conducen a ese objetivo. Y la actual oferta formativa para los adultos evidentemente es una de ellas." (LBE, 1986: 22).

El DCBEA no abarca todo el amplio espectro de experiencias educativas que los Centros de Educación de Adultos pueden ofrecer, y que constituyen su currículo real.

Tal y como se reflejaba en el cuadro 5, el currículo de un Centro de Educación de Adultos puede incluir tanto enseñanzas regladas, como enseñanzas no regladas, siendo la diferencia entre ambas el hecho de que conduzcan o no a una titulación o a una certificación.

Ahora bien, la existencia de tres ámbitos de formación dentro de la propuesta básica, y la existencia de ofertas y demandas correspondientes a esos mismos ámbitos fuera del diseño y formando parte de las enseñanzas no regladas plantea una situación

Cuadro 14.

ENSEÑANZAS Y ÁMBITOS EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS



que es preciso aclarar, y para la que es necesario encontrar un marco adecuado.

Tal y como queda representado en el Cuadro 14 puede advertirse que los tres ámbitos característicos de la Educación de Adultos, y que se corresponden con otros tantos objetivos definidos por la LOGSE, pueden ser abarcados tanto desde las enseñanzas regladas como desde las enseñanzas no regladas.

Esto significa que las actividades que se desarrollan dentro de esos ámbitos pueden adoptar formas diferentes según respondan o no a unas enseñanzas regladas o no regladas.

Esto significa que dentro del marco que define el currículo de un centro educativo, sólo una parte de él está sujeta a las decisiones adoptadas en el DCBEA, esta parte es la que conduciría a la obtención del título correspondiente a la formación básica de las personas adultas.

Ahora bien, dadas las condiciones y las características reconocidas a los Centros de Educación de Adultos, el DCBEA ha sido elaborado con la esperanza de que todas las experiencias educativas que el centro ofrece, siempre que las personas lo deseen, puedan ser valoradas y acreditadas, pudiendo conducir a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La integración de los diferentes ámbitos en la formación básica y, por tanto, en las enseñanzas regladas obedece a diferentes razones (sociológicas, psicológicas, etc.), y una de estas razones es el convencimiento de que esta integración puede facilitar el desarrollo de una enseñanza funcional que supere los serios inconvenientes que presenta una formación academizada.

Por formación academizada se entiende aquí, una formación centrada, exclusivamente, en la superación de los requisitos, condiciones y pruebas que la propia institución exige para obtener unos determinados resultados (en ese caso una titulación), pero que en muy pocas ocasiones tiene relación con lo que ocurre fuera de la institución. Una formación academizada sería una formación cerrada sobre sí misma y ajena a cualquier otra realidad que no sea la del propio centro.

Este tipo de formación suele estar centrada en la transmisión de información y, por eso mismo, suele ignorar el aprendizaje de destrezas, habilidades, o competencias relacionadas con saber hacer cosas o con saber emprender cosas.

Precisamente esa preponderancia de la transmisión de información hace que se utilice el lenguaje como vehículo privilegiado, y que termine por convertirse en una enseñanza verbalista.

Frente a este tipo de formación academizada una formación funcional tiende a valorar todos aquellos aspectos relacionados con la comprensión, y la acción de la realidad, promueve la incorporación de competencias y capacidades centradas en el hacer, y favorece una concepción del desarrollo individual compatible con el desarrollo social de la comunidad.

2.3.4. Áreas Curriculares y Ámbitos de formación.

Todo diseño curricular incluye una selección de la herencia cultural que se considera socialmente necesaria dar a conocer a los usuarios de ese diseño para facilitar su propio desarrollo y su mejor adaptación a la sociedad y a la comunidad en la que viven.

Son muchos los criterios que se pueden utilizar para efectuar esa selección y son también varias las formas en que es posible organizar esos contenidos seleccionados para hacerlos llegar en condiciones educativas aceptables a los sujetos educables.

En el DCBEA se ha optado por definir los contenidos a partir de diferentes fuentes: las experiencias acumuladas en Educación de Adultos con diferentes contenidos, y los diferentes diseños curriculares para la enseñanza obligatoria, los establecidos en el documento de Acuerdos sobre elementos comunes, al que ya hemos hecho referencia, y el análisis de las sociedades actuales para incorporar aquellos contenidos que el progreso social y científico han convertido en necesarios para las personas adultas.

A partir de todas estas fuentes se han definido dos grandes campos de contenidos, relacionados con la expresión y con la experiencia:

- a) Un conjunto de instrumentos y procedimientos lingüísticos matemáticos y artísticos que facilitarán la comunicación y la comprensión de la realidad.
- b) Un conjunto de elementos que facilitan el conocimiento y la interpretación de la naturaleza, la sociedad y la cultura, así como la reconstrucción de la propia experiencia a partir de ellos. Todos estos contenidos favorecerán además la elaboración de criterios razonados y personales sobre las cuestiones científicas, tecnológicas, éticas, políticas y sociales más relevantes de nuestra época.

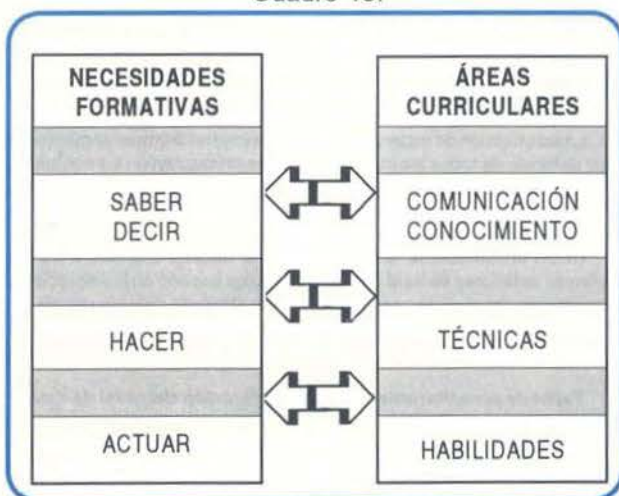
En cuanto a la organización, se ha optado por el modelo de amplias áreas curriculares que reúnen formas del saber y de la experiencia humana, sin hacerlas coincidir con las disciplinas científicas. Aunque esto no significa que las disciplinas científicas no ocupen un lugar importante en el DCBEA, como corresponde al hecho de que en la actualidad se las considera como fuentes privilegiadas del saber.

Se trata de aprovechar los saberes científicos, pero recontextualizándolos en el marco experiencial y de saberes previos que ya poseen las personas adultas, y entorno a lo que son sus necesidades formativas básicas: saber, hacer, decir, actuar.

Estas necesidades formativas básicas han orientado la configuración de las áreas curriculares, sobre todo la selección de los elementos de las disciplinas científicas que se ha incluido en cada una de ellas, y han dado lugar a cuatro áreas curriculares: Comunicación, el Conocimiento, Técnicas, y Habilidades.

Ahora bien, esta relación entre necesidades formativas básicas y áreas curriculares no es unidireccional, es decir no sólo se desarrolla el saber desde el Área de Conocimiento, o el actuar desde el Área de habilidades, sino que todas las áreas contribuyen, en mayor o menor medida, a la satisfacción de las necesidades formativas.

Cuadro 15.



Por otra parte, las áreas curriculares se consideran instrumentos dentro de los ámbitos de formación, y deben contribuir por tanto al adquisición de las capacidades definidas en ellos.

Los ámbitos de formación se han configurado por la conjunción de aspectos y dimensiones diferentes del quehacer humano, e implica cada uno necesidades formativas propias.

Por ejemplo, el ámbito de Formación Instrumental podría satisfacer, especialmente, las necesidades formativas de saber, y decir, relacionadas con las áreas curriculares de Comunicación y Conocimiento, en tanto que el ámbito de Formación Sociocultural, trataría de satisfacer, especialmente, la necesidad formativa de actuar.

Cuadro 16.

NECESIDADES FORMATIVAS	CAPACIDADES BÁSICAS	ÁREAS CURRICULARES
FORMACIÓN INSTRUMENTAL		
SABER DECIR	COMUNICACIÓN CONOCIMIENTO	COMUNICACIÓN CONOCIMIENTO
FORMACIÓN SOCIOCULTURAL		
HACER	PLANIFICAR ORGANIZAR	TÉCNICAS
FORMACIÓN ORIENTADA AL TRABAJO		
ACTUAR	DELIBERACIÓN RELACIÓN	HABILIDADES

En todas las posibles relaciones entre ámbitos, áreas, y necesidades formativas los centros educativos tienen muchísimo que decir, dado que una u otra relación pone de manifiesto una concepción de la educación. En el DCBEA sólo se pone de manifiesto la posible relación entre estos tres elementos, pero no se define una relación concreta, sino que serán los centros educativos, posteriormente, los que tendrán que definir esa relación en el marco de su Proyecto Educativo y Curricular.

Los contenidos que se ha incluido en las áreas curriculares han sido seleccionados y organizados de tal modo que su dominio facilite tanto la formación instrumental como la participación social y la inserción laboral. La selección de contenidos se ha realizado atendiendo al criterio general de que los contenidos puedan contribuir al desarrollo de algunos aspectos concretos de la vida adulta.

2.4. SISTEMA DE ACREDITACIÓN FORMATIVA (SAF).

El DCBEA es el instrumento que regula las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, si bien estas enseñanzas deben considerarse que, en algunos casos, se inician desde un nivel de alfabetización en otros casos, se inicia desde niveles muy diferentes, pero teniendo todas ellas el mismo fin lograr las capacidades que en el DCBEA se consideran propias de la formación básica de una persona adulta.

Para hacer posible que todas las enseñanzas conduzcan a un mismo resultado final, pero que lo hagan desde puntos de partida diferentes, el DCBEA se ha configurado de acuerdo con ciertas características (ver Cuadro 8), y ha incluido además elementos necesarios y suficientes para que e logren los objetivos definidos.

Además de objetivos y contenidos el DCBEA incluye Criterios de Evaluación, concebidos como indicadores válidos del nivel alcanzado en la consecución de los objetivos.

Junto a los criterios de evaluación aparece definido un Sistema de Acreditación Formativa (SAF), es decir un conjunto de normas que regulan la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, y su posible equivalencia con la valoración necesaria para obtener el título de graduado en Educación Secundaria por el régimen ordinario.

Tanto los Criterios de Evaluación como el Sistema de Acreditación están orientados hacia la valoración de los resultados del aprendizaje. Pero no es este el único aspecto que interesa conocer y valorar: es necesario valorar la enseñanza y no sólo el aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una evaluación formativa, esto significa que cualquier valoración debe conducir a una mejora de ambos procesos, ya que el sentido último de toda evaluación es lograr identificar en el tipo de ayuda pedagógica que cada persona necesita.

En este sentido es evidente que la evaluación debe ser un proceso continuo, no una serie sucesiva de exámenes, y que se debe iniciar con la valoración inicial del alumno, que ha de conducir a un compromiso formativo inicial expresado, cuando menos, en términos de objetivos alcanzables, y créditos, si bien los centros que lo deseen podrán definirlo en términos de módulos, unidades didácticas, etc., necesarios para alcanzar los créditos definidos.

El sistema de acreditación formativa (SAF)

Las enseñanzas conducentes a la obtención de un título están sujetas a condiciones y prescripciones que no se producen en las enseñanzas que no conducen a ninguna titulación sino que conducen a un simple certificado, esta sujeción obliga a desarrollar un sistema común de acreditación para todos los centros autorizados a impartir las enseñanzas correspondientes.

Ahora bien, dadas las características atribuidas al DCBEA, y la competencia que los centros tienen en su desarrollo, es necesario que el sistema de acreditación facilite la adaptación a cada una de las condiciones concretas, y sobre todo que facilite la coherencia con las adaptaciones realizadas en relación con el resto de los elementos prescritos en el DCBEA.

El sistema de acreditación (SAF) se articula en torno a estos elementos: el fin, el objeto, la tabla de acreditaciones, y un conjunto de normas de aplicación.

Cuadro 17.

SISTEMA DE ACREDITACIÓN FORMATIVA (SAF) ELEMENTOS	
FINALIDAD	Valorar las capacidades adquiridas antes, durante y después del proceso formativo.
OBJETO	El nivel de consecución de los Objetivos Específicos.
TABLA DE ACREDITACIÓN	Determinar el valor formativo de los objetivos adquiridos.
NORMAS DE UTILIZACIÓN	Garantizar el uso adecuado del SAF.

El sistema de acreditación no incluye ninguna referencia a los instrumentos, o los métodos de evaluación, ya que éstos, al igual que los procedimientos y los métodos de enseñanza, se considera que forman parte de la competencia del centro.

Finalidad del SAF: valorar las capacidades adquiridas.

El sistema de acreditación diseñado para el DCBEA persigue valorar, mediante las acreditaciones adecuadas, los objetivos alcanzados y, por tanto, las capacidades que esos objetivos comportan.

El sistema no está diseñado para saber y valorar lo que las personas han dejado de aprender, sino para poder acreditar lo que ya han aprendido, bien sea por la presencia directa en las aulas, bien sea porque cuando llegó a las aulas ya lo poseía.

En este sentido, no parece procedente considerar que todas las personas cuando acceden a la formación básica parten del mismo nivel, ni tampoco lo es que una persona que ha estado un tiempo en un proceso formativo no ha logrado nada, o no ha logrado lo suficiente y, en consecuencia, ha fracasado.

El supuesto sobre el que se ha constituido el sistema de acreditación es que ninguna persona fracasa en su aprendizaje, sino que e pueda articular una forma de enseñanza y de acreditación que asegure el éxito. Para ello es necesario que todo aprendizaje pueda ser valorado, y que esa valoración suponga siempre un paso más en un camino siempre abierto.

Objeto del SAF: la consecución de objetivos.

El sistema de acreditación incluido en el DCBEA, y como tal prescriptivo para todos los centros, se basa en el reconocimiento y la valoración de los diferentes niveles de consecución alcanzados en cada uno de los objetivos específicos de los ámbitos de formación.

En este momento existen diferentes sistemas de acreditación según sea el objeto que se pretende acreditar. Para facilitar la comprensión del sistema de acreditación adoptado se pueden analizar dos de esos sistemas: el sistema de créditos horarios, y el sistema de créditos por materiales.

a) Los créditos horarios.

Las universidades están utilizando sistemas de acreditación que valoran el tiempo de enseñanza partiendo de una cantidad convenida y de un número de horas para cada asignatura.

Otorgando cuatro créditos a cada hora de clase, y definiendo un número de horas para cada asignatura, por ejemplo 10 ó 20 horas, se produce una acreditación deferente para los aprendizajes adquiridos en dos asignaturas diferentes, y se fija un número de créditos necesario para obtener la titulación correspondiente.

Además de los créditos horarios se establecen créditos libres, que pueden permitir valorar trabajos, experiencias o situaciones especiales.

b) Los créditos sobre materiales.

Un sistema de acreditación, utilizado entre otros ámbitos en la educación a distancia, consiste en asignar un valor a unos determinados materiales o recursos y, a partir de ellos, un valor al conjunto de las enseñanzas necesarias para una determinada titulación.

c) La acreditación de los objetivos.

Cada uno de los sistemas anteriores presenta un serio inconveniente para ser utilizado dentro del DCBEA. El sistema de créditos horarios obliga a fijar un tiempo obligatorio de permanencia en los centros, y esto puede resultar contrario a las características y principios definidos en el DCBEA.

La acreditación de materiales sólo es posible mediante un seguimiento muy detenido de todos los materiales que se produzcan en los centros, o mediante la asignación de un material obligatorio a todos los centros. Ninguna de estas dos actuaciones parece aconsejable ni coherente con lo definido hasta el momento en el DCBEA.

Como consecuencia de la dificultad de adoptar cualquiera de los sistemas anteriores se ha diseñado un sistema basado en la valoración y acreditación del nivel de consecución de los objetivos de cada uno de los ámbitos formativos, dejando para los centros la decisión sobre el tiempo y sobre los materiales.

Tabla de acreditaciones del SAF: valoración del nivel de consecución de los objetivos.

Los objetivos definidos en el DCBEA deben ser adaptados y concretados en cada uno de los centros a través de un Proyecto Curricular. Esto significa que cada uno de esos objetivos puede ser asociado a realizacio-

ción puede ser muy variada y es preferible que la defina el centro en consonancia con su Proyecto Educativo y Curricular.

Un mismo criterio de evaluación puede ser utilizado para diferentes objetivos, y un mismo objetivo puede ser valorado de acuerdo con diferentes criterios de evaluación. No es necesario utilizar siempre todos los criterios de evaluación para un mismo proceso de aprendizaje, basta con utilizar, de entre todos los criterios definidos, aquellos que mejor indican la consecución del objetivo o los objetivos establecidos para una misma persona.

Por otro lado, y puesto que los centros han podido fijar niveles de consecución diferentes de un mismo objetivo, es lógico considerar que los criterios concretos aparezcan igualmente asociados a esos diferentes niveles de consecución fijados por cada centro, y no decididos por anticipado en el DCBEA.

En todo caso, la selección y formulación de criterios de evaluación es una cuestión que plantea múltiples interrogantes y dificultades, siendo absolutamente necesario mantener la coherencia con los elementos ya establecidos, y lograr que la utilización de los criterios de evaluación no distorsione el sentido del proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta todo esto, la selección de criterios de evaluación que se ha realizado en el DCBEA ha tenido en cuenta una serie de consideraciones que es conveniente explicitar. Estas consideraciones ponen de manifiesto, ante todo, aquellos aspectos del aprendizaje sobre los que conviene centrar la atención, ya que se consideran los más relevantes.

1. Las destrezas y técnicas instrumentales básicas, así como su aplicación a la resolución de situaciones y problemas cotidianos.

2. Los procedimientos que favorezcan el autoaprendizaje y el tratamiento de todo tipo de información, así como su utilización y valoración crítica.

3. Todos aquellos conocimientos, destrezas y/o competencias que faciliten un desenvolvimiento autónomo y adecuado a las necesidades, exigencias y demandas de adaptación al mundo laboral.

4. Las habilidades, conocimientos y competencias que faciliten una mejora en la comunicación interpersonal y en la participación social. Todo ello de modo que contribuya a mejorar la situación social de la comunidad de la que forma parte la persona adulta.

5. La interpretación y utilización del conocimiento científico como un recurso inestimable para comprender la realidad, y valorar críticamente las diferentes interpretaciones que pueden hacerse de ella.

6. La comprensión de las situaciones cotidianas poniendo de manifiesto las posibles alternativas de acción que en cada momento se pueden realizar, las consecuencias que tiene cada una de esas acciones, y la valoración que de ellas pueden hacer las personas implicadas. Todo ello con el fin de que las decisiones se adopten responsablemente y sean las más adecuadas.

Los criterios de evaluación que aparecen formulados en el DCBEA tratan de definir indicadores significativos para todos y cada uno de estos aspectos.

Utilización del Sistema de Acreditación.

El SAF representa una novedad importante respecto a las formas de evaluar dominantes en el ámbito de la Educación de Adultos, con respecto a las formas de evaluar en otros ámbitos. Esto supone que llegar a utilizarlo correctamente y con agilidad requerirá tiempo, atención y sobre todo interés.

El SAF, tal y como es presentado aquí, es un producto experimental, un prototipo, y, por ello, es necesario someterlo a todas las circunstancias concretas que puedan llegar a mostrar su adecuación o inadecuación.

Para facilitar la comprensión de alguno de los modos en que puede ser utilizado el SAF, y algunos de los casos que puede llegar a resolver, presentamos a continuación un ejemplo.

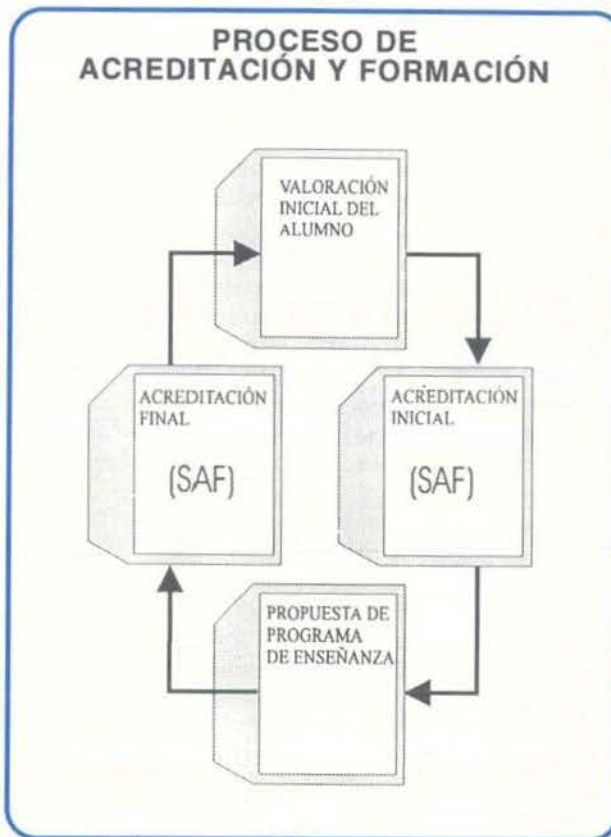
Ejemplo de utilización del Sistema de Acreditación Formativa.

Una persona adulta, Juan, de 35 años de edad se dirige a un Centro de Educación de Adultos con el fin de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. ¿Cómo debe proceder el centro?

1. Valoración Inicial del Alumno (VIA).

La VIA supone recoger un conjunto de informaciones sobre las condiciones, las posibilidades, las limitaciones, los intereses, etc., sobre la persona interesada en participar en un proceso de formación, de suerte que el centro pueda definir una oferta formativa ajustada a sus características.

Cuadro 20.



A través de la VIA se pone de manifiesto que Juan ha trabajado como mecánico de automóviles durante 20 años, que tiene dificultades para realizar una lectura fluida, que posee estrategias personales para la resolución de problemas de cálculo, pero que algunos de los modos de operar con los números y los símbolos, previstos en la formación básica no los domina suficientemente. Su visión de la naturaleza y la sociedad resulta en exceso simple, destacando especialmente su disposición a creer en fenómenos "extraños", y su actitud contraria a todo tipo de participación social: "su familia es su mundo".

Además se pone de manifiesto una dificultad importante para poder acceder al Centro de Educación de Adultos durante largos periodos de tiempo. Su interés y preocupación por el título no ofrecen ninguna duda.

2. Acreditación de las capacidades y saberes adquiridos (SAF).

Juan había realizado estudios en su infancia y juventud, pero abandonó los estudios prematuramente por lo que no pudo obtener el título acreditativo. Por otra parte, su largo periodo de actividad profesional le ha proporcionado saberes, destrezas y habilidades, que le permiten desenvolverse en su profesión sin dificultades. Esto significa que Juan cuando accede al centro, ya tiene adquiridas unas capacidades que es preciso reconocer y acreditar.

Una vez contrastados todos estos recursos de aprendizaje con la Tabla de Acreditaciones del SAF se pusieron de manifiesto los datos que aparecen en el Cuadro 21.

Como se observa en el cuadro la Valoración inicial del alumno arroja un nivel de acreditación de 40 créditos distribuidos de forma desigual en los tres ámbitos, y también entre los diferentes objetivos, ya que unos objetivos obtienen 1 punto, y otros 3 ó 2 puntos. Esto significa que Juan presenta niveles de consecución diferentes respecto a diferentes objetivos.

En el Ámbito de Formación Instrumental obtiene 15 créditos, en el Ámbito de Formación Orientada al Trabajo 20 créditos, y en el Ámbito de Formación Sociocultural 5 créditos.

Cuadro 21.

NOMBRE JUAN APELLIDOS TELEFONO
 DOMICILIO PROFESIÓN VIA 40 VFA

FORMACIÓN INSTRUMENTAL			FORMACIÓN SOCIOCULTURAL			FORMACIÓN ORIENT. TRABAJO		
OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO	OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO	OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO
OFI1	1-3	1	OFSC1	1-3		OFOT1	1-3	3
OFI2	1-3	1	OFSC2	1-3		OFOT2	1-3	1
OFI3	1-3		OFSC3	1-3	1	OFOT3	1-3	1
OFI4	1-3	1	OFSC4	1-3		OFOT4	1-3	1
OFI5	1-3		OFSC5	1-3	1	OFOT5	1-3	1
OFI6	1-3		OFSC6	1-3		OFOT6	1-3	3
OFI7	1-3	2	OFSC7	1-3		OFOT7	1-3	3
OFI8	1-3	2	OFSC8	1-3		OFOT8	1-3	
OFI9	1-3	2	OFSC9	1-3		OFOT9	1-3	1
OFI10	1-3		OFSC10	1-3	1	OFOT10	1-3	3
OFI11	1-3	2						
OFI12	1-3							
OFI13	1-3							
OFI14	1-3	1						
OFI15	1-3							
OFI16	1-3							
OFI17	1-3							
OFI18	1-3							
OFI19	1-3							
OFI20	1-3							
	60	12						

AMBITOS FORMAT.			TOTAL		
	VIA	VFA			
FORMAC. INSTRU.	15				
FORMAC. SOCIOC.	5				
FORMAC. ORI. TRA.	20				

3. Programa de Enseñanza.

Una vez acreditadas las capacidades y saberes adquiridos por Juan, así como sus circunstancias personales, es preciso definir su Programa de Enseñanza. En ese Programa deben constar esencialmente los siguientes elementos:

a) Determinación de los créditos que pueden llegar a obtenerse dadas unas condiciones y posibilidades.

En el caso de Juan se establece que serán 80 créditos, y un total de 100 horas de formación. Estos 80 créditos sumados a los 40 que ya posee le permitirían alcanzar los 120 créditos que son necesarios para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

b) Asignación de un Tutor, responsable del seguimiento y el asesoramiento, así como del cuadro de profesores que se responsabilizarán de su formación.

En el caso de Juan se establece que la profesora tutora será Teresa, y que los profesores responsables de su formación serán los que trabajan en el aula del centro más próximo a su domicilio, con el complemento de algunos profesores que trabajan en formación a distancia.

Los profesores del aula en la que se integra Juan podrán incorporarlo a un grupo de alumnos próximos a los créditos que el desea obtener o mantener una atención más individual.

c) Determinación de las enseñanzas que deben seguirse, así como de la modalidad y las actividades obligatorias.

En el caso de Juan, y dadas sus ausencias prolongadas se ha

estimado que habrá de realizar 40 horas de enseñanzas presenciales, y 60 de enseñanzas en la modalidad a distancia.

Los profesores responsables de cada una de esas enseñanzas fijarán los objetivos que Juan pueda alcanzar a través de las actividades que le propongan, así como los recursos que tendrá a su disposición.

d) Información sobre las condiciones de uso de los recursos, instalaciones y prestaciones del centro.

4. Valoración Final del Alumno (VFA).

La VFA se realiza en cualquier momento del proceso formativo, y no sólo al concluir un curso académico, ya sea por solicitud del alumno o por recomendación del profesorado. En todo caso esta circunstancia deberá ser conocida por el profesor tutor que es quien pone la VFA en funcionamiento.

Si no se obtiene el número de créditos deseado el alumno puede optar por abandonar temporalmente su proceso formativo o por continuar.

En el caso de Juan circunstancias imprevistas hacen que deba abandonar el centro durante un largo periodo de tiempo y, por tanto, dar por concluida temporalmente su formación. Notificado este hecho a su tutor, éste pone en marcha el proceso de Valoración Final del Alumno.

Todos los profesores que han impartido enseñanzas a Juan participan en este proceso, y transmiten la información necesaria al tutor de Juan.

Los resultados de esta Valoración aparecen en el Cuadro 22.

Cuadro 22.

NOMBRE JUAN APELLIDOS TELEFONO
 DOMICILIO PROFESIÓN VIA 40 VFA 48

FORMACIÓN INSTRUMENTAL			FORMACIÓN SOCIOCULTURAL			FORMACIÓN ORIENT. TRABAJO		
OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO	OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO	OBJETIVO	Nº HORAS	Nº ACREDITADO
OFI1	1-3	1 2	OFSC1	1-3	1	OFOT1	1-3	3
OFI2	1-3	1 2	OFSC2	1-3	1	OFOT2	1-3	1 2
OFI3	1-3		OFSC3	1-3	1 1	OFOT3	1-3	1 1
OFI4	1-3	1 2	OFSC4	1-3		OFOT4	1-3	1 1
OFI5	1-3	2	OFSC5	1-3	1 1	OFOT5	1-3	1 1
OFI6	1-3	1	OFSC6	1-3		OFOT6	1-3	3
OFI7	1-3	2 1	OFSC7	1-3	1	OFOT7	1-3	3
OFI8	1-3	2 1	OFSC8	1-3		OFOT8	1-3	3
OFI9	1-3	2 1	OFSC9	1-3		OFOT9	1-3	1 2
OFI10	1-3	2	OFSC10	1-3	1 1	OFOT10	1-3	3
OFI11	1-3	2						
OFI12	1-3							
OFI13	1-3							
OFI14	1-3	1 1						
OFI15	1-3	2						
OFI16	1-3	1						
OFI17	1-3	1						
OFI18	1-3	1						
OFI19	1-3	1						
OFI20	1-3	1						
	60	12 4						

AMBITOS FORMAT.			TOTAL		
	VIA	VFA			
FORMAC. INSTRU.	15	48			
FORMAC. SOCIOC.	5	15			
FORMAC. ORI. TRA.	20	35			

arrojan un total de 98 créditos, distribuidos del modo siguiente: Formación Instrumental 48 créditos, Formación Orientada al Trabajo 35 créditos, y Formación Sociocultural 15 créditos. (Cuadro 22).

Esta Valoración Final es el resultado de sumar a los 40 créditos iniciales los 58 créditos que Juan ha obtenido al seguir su Programa de Enseñanza.

Los créditos obtenidos no le permiten a Juan obtener el título deseado, sin embargo esto no significa que Juan haya fracasado, puesto que ha dado un paso más, y esta vez de gran alcance, para obtener su título. De esta forma Juan contará en una próxima ocasión con muchos más créditos iniciales, y necesitará menos tiempo de formación para obtener los créditos que le falten.

Como puede apreciarse Juan no ha alcanzado el total de cré-

ditos previstos en su Programa de Enseñanza pero ello no supone fracaso alguno, dado que su proceso de formación ha avanzado, y en una próxima incorporación al centro su Programa de Enseñanza podrá plantear niveles crediticios más elevados.

Con este ejemplo se ha pretendido aclarar algunas dudas sobre el funcionamiento del SAF, pero también es posible que se hayan generado otras. Para resolver tanto las que quedan pendientes, como las que puedan surgir es necesario que los Centros de Educación de Adultos de esta Comunidad Autónoma, dentro del Proceso de Experimentación en el que están inmersos, utilicen el SAF durante algún tiempo, y se proceda luego a su ajuste definitivo antes de ponerlo en vigor.

Capítulo 3. El desarrollo del DCBEA.

La finalidad de este capítulo es proporcionar algunas orientaciones útiles para el desarrollo del DCBEA en los Centros de Educación de Adultos.

El formato elegido para la configuración del DCBEA permite la intervención directa de los Centros de Educación de Adultos en su desarrollo. Ello ha obligado a realizar una descripción detenida y minuciosa de sus elementos, y aconseja, igualmente, acompañar el DCBEA con algunas orientaciones sobre su proceso de desarrollo.

La diferencia en el tratamiento del currículo entre Centros de Educación de Adultos y centros ordinarios (cap. 1), tiene su traducción inmediata en el modo diferenciado de concebir el Proyecto Curricular del Centro.

El Proyecto Curricular de un Centro de Educación de Adultos es el instrumento a través del cual, no sólo desarrolla el DCBEA, sino a través del cual ordena toda su oferta formativa (currículo).

3. 1. EL DCBEA COMO INSTRUMENTO PARA LA PRÁCTICA.

Una vez expuestas algunas de las peculiaridades que presenta el currículo en los centros de Educación para las Personas Adultas (capítulo 1), y las características y elementos esenciales del Diseño Curricular correspondiente a la Formación Básica de las Personas Adultas (capítulo 2), parece procedente, y sobre todo necesario, considerar algunas de las cuestiones que plantea el desarrollo del DCBEA, así como la relación entre Diseño curricular, Proyecto Curricular de Centro y Programaciones de aula.

Dos son las cuestiones esenciales a tener en cuenta:

- El desarrollo del Diseño Curricular correspondiente a la formación básica en los centros.
- El ordenamiento que los centros deben hacer de su currículo a través de los Proyectos Curriculares.

Respecto a la primera cuestión lo esencial es considerar que un diseño curricular, como el DCBEA, no es un instrumento para ser usado directamente en las aulas, no es una programación de aula, sino que es una "base" para poder "generar" diferentes programaciones de aula, y para poder "generalizar" en las programaciones algunos elementos cuya validez ha sido probada en diferentes contextos.

Las diferentes programaciones de aula a las que el DCBEA pueda dar lugar surgirán a partir de la interpretación y la combinación de sus elementos, según criterios definidos en el Proyecto Curricular del Centro.

Como instrumento para la práctica, el DCBEA necesita ser interpretado y completado por los centros educativos para llegar a transformarse en diferentes programaciones de aula.

Por tanto, tal y como queda configurado el diseño no es un instrumento para ser adoptado sin más por los profesores, sino que es un diseño para ser concretado, de forma adaptativa, por cada uno de los centros y por cada uno de los profesores en su aula.

Respecto a la segunda cuestión, lo esencial es considerar que todas las enseñanzas que se desarrollan en un centro educativo forman parte de su currículo y que el centro debe definir criterios y principios que ordenen esas enseñanzas, así como criterios que permitan determinar su eficacia y validez.

Los Centros de Educación de Adultos tienen una organización peculiar, y por sus propias características las aulas tienden a poseer una relativa autonomía respecto al centro, pero esta

autonomía no debe impedir que se presente un tratamiento coherente de las actuaciones por parte del centro, ni debe impedir que el centro reconozca las condiciones que concurren en cada una de las aulas y la necesidad de introducir diferenciaciones en sus enseñanzas.

Un diseño curricular permite traducir ideas e intenciones educativas en opciones concretas que posteriormente condicionarán, en buena medida, las decisiones de los centros y las que tomarán los profesores.

Se puede afirmar que la elaboración y el desarrollo de un diseño curricular es una de las tareas que mejor puede demostrar la eficacia alcanzada por un colectivo humano en la búsqueda cotidiana de su propia razón de ser como profesionales al servicio de unas determinadas personas con necesidades educativas.

Un diseño curricular representa el gran acuerdo de partida que es necesario aceptar, para que podamos reconocer la existencia de una comunidad de pensamiento a la que podríamos llamar con todo rigor como de educadores de personas adultas.

Un Diseño permite identificar diferencias y establecer similitudes, justifica formas de proceder legitimándolas socialmente y puede desautorizar otras por considerarlas difícilmente compatibles con el sentido y el significado de los que se entiende colectivamente por "educar".

Ahora bien, un diseño curricular no es el instrumento que puede resolver todos los problemas educativos, y no sólo porque un instrumento de ese tipo no se ha inventado, sino porque ningún diseño nace con esa pretensión. Las pretensiones de un diseño curricular son muy amplias, ya que pretende generar experiencias educativas que faciliten la ayuda pedagógica que las personas adultas pueden necesitar. Incluso puede llegar a generalizar aquellas experiencias que hayan demostrado éxito.

Pero no puede esperarse razonablemente que el diseño curricular resuelva problemas, como la falta de recursos o la mejora en las condiciones laborales, etc., que no dependen de él ni directa ni exclusivamente. Reconocer este hecho puede que desanime a algunas personas pero, en cambio, ayuda a todas a comprender el tipo de problema al que se enfrentan.

La elaboración del Diseño Curricular es un modo de seleccionar, definir y organizar la herencia cultural disponible en la actualidad para, a través de ella, desarrollar en las personas adultas capacidades que, o bien no han adquirido suficientemente, o bien, habiéndolas adquirido, no han sido convenientemente acreditadas, o bien no han podido ser adquiridas de ningún modo.

3. 2. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

En el marco curricular definido por la anterior configuración del Sistema Educativo (Ley General de Educación, 1970), los profesores en sus respectivas aulas asumían las competencias y las responsabilidades de desarrollar el plan de estudios correspondiente a cada una de las titulaciones.

El resultado de esta situación era una programación general del centro concebida y elaborada como la "suma" de cada una de las programaciones individuales, sin que entre esas programaciones hubiese que compartir criterios ni actuaciones.

Por otro lado las competencias de los profesores al definir sus programaciones de aula resultaban muy limitadas, dado que se establecían de modo prescriptivo decisiones importantes con los objetivos y contenidos correspondientes a cada uno de los niveles.

La situación se ha modificado sustancialmente con la LOGSE, dado que en ella se reconoce a los centros educativos la competencia para desarrollar el diseño curricular.

"Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de una programación docente" (art. 57.1).

A partir de este nuevo marco curricular los centros educativos en general, y los Centros de Educación de Adultos, en particular, se verán obligados a realizar nuevas funciones, y asumir nuevas competencias.

Cuadro 23.



Estas funciones, entre otras, serán las siguientes:

a) Se atribuye a los Centros de Educación de Adultos la capacidad para desarrollar cualquier diseño curricular de acuerdo con un determinado Proyecto Educativo y Curricular, que podrán estar integrados dentro de Proyectos de Base Territorial.

b) Se reconoce al centro la capacidad para desarrollar la formación directa de sus alumnos y para promover y gestionar, en coordinación con los organismos e instituciones de su zona de influencia, la educación de adultos.

c) En el contexto educativo que se establezca y en el marco de coordinación que cada centro defina, será necesario concretar los elementos del currículum para cada ámbito de formación, y para cada persona o grupo de personas.

d) En todo caso, los centros podrán ofrecer actividades educativas regladas, es decir sujetas a los requisitos y condiciones establecidas en el diseño para la obtención de algún tipo de titulación, y otras actividades no regladas.

La educación es una actividad compleja, en ella se suceden las actuaciones de tal forma que resulta difícil saber qué es exactamente lo que conviene hacer en cada momento y situación.

Las acciones educativas se suceden en un contexto caracterizado por la simultaneidad, la imprevisibilidad y la confluencia de múltiples factores y agentes. Esto significa que cuando se produce la relación educativa están actuando sobre ella un amplio conjunto de fuerzas todas y cada una de las cuales tratan de influir sobre el resultado final. En muchas ocasiones no está en manos de educador la posibilidad de evitar esas influencias, pero sí tenerlas en cuenta, ya sea para apoyarlas, si son positivas, ya sea para paliarlas, si son negativas.

En un contexto de este tipo contar con una idea previa de lo que conviene o no conviene hacer es importante, no sólo porque proporciona cierta seguridad al educador, y facilita la coherencia de las acciones a desarrollar, sino porque puede ayudar, en gran medida, a conseguir que esas actuaciones puedan ser las más adecuadas.

Planificar la educación es definir la idea o conjunto de ideas previas que van a orientar las acciones concretas que se van a desarrollar con los alumnos. La planificación puede cumplir funciones diversas, pero podemos decir que la esencial es crear las condiciones para que "puedan tener lugar" las experiencias educativas que se consideran posibles y valiosas.

La planificación de las acciones educativas puede contribuir a seleccionar las experiencias educativas más adecuadas, a condición de que se reconozca que la adecuación a tal selección no queda garantizada por el proceso mismo de planificación, sino por la capacidad de rectificación posterior, que este mismo proceso debe facilitar.

La planificación define líneas de acción para conseguir unos determinados resultados, pero con bastante probabilidad esos resultados sólo podrán lograrse de forma aproximativa y rectificando continuamente las líneas de acción. Nunca la consecución de los fines propuestos en la planificación es cuestión de todo o nada, sino que es una cuestión de grado.

Ahora bien, la planificación no debe apuntar sólo a los resultados esperados y deseados, sino que debe marcar también los principios que se consideran esenciales para la obtención de esos fines, y una selección de los recursos esenciales.

En estas y otras decisiones, los centros que se propongan conceder una titulación oficial, como reconocimiento de los resultados logrados por sus alumnos, cuentan con la existencia de un diseño curricular, que le proporciona los elementos de partida para cada una de esas decisiones.

3. 3. INSTRUMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La asignación a los centros educativos de competencias en materia de desarrollo del currículum supone la necesidad de que en estos centros se definan ideas, principios, criterios, objetivos, y demás elementos tendentes a facilitar las decisiones que esas competencias requieren.

Surge así la necesidad de elaborar nuevos instrumentos de planificación y control de las actuaciones educativas. Estos instrumentos son: el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, el Reglamento de Régimen Interior, la Memoria y el Plan Anual. (Cuadro 24).

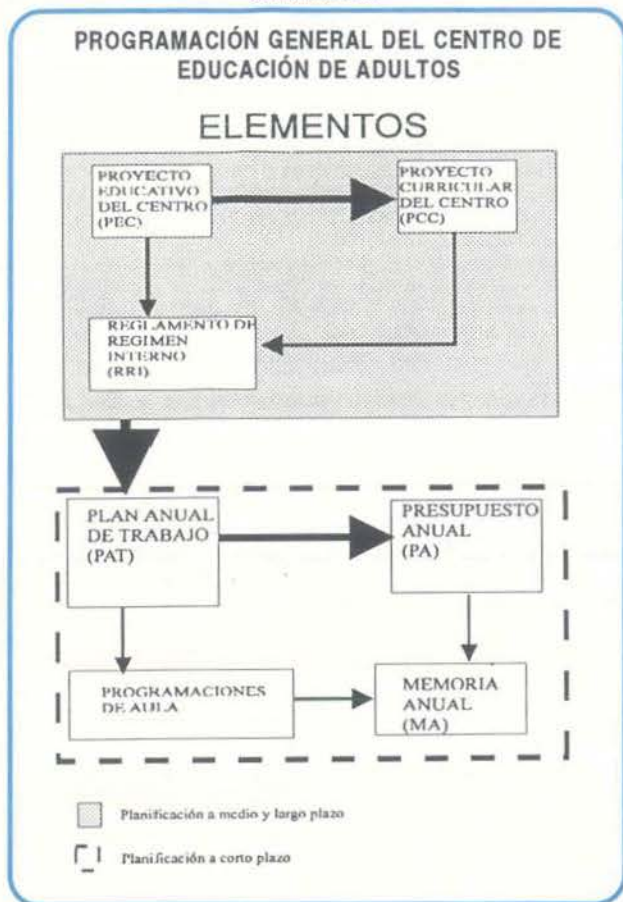
El Proyecto Educativo de Centro.

La acción educativa presenta como una de sus características esenciales ser una acción situacional, es decir, una acción cuyo desarrollo puede ser modificado notablemente a la luz de la situación en la que se desarrolle, resultado de ello que dos actuaciones muy diferentes pueden ser consideradas adecuadas en dos situaciones muy diferentes.

El carácter situacional de la acción educativa obliga a redefinir para cada situación lo que significa educar.

Para facilitar el consenso sobre el significado de la acción de educar en el contexto de un determinado centro, y para poder fijar de un modo compartido sus consecuencias organizativas, y

Cuadro 24.



autorizados a impartir las enseñanzas en él definidas, como tal debe contener una concreción de los elementos del diseño curricular correspondiente, además de algunos otros elementos nuevos.

El Proyecto Curricular deberá contener para todos los centros los siguientes elementos: los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación del diseño curricular, ordenados y secuenciados, además de un conjunto de recomendaciones metodológicas, y de selección y uso de los recursos didácticos.

Ahora bien, el modo concreto en que los profesores definen su Proyecto Curricular debe suponer un esfuerzo de adaptación a sus condiciones organizativas, y a las características de sus alumnos.

Ahora bien, este instrumento de planificación, como el anterior, presenta singularidades muy importantes en el ámbito de la Educación de Adultos, y para comprender estas singularidades es necesario analizar algún ejemplo.

Según hemos reconocido anteriormente, la oferta educativa de un centro o su currículo, como conjunto de experiencias educativas, no coincide con ningún diseño curricular, como documento en el que se definen los elementos comunes prescritos en un determinado ámbito educativo, y territorial. Esto hace que muchas de las experiencias que los centros pueden ofrecer a sus alumnos no estén suficientemente sistematizadas, y que se ignoren finalidades, ventajas y dificultades que las mismas presentan.

En un centro de régimen ordinario las actividades extraescolares forman parte del currículo del centro, sin embargo no figuran en su diseño curricular, y, en muchos casos, el centro se desentiende de ellas y concede plena libertad y autonomía a las personas que las organizan (esencialmente las asociaciones de padres).

En un Centro de Educación de Adultos esta situación es muy diferente, en cuanto a la naturaleza de las actividades, pero adquiere rasgos parecidos en cuanto al tratamiento curricular.

Con frecuencia los monitores que imparten un determinado curso, definen íntegramente todos los elementos del mismo, sin que el centro contribuya en nada, salvo en el acto mismo de la selección del monitor. Sin embargo, es evidente que cualquiera de estas enseñanzas forman parte del currículo del centro, y por tanto corresponde al centro como tal fijar, criterios, ideas, y/o principios

actuacionales, los centros han de elaborar un documento que se conoce como Proyecto Educativo de Centro.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) contiene, esencialmente, los siguientes elementos: un conjunto de principios de actuación, un conjunto de objetivos que orientan la acción, un conjunto de criterios para la acción y por último un modelo organizativo del centro.

Esta concepción del Proyecto Educativo y de sus elementos es la que corresponde al conjunto del sistema educativo, sin embargo en el ámbito concreto de la Educación de Adultos, esta visión adquiere características singulares, dado que es a partir de la elaboración del Proyecto Educativo cuando surgen cuestiones tan importantes como la conexión entre la educación y el desarrollo de la comunidad, o la necesidad de coordinación de diferentes agentes educadores dentro de una misma zona, etc.

En definitiva, el Proyecto Educativo de un centro supone para los educadores de adultos la posibilidad de definir elementos tan esenciales como la posibilidad o no de participar en un Proyecto de base territorial y de contribuir o no al desarrollo comunitario.

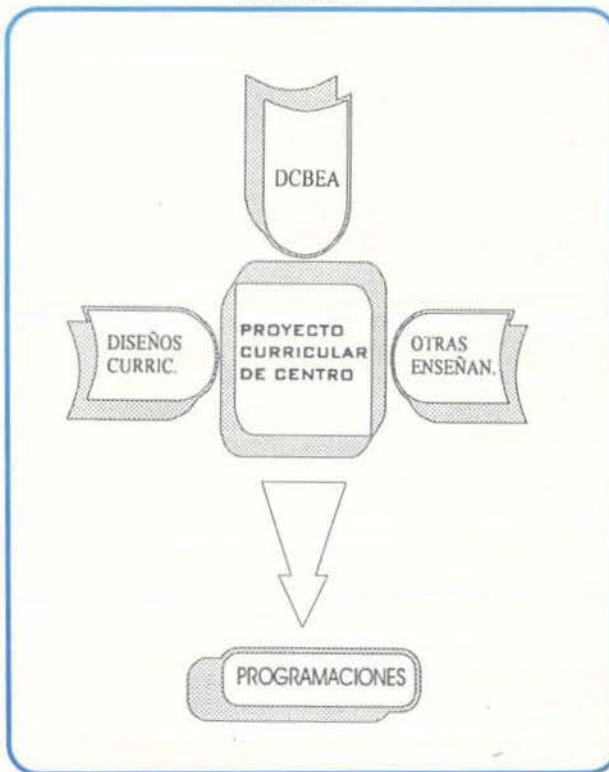
El Proyecto Curricular de Centro (PCC).

La elaboración de proyectos curriculares supone una novedad importante dentro de los instrumentos de planificación de los centros educativos, dado que por sus características y funciones se diferencia sustancialmente de las antiguas Programaciones de Centro.

El Proyecto Curricular forma parte de la Programación General del Centro, junto con el Proyecto Educativo, el Reglamento de Régimen Interno, el Plan Anual, la Memoria, y el Presupuesto.

El Proyecto Curricular es un instrumento común a todos los centros educativos que forman parte del nuevo sistema y que están

Cuadro 25.



de actuación. Pero no sólo debe contribuir el centro, a través del PCC, a que los monitores actúen de forma coherente con la propuesta del centro, sino que el hecho mismo de seleccionar un monitor u otro, y el de ofrecer a los alumnos unas determinadas enseñanzas u otras debe ser objeto de unas directrices claras por parte del centro.

Los Proyectos Curriculares son, para todos estos casos, el documento que ordena el currículo dentro de un determinado centro y todas las enseñanzas que en él se desarrollan. El Proyecto Curricular de un Centro de Adultos puede presentar, por tanto, importantes diferencias respecto de PCC de un centro del régimen ordinario, dado que cumple funciones diferentes.

Estas funciones diferentes surgen del hecho de que en el Centro de Educación de Adultos se pueden impartir enseñanzas regladas diferentes y enseñanzas no regladas, además en el mismo centro pueden impartirse tanto la modalidad presencial como a distancia. Todo ello puede hacerse tanto directamente por el centro como en colaboración con centros y/o profesores del régimen ordinario.

Programaciones de aula.

La planificación del proceso educativo en el espacio de aula representa el último nivel de concreción dentro del proceso de desarrollo del diseño curricular correspondiente a cualquiera de las enseñanzas. Desde este punto de vista, la Programación de Aula incluye esencialmente la temporalización de todos los elementos del DCBEA y su relación con unas determinadas actividades.

En el marco psicopedagógico definido para el desarrollo de las enseñanzas que forman parte de la LOGSE se ha definido la Programación de Aula como un conjunto de unidades didácticas, tratando así de poner de manifiesto un aspecto nuevo del proceso educativo dentro de las aulas. Este aspecto se refiere a la necesidad de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la selección de experiencias útiles para los alumnos y no en la transmisión de información.

En este contexto una unidad didáctica, es una forma de organizar todos y cada uno de los elementos del diseño, y no sólo los contenidos, para que pueda facilitar la consecución de unos determinados objetivos en un plazo de tiempo definido y de una forma relativamente autónoma respecto de otras unidades didácticas.

A través del uso de unidades didácticas se pretende, ante todo, liberar el proceso educativo de condicionante lógico, secuencial y temporal que puede significar la lección o el tema dentro de una determinada asignatura.

En un proceso organizado en unidades de contenido, como la lección o el tema, el alumno está sujeto a terminar todos los temas antes de alcanzar cualquier resultado, y el profesor está condicionado a seguir el encadenamiento definido para los temas.

Además del término unidad didáctica se suele utilizar el término módulo para designar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el cambio de experiencias y no sólo en la transmisión de información (Cuadro 26).

Unidad didáctica y módulo pueden llegar a utilizarse como sinónimos siempre y cuando se preserve la diferencia que presentan ambos respecto a una programación centrada en la transmisión de información.

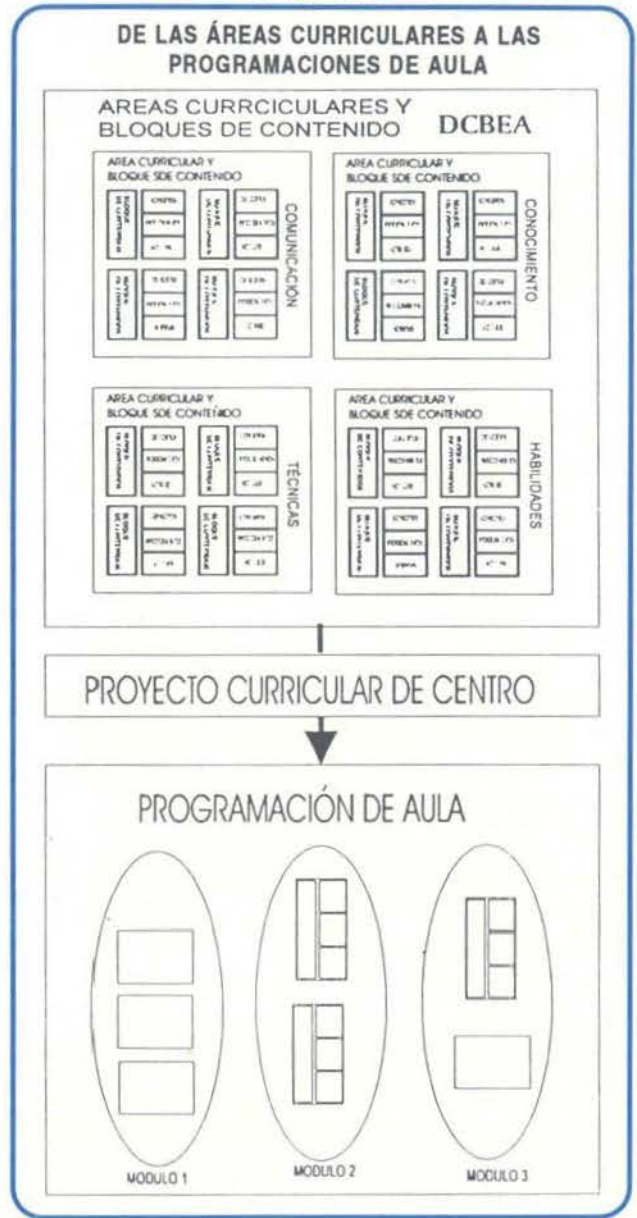
Ahora bien también es posible establecer una distinción entre unidades didácticas y módulos, según la cual el módulo resultaría ser una estructura organizativa más amplia que una unidad didáctica, tanto por la variedad de sus elementos como por su duración.

Sea cual sea el uso que pueda hacerse de estos términos lo verdaderamente importante es que en cada caso se determine el sentido en que van a ser usados y que la utilización del mismo término para designar dos cosas diferentes no induzca a confusión dentro y fuera de los centros educativos.

3. 4. ELABORACIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO.

El Diseño curricular que regula las enseñanzas correspondientes a la formación básica de las personas adultas (DCBEA), es sólo uno de los diferentes diseños curriculares que pueden

Cuadro 26.



incidir sobre las enseñanzas regladas que ofrezcan los Centros de Educación de Adultos. Otros diseños curriculares podrían regular la Formación Profesional, el Bachillerato, o la Enseñanza de Idiomas.

Dadas las características y elementos que contiene el DCBEA es necesario establecer algunas condiciones en relación con su desarrollo para que, aún dejando libertad a los centros, no resulte contradictorio con los principios y supuestos esenciales de su configuración.

Por otra parte estas condiciones van destinadas a garantizar que el desarrollo del DCBEA cumpla dos condiciones:

- a) La necesaria adaptación del DCBEA a las condiciones, circunstancias y posibilidades de cada centro.
- b) La necesaria continuidad y progresividad de las enseñanzas que recibe cualquier persona adulta que se traslade de un centro a otro.

Respecto a los elementos que figuran en el DCBEA los centros habrán de tomar, en el proceso de elaboración de su Proyecto

curricular, tres decisiones esenciales: concretarlos, ordenarlos, y secuenciarlos.

Estas tres decisiones se completarían con dos más en las programaciones de aula: fijar actividades, y temporalizarlas.

3. 4. 1. Concretar los elementos definidos en el DCBEA.

Todos los elementos establecidos en el Diseño han sido definidos de un modo que facilite su adaptación a diferentes circunstancias. Esta adaptación se produce esencialmente mediante una interpretación compartida y consensuada de cada elemento, de modo que facilite concretar su significado semántico y operativo, es decir lo que significan los términos que contiene y el tipo de acciones que se derivan de él.

La razón esencial por la que se procede de esta forma dentro del DCBEA, es la misma por la que se procede así para el conjunto de las enseñanzas, esto es porque no es posible llegar a determinar lo que cada persona o grupo de personas debe hacer exactamente en un determinado centro dado el carácter situacional del proceso educativo.

Para ayudar a comprender la naturaleza de esta tarea vamos a analizar un ejemplo referido a la concreción de un objetivo específico.

Ejemplo 1: La concreción de los objetivos.

Uno de los objetivos fijados para el ámbito de Formación Instrumental establece lo siguiente:

"Utilizar con propiedad las formas lingüísticas adecuadas en sus producciones orales y escritas, atendiendo tanto a las características de la situación de enunciación, como a los diferentes registros de la lengua castellana".

Concretar este objetivo requiere que se realicen también el resto de las operaciones, es decir, ordenar y secuenciar, de modo que se pueda establecer, dentro del PCC, para cada objetivo, al menos, lo siguiente:

a) El significado de todas aquellas expresiones que carecen de referente directo. El referente en cada caso se completa a partir del contenido que se elija de los bloques.

En nuestro ejemplo se trata de precisar la variedad de "formas lingüísticas" que van a ser estudiadas, las "producciones orales y escritas" del sujeto que se van a tomar como elementos referenciales, así como las "situaciones comunicativas" y los "registros de la lengua".

b) Los aspectos del objetivo van a ser establecidos como mínimos para cada uno de los diferentes niveles de competencia que pueden presentar los adultos.

En nuestro caso una persona que presente un nivel bajo de desarrollo expresivo puede necesitar la utilización de "formas expresivas" más simples que la persona que presente un nivel más elevado. También, como es lógico, las producciones orales y escritas que se van a utilizar como punto de partida son diferentes según el nivel que presente.

En atención a estas dos acciones podemos encontrar estas dos formulaciones diferentes del mismo objetivo, cada una de ellas tiene referentes propios, y se utilizaría para personas que presentan diferente situación inicial y aspiran a diferente situación final.

i) "Utilización de una misma expresión hablada, por ejemplo el saludo, la felicitación, la interpelación, etc., en un contexto coloquial, en un contexto familiar, y en un contexto formal."

ii) "Utilización adecuada de los signos y símbolos gramaticales para lograr la expresión escrita correcta en diferentes contextos comunicativos".

iii) "Utilización de técnicas de comunicación hablada y escrita, resúmenes, clasificaciones, cuestionarios, etc., para elaborar de un modo apropiado la expresión de las propias ideas".

3. 4. 2. Ordenar los elementos del diseño.

Los elementos que configuran el DCBEA han sido definidos de tal modo que no representan un orden determinado entre ellos, es decir no se establece ninguna relación directa y determinada entre ellos, ya que se considera que establecer esta relación debe ser competencia del centro.

Al proceder de esta forma se entiende que ordenar los elementos educativos es un modo de definir la singularidad de un centro

y, por tanto, una forma de facilitar la mejor adaptación a sus circunstancias.

Ordenar el conjunto de elementos que configuran el DCBEA es ponerlos en relación, de modo que a través de esa relación se puede dar respuesta a las necesidades formativas de una determinada persona o grupo de personas.

Las relaciones mínimas que es necesario que el centro establezca dentro de su PCC son:

- Relación entre objetivos generales y objetivos de los diferentes ámbitos formativos.
- Relación entre áreas curriculares y bloques de contenido con los ámbitos de formación.
- Relación entre objetivos específicos y criterios de evaluación.

Nuevamente un ejemplo puede ayudar a comprender la naturaleza de la operación de ordenar los elementos del DCBEA.

Ejemplo 2: La relación entre elementos curriculares.

Tomando como base el objetivo formulado en el ejemplo anterior es necesario proceder a determinar la relación de ese objetivo con el resto de los elementos del diseño.

a) *Relación con los objetivos generales:*

Ese objetivo puede estar relacionado con todos aquellos Objetivos Generales que pueda ayudar a alcanzar.

"Comunicar ideas, intenciones, deseos, intereses, necesidades, etc., a través de diferentes medios, y formas de expresión, de manera que puedan ser comprendidas por otras personas."

"Comprender ideas, intenciones, deseos, intereses, necesidades, etc., expresadas en formas diferentes por diferentes personas y en su propio contexto cultural".

b) *Relación con los bloques de contenido.*

El objetivo debe estar relacionado con unos determinados contenidos, que son los que actúan como referente.

Este objetivo puede estar relacionado al menos con el Bloque de contenido 1 del Área de Comunicación.

c) *Relación con criterios de evaluación.*

Los criterios de evaluación deben utilizarse para apreciar el nivel alcanzado en la consecución del objetivo. La utilización de uno u otro criterio depende, entre otras cosas, de la concreción que se haya hecho del objetivo. Teniendo en cuenta esto he aquí alguno de los criterios de evaluación que podrían estar relacionados con el objetivo que venimos utilizando.

"Captar las ideas esenciales e intenciones de producciones orales y escritas, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido oralmente y por escrito, mediante resúmenes, exposiciones, debates, etc."

"Producir textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación de comunicación, utilizando la estructura organizativa de cada uno y respetando los criterios de corrección."

"Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del Estado en relación con las manifestaciones, sociales y culturales."

3. 4. 3. Secuenciar los elementos del diseño.

Secuenciar un conjunto de elementos relacionados entre sí es poner de manifiesto un orden de sucesión así como su relación de dependencia o subordinación. Secuenciar es fijar que es necesario que una determinada persona domine primero para poder aprender otra cosa.

Ahora bien, la relación secuencial entre los elementos del DCBEA no tiene por qué ser lineal, sino que puede adoptar otras formas, espiral, concéntrica, etc., en función de las áreas curriculares, o de los ámbitos, o simplemente de la concepción educativa y curricular del centro.

En este sentido es preciso dejar claro que la enumeración que se hace de los objetivos generales y específicos, o la que se hace de los contenidos y criterios de evaluación dentro del DCBEA no es una enumeración que implique secuenciación. Ninguno de los elementos del DCBEA está ordenado ni secuenciado.

Ejemplo 3: La secuenciación de los objetivos.

El objetivo que venimos utilizando como ejemplo está referido a la utilización de formas lingüísticas de expresión, y por aparece en primer lugar podría inducir a pensar que es siempre necesario que este objetivo se adquiriera para pasar al objetivo siguiente. Leer los objetivos de este modo supondría una forma de secuenciación que no tienen. Los objetivos del DCBEA han sido enumerados para facilitar su identificación, pero el número no indica orden.

De este modo el objetivo que está identificado como 2.1.2. no es posterior al 2.1.1., sino que puede ser simultáneo.

"2.1.2. Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento para la realización de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, para la expresión de hechos, situaciones y sucesos posibles e imaginados y para la regulación y control de la actividad propia y ajena".

3. 4. 4. Planificación educativa y valoración inicial del alumno.

La elaboración de diferentes tipos de planes, proyectos y programaciones por parte del centro forma parte de una estrategia general que debe facilitar la adaptación de las prescripciones establecidas en las enseñanzas regladas, de las cuales el DCBEA es sólo una parte, a las condiciones del centro y a las necesidades del alumno.

Esta estrategia que se pone de manifiesto en la existencia de un proceso de planificación, debe incluir como parte esencial de ese proceso la valoración inicial del alumno, es decir, la determinación de sus posibilidades, necesidades, intereses, etc.

La valoración inicial del alumno no debe quedar limitada a los aspectos intelectuales, sino que debe incluir todos los aspectos de su personalidad que puedan resultar significativos para el éxito en su formación.

La valoración inicial del alumno debe conducir a una propuesta formativa adecuada a sus condiciones que le permita avanzar en la consecución de los objetivos y obtener el mayor número de créditos.

Por otra parte, la existencia de una valoración inicial realizada cuando el adulto se incorpora por primera vez al centro, no debe impedir que se realice un proceso de evaluación continua que favorezca la adecuación de las enseñanzas a los alumnos, y que mejore las enseñanzas que se le están proporcionando.

La valoración inicial del alumno, la evaluación continua, los elementos del currículo así como configuración y, sobre todo, el

sistema de acreditación que se ha establecido, son diferentes actuaciones destinadas a un solo fin: garantizar el éxito en el aprendizaje, y lograr que el adulto no llegue a tener nunca sensación de fracaso.

3. 4. 5. Desarrollo curricular y Proyectos de Base Territorial.

Todo el proceso de desarrollo del currículo está marcado por el reconocimiento de que es preciso que los Centros de Educación de Adultos respondan eficazmente, a través de la formación básica, a las necesidades y condiciones de las personas adultas.

Pues bien, en este esfuerzo de adaptación el centro puede adoptar diferentes ideales educativos y puede adquirir principios y compromisos que articulen y sistematicen toda su función educativa.

Entre esos compromisos y principios puede encontrarse el compromiso de asociar, de relacionar su propia actuación a la de las otras instituciones, organismos, centros, etc., que forman parte de su mismo territorio y que intervienen, de un modo u otro, en la acción formativa con personas adultas. En estas condiciones el centro de Educación de Adultos llegaría a formar parte de un Proyecto de Base Territorial.

Los Proyectos de Base Territorial se consideran un instrumento para la planificación, y la gestión de recursos de una determinada área y/o zona educativa, en el que pueden participar diferentes instituciones comprometidas en la formación de adultos (centros públicos, administraciones públicas, instituciones privadas).

Los Proyectos de Base Territorial en los que participen los centros públicos deberán contar con la aprobación de la Consejería de Educación, dado que se considera que forman parte de la Programación General del Centro.

Los Proyectos Educativos/Curriculares, y de Base Territorial se podrán definir desde distintas perspectivas y para satisfacer necesidades diferentes, pero se potenciarán, especialmente, los proyectos orientados hacia el desarrollo comunitario.

Los Proyectos Orientados al Desarrollo Comunitario constituyen un modelo de Proyecto Educativo de Centro y significan una forma de transmisión educativa de la cultura y el conocimiento que trata de integrar la satisfacción de las necesidades educativas individuales en el marco de las necesidades educativas colectivas que una determinada zona presenta como consecuencia de su especial configuración económica y social, para de este modo mejorar las disponibilidades sociales e individuales.

Radio y Educación de Adultos

Radio ECCA

Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA
TÉLEX: (34) 928 - 20 73 95

Precio: nº suelto: 650 ptas. Año: 2.000 ptas.

Fuera de España: nº suelto: 7 dólares. Año: 21 dólares

Forma de pago: Cheque adjunto Giro postal

D/Dña.: _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

Provincia _____

Madrid, SEMINARIO INFORMATIVO SOBRE INICIATIVAS Y PROGRAMAS COMUNITARIOS

JAVIER REYES TAPIA

Entre los días 23 y 24 de junio de este año se realizó en Madrid el Seminario de Información sobre Iniciativas y programas comunitarios al que por primera vez convocaba el Ministerio de Asuntos Sociales.

El Seminario, al que en representación de ECCA asistieron Manuel Jiménez, subdirector de ECCA-Canarias, y Javier Reyes, director de ECCA-Tordesillas, fue inaugurado por la ministra de la cartera, Cristina Alberdi.

La ministra destacó la próxima creación de la Unidad Administrativa de información sobre Iniciativas y programas Comunitarios dependiente de ese ministerio y señaló que, a pesar de la postura de Alemana en relación a las iniciativas de desarrollo en política social, se esperan avances importantes en el sector para los próximos seis años.

De hecho, la reciente aparición de las convocatorias de programas y de iniciativas europeos hace pensar que en los próximos años se empezarán a cosechar los frutos de la siembra de proyectos de desarrollo social que han impulsado tanto las iniciativas que han finalizado, como los programas de fondos estructurales en sus tres dimensiones de FEDER, FEOGA Y FSE.

A continuación, y dada la importancia de la temática desarrollada, presentaremos una breve síntesis de algunas de las ponencias más importantes que tuvieron lugar durante esos días.

FONDOS ESTRUCTURALES Y PROGRAMAS E INICIATIVAS COMUNITARIAS SOBRE EMPLEO Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS.

Ponente: Peter Zangel. Director del Fondo Social Europeo.

Para una actuación integrada en Europa, es preciso reconocer como punto de partida la importancia del libro Blanco sobre competitividad y empleo aprobado en diciembre de 1993 por la Comunidad.

Hay que hacer notar la mutación del concepto de Política Social desde Bruselas en estos últimos años debido quizás a la gran crisis económica que se ha vivido en este período. Se empieza a pasar de una concepción asistencial del término "política social" a una concepción considerablemente más activa. Se trata de una política activa, donde el esfuerzo de reinserción y adaptación es una aportación decisiva para aumentar la competitividad. La competitividad global es la base del crecimiento y este, la del empleo.

La crisis económica nos ha hecho dar este salto hacia el concepto de políticas activas en lo social. Este es un beneficio de la crisis que hay que man-

tener. No se puede volver a políticas sociales de carácter asistencial. Esto sería retroceder.

En este marco de acción, el contexto de los Fondos Estructurales se sitúa dentro de las políticas del Fondo de Cohesión y toman cada vez mayor importancia las medidas asumidas regionalmente a través de los marcos Comunitarios de Apoyo.

En este sentido, una de las reformas más importantes que han sufrido los Fondos estructurales en 1993 ha sido el paulatino abandono del concepto de elegibilidad en beneficio del de medida. La Administración Comunitaria central no decide la viabilidad de un proyecto real y puntual en coherencia con los programas comunitarios (especialmente los objetivos 3 y 4 y las Iniciativas) es lo que se entiende por medida.

En este momento, por ejemplo, la nueva orien-

tación de los Fondos Estructurales inscribe las medidas en favor de las personas excluidas del mercado de Trabajo. El objetivo marco de las medidas es entonces, aumentar la empleabilidad.

La otra consecuencia importante es el abandono definitivo del concepto de Proyecto. El Proyecto es variable clave para quien diseña un conjunto de actuaciones en una zona específica de acuerdo a

unos criterios marco determinados, pero para Bruselas la variable clave es el programa. Entre ambos están las medidas que en buena lid, deberían ser convenientemente reguladas por las unidades regionales de reprogramación de los MCA* y de la selección de Proyectos. En este sentido, el papel de Bruselas será el asegurar el equilibrio coherente desde las bases hasta la interacción comunitaria.

POLÍTICAS EUROPEAS DE EMPLEO, CON ESPECIAL CONSIDERACIÓN DE PROGRAMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.

Ponente: Dña. María Stratigaki. Unidad para la igualdad de oportunidades. Dirección General V de la Comisión de la Unión Europea.

La Política Social de la Comunidad tiene varios aspectos diferentes, uno de los cuales es el trabajo por la igualdad de oportunidades de la mujer inicialmente en el ámbito laboral. En este sentido se ha trabajado con las directivas europeas que aunque son obligatorias para todos los países miembros, no bastan. La última directiva que se ha generado en el seno de la Comunidad como fruto de esta preocupación por la equiparación de oportunidades es la que se refiere a la baja por maternidad.

En 1991 el Programa NOW formaba parte del Programa de acción del Mercado de trabajo. Por esta razón y como un modo de potenciar el surgimiento de empresas en las mujeres beneficiarias de los Programas NOW en los distintos países, se ha creado la convocatoria a las iniciativas ILE. (Iniciativas locales de empleo). Aunque quienes hemos trabajado en este sector conocemos las características de la convocatoria, no está de más decir que este año las ILE presentan una novedad importante: premia con 2.000 ecus la mejor iniciativa laboral femenina que cree empleo para mujeres; y, por otra parte, potencia la creación de empresas en el sector femenino. Pero ahora pueden participar en las convocatorias también quienes ya hayan creado su empresa. No es condición el poner en funciones esta empresa después de optar a la convocatoria como lo era antes.

Por otra parte, la utilización de la RED IRIS es fundamental. Esta red, no subvenciona ningún proyecto, sino que promueve el intercambio entre organismos de actuación comunitaria. Esta vía permite no sólo acceder a partenaires en los otros países, sino obtener información muy importante en la evaluación de las distintas iniciativas.

En el NOW 2, que se sitúa como Proyecto de continuidad respecto del NOW 1, se plantea conseguir objetivos que vayan más allá de los obtenidos hasta el momento. En esta línea la propuesta se orienta en cuatro sentidos: Sistemas de formación; Formación de formadores; Creación de empleo y apoyo; y Acciones de formación y de sensibilización.

Respecto de los criterios que han de orientar los Proyectos, se mantienen los tres anteriores, a saber: transnacionalidad, innovación y efecto multiplicador, pero se incorpora un cuarto criterio fundamental: el enfoque del Proyecto debe empezar por una necesidad implícita a nivel local. Se trata de trabajar desde abajo hacia arriba. Esto último enfatiza la participación del partenariado local. Es importante por tanto, trabajar con equipos que estén instalados en la base de la zona donde se realice la acción.

Otra de las diferencias está marcada por el Libro Blanco acerca de la competitividad y el empleo. Los sectores señalados allí como nuevas posibilidades de creación de empleo -proximidad, ciudad, medio ambiente, ocio, turismo, etc.- serán prioridades a tener en cuenta a la hora de atender a los proyectos.

Finalmente, otra de las características de esta convocatoria será el hecho de considerar las Iniciativas NOW como una parte de las iniciativas comunitarias sobre empleo y desarrollo de recursos. Esto permite entender los proyectos NOW, Horizon y Youthstart como integrados entre sí, lo que hace posible la participación de distintos sectores de población que aparecen como integrados en un proyecto de desarrollo común.

Aprendizaje y vida activa

IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana

JUAN LUIS VEZA*

Del 21 al 25 del pasado noviembre se ha celebrado en la sede madrileña de la OEI la IX Semana Monográfica que la Fundación Santillana dedica cada año a temas relacionados con la educación.

Desde 1986 hasta hoy, nueve ediciones sucesivas han ido desgranando los retos que el futuro previsible plantea a la educación actual, con el empeño de atisbar caminos o, cuando menos, suscitar un debate que arroje alguna luz en un campo que a todos parece decisivo y un tanto intrincado al mismo tiempo.

PLANTEAMIENTO ATRACTIVO.

La candente actualidad ha favorecido el ofrecer de nuevo a la reflexión colectiva la conexión entre educación y vida activa, puesto que la transición desde las etapas formativas a las del trabajo resultan hoy bastante problemáticas. Solíamos dar por obvio que formábamos a los profesionales futuros. Hoy nos preguntamos cómo va a ser ese futuro; cómo educaremos para perfiles aún desdibujados; qué profesiones u ocupaciones estarán en vigor, y para cuántos habrá un empleo asalariado. Cualquiera que abra un poco lo ojos sentirá que éstas y otras preguntas parecidas le afectan, y muy de cerca.

Se comprende así que una nutrida asistencia de profesionales de la educación (en la que abundaba el alto funcionariado) se interesara en el planteamiento propuesto. Además las Semanas gozan ya de experiencia (las reuniones preparatorias de cada tema ayudan a encajar y madurar las sesiones correspondientes de deba-

te general) y la brillante nómina de ponentes y presidentes de mesa contribuyó a los llenos prácticamente diarios.

No se puede olvidar que el verdadero animador de las Semanas sigue siendo su veterano director, D. Ricardo Díez Hochleitner, vicepresidente de Santillana. Sus dotes profesionales e intelectuales quedan patentes para quien lea el Documento básico, auténtico hilo conductor del temario propuesto. Y su exquisito perfil humano facilita una importante labor de aglutinamiento entre ponentes, invitados y oyentes en general.

Tras una sobria sesión de apertura presidida por la Infanta Dña. Elena de Borbón (dos días después se anunciaría su compromiso matrimonial) que subrayó el interés del tema para la juventud que inicia su andadura; y con las bienvenidas y buenos augurios de los anfitriones de la OEI (Sr. Torreblanca) y la Fundación (Sr. Polanco), comenzaron las sesiones.

GRANDES INCERTIDUMBRES.

Bajo la presidencia del Ministro de Trabajo, Sr. Griñán, fue introducido el Documento básico por el propio Sr. Díez Hochleitner: un avance breve, pero crítico y documentado, de los temas sucesivos. Y a continuación los comentarios sobre «El futuro del trabajo» a cargo del Sr. Orio Giarini (Asociación Internacional de Seguros, Suiza) y el Sr. Morales-Arce (BBV).

El diagnóstico ante las alarmantes cifras de desempleo en los países desarrollados es que no estamos ante una crisis laboral más, como las que se remontaron en otras ocasiones (eso supone el discurso de políticos o periodistas), sino ante una crisis estructural. El afrontar la nueva situación como una «mutación» en el proceso socioeconómico. Habrá que dejar de identificar tra-

* Juan Luis Veza es director general de la Fundación ECCA y de Radio y Educación de Adultos.

bajo con empleo asalariado; repartir más los salarios y abrirnos a otras «ocupaciones» de interés social (como las de ONGs y voluntariados actuales) que, además de la supervivencia económica, permitan sobre todo la realización humana de tanto candidato a la frustración. Todo ello no puede dictarse desde arriba; es el fruto de un general consenso social, que exige inteligencia, generosidad, solidaridad.

«El impacto de las nuevas tecnologías» centró la segunda sesión. Presididos por el Sr. Ferrer Sala (conocido industrial, presidente de una burbujeante firma catalana) que apostó significativamente por «innovar sin pausa», intervinieron el Sr. Adam Schaff (Consejo Internacional de Ciencias Sociales de Austria y Academia de Ciencias Morales española), el Sr. Rada (The Environmental Partnership, Suiza), el Sr. Morán (Comisión Delegada de FUNDESCO y alto cargo de Telefónica) y el Sr. Moneo (Capítulo Español del Club de Roma).

En conjunto la avalancha tecnológica actual, aunque no ha hecho más que empezar, nos ha desplazado desde la ingenua tentación de panacea a la desconfianza. La obra humana parece desbordar al hombre: algunos aspectos resultan demoledores. La automatización nos va dejando sin empleo; los multimedia desbancan a la cultura de la palabra, que ha sido la nuestra; las autopistas de la información dejan obsoletas las actuales vías de transmisión del saber, trabajosamente conquistadas; la televisión puede más que el educador vocacionado... La próxima sociedad interactiva nos coloca ante una inquietante disyuntiva: el avance en el conocimiento o en el riesgo del descontrol. A pesar de tales paradojas, no cabe ignorar la realidad: el futuro tiene que contar con estos medios, cuyos aspectos de progreso son evidentes, y controlar a su vez aquellas consecuencias que parezcan deshumanizantes.

El tercer día se detuvo en «El desarrollo humano sostenible». Esta mesa, presidida por el Sr. Jiménez Beltrán (Agencia Europea de Medio Ambiente), reunió al Sr. Richard Gardner (embajador de USA en Madrid) junto al Sr. Wouter van Dieren (Institute Ford Environmental and Systems Analysis, Holanda) y al Sr. Bertrand Schneider (Club de Roma, Francia). Los reunió, pero no lo puso de acuerdo. Porque, a partir de la común ansiedad internacional por la degradación medioambiental que el desarrollo industrial ha traído consigo, afloraron posturas diversas en el debate. El Sr. Gardner reiteró su llamada (constante desde el año 63) para atender los peligros de la superpoblación, la atmósfera, los mares, bosques, suelos y la biodiversidad (plantas y animales), mientras los Sres. van Dieren y Schneider ponían en entredicho más drásticamente el modelo occidental de desarrollo que nos ha llevado a una «realidad dramática». Los indicadores o criterios para medir el supuesto progreso son engañosos: crecimiento económico no equivale siempre a prosperidad; de hecho ha implicado degradación medioambiental, desempleo, justicia insatisfactoria, inseguridad ciudadana, droga y pasotismo, fracaso escolar, deterioro familiar, desasistencia de ancianos, ansiedad general, por no decir aumento de los déficit financieros nacionales y recortes en las prestaciones sociales. Si miramos al Sur, encontramos el «escándalo y vergüenza» de que, más allá de las palabras y buenos propósitos, los países ricos son cada vez más ricos a costa de otros cada vez más pobres. Las Organizaciones Internacionales, empezando por el Banco Mundial, fueron duramente criticadas. Sin ánimo de cerrar el tema, se subrayó la importancia de abrir alternativas: revisar los indicadores que midan el desarrollo humano, y permitir a otros la experiencia de prueba/error que el actual sistema ya ha disfrutado.

E DUCACIÓN, EDUCACIÓN.

Reiteradamente la primera vía de futuro invocada por los expertos (en esta Semana y fuera de ella) es educar más y mejor. Las incógnitas de un futuro inquietante exigen preparaciones abiertas, críticas, creativas... Y es ahí donde la educación de las personas reafirma su sentido y universal necesidad.

La cuarta jornada versó sobre «Educación básica y vida activa». El presidente, Sr. Schielfelbein (ex-Ministro chileno de Educación, hoy en la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina) analizó las consecuencias opuestas que provocan una educación «frontal» o de participación activa en la incorporación a la vida en sociedad, a través de algunas experiencias latinoamericanas. Los ponentes, Sr. Colin Power (Dirección General para la Educación, UNESCO) y Sr. García Garrido (Educación Comparada,

UNED) hicieron sus aportaciones subrayando la importancia de una educación básica integral (mente, corazón y mano) que permita la realización personal y social en cada país. Aún existe un 20% de analfabetos en el mundo, sobre todo mujeres; y una masa de analfabetos funcionales que exigen formación permanente: la vida es más que un empleo. (No deja de sonar familiar para los oídos de ECCA, que se sueña con que la tecnología permita formarse en la propia casa. Llevamos treinta años haciéndolo...)

En cuanto a la conexión con la vida activa, es un viejo «leitmotiv» que consta desde Séneca. Lo cual significa que nunca se ha conseguido, quizás porque la sociedad de facto no lo favorece y hasta lo frena: la televisión fomenta la pasividad; los agentes sociales han abandonado la figura del aprendiz; minusvaloran económicamente al joven

trabajador... La educación será más eficaz cuando el conjunto social asuma que es tarea de todos. La escuela, por su parte, podría simplificar y diversificar la educación básica al tiempo que estimule a los más capacitados, futuros dinamizadores colectivos.

El tema «Educación superior y vida activa» cerraría la Semana. Esta quinta sesión fue presidida por el Sr. Octavio de Toledo, Secretario de Estado para las Universidades e Investigación, quien recordó el reciente desarrollo de la universidad española (más centros, profesores, alumnos, titulaciones, atención a actividades que responden a I+D, etc.) afirmando que el Ministerio hace el máximo esfuerzo... Mucho más autocrítica se mostró la Sra. Roseann Runte (Universidad Victoria, Toronto), reivindicando para la universidad un clima que permita junto al análisis crítico, la utopía y la convivencia con los genios científicos o literarios. La atención a los valores del cambio no debe hacer olvidar los logros adquiridos, como la libertad académica y la protección de la investigación de menor interés económico. Y además de replantear los ritmos académicos

(de origen agrario) o la articulación del puzzle educativo algo fragmentado, hacia redes más integradas aun con sedes físicamente alejadas, propone un curso introductorio internacional con un tema multidisciplinar de interés general: el medio ambiente. Detrás de las sugerencias diversas, la Sra. Runte replantea la necesidad de un nuevo humanismo, una utopía colectiva unificadora, porque (y citó explícitamente la Biblia) «cuando no existe visión, la gente perece» (Prov. 29, 18).

Finalmente el Sr. Sáez de Miera (Fundación Universidad Empresa) hizo un resumen de sus años de experiencia entre estos ámbitos, a partir del mítico 68: el proceso de aceptación del sistema empresarial occidental en España y la rápida evolución de la «vida activa» en el país. De modo que la universidad ha recorrido también etapas sucesivas adaptando su preparación a medida que cambiaba el contexto social y económico, hasta la situación actual, tan drásticamente diferente, según lo analizado en las primeras sesiones.

DOBLE REACCIÓN.

No puedo afirmar que haya sido una experiencia general de los participantes (los breves diálogos mantienen en silencio a la mayoría), pero parece lógico pensar que la reacción ante estos temas se produce sucesivamente en una doble dirección. La avalancha de incógnitas que surgen al mirar un futuro incierto provoca un momento de pánico, o al menos inseguridad. En efecto, si el panorama laboral/ocupacional está tan impreciso, y hasta ignorado por muchos; si las tecnologías nos empujan a otra cultura que aún no controlamos; si los modelos de desarrollo están tan poco claros, aun entre expertos... ¿Para qué futuro educamos?, ¿qué perfil de ciudadano orientará la labor educativa, ¿estamos preparados nosotros para formar a los demás? Estas y otras preguntas posibles tienen un primer efecto paralizador.

Pero enseguida se siente el reto que todo ello encierra. Y descartada la postura del avestruz (no querer mirar es lo único inadmisibles), el sentido de responsabilidad social y un poco de ética intelectual nos animan a discernir las sugerencias de posibles caminos. Acá y allá emergen pautas orientadoras, pistas para la acción, por humilde y provisional que ésta sea: educar el espíritu crítico

para mantener la estabilidad ante los cambios; educar la flexibilidad para adaptarse sin desgaste excesivo; educar para la solidaridad mundial; para la armonía con la Naturaleza; para la paz y la tolerancia; para la creatividad, incluyendo la empresarial y el autoempleo; para el trabajo bien hecho y la labor de equipo; para el esmero en las relaciones humanas; para la estima de la innovación, la oportunidad, la capacidad de asumir responsabilidades o delegarlas, de afrontar riesgos bien medidos.. Además de tal o cual técnica concreta, lo básico sería «aprender a aprender», como dijo Ortega. Hay, pues, una serie de indicios que insinúan una dirección, un futuro ciudadano. No habrá que esperar a tener el perfil totalmente definido para empezar a dar el primer paso...

La IX Semana Monográfica será resumida en una publicación, como en anteriores ocasiones, recogiendo además el Informe del relator general, Sr. Lanzaco (admirablemente redactado, para ser justos). Pero su fruto principal, como recordaba su director en el acto de clausura, es el saludable efecto de la escucha, la reflexión y el debate. La Fundación Santillana, con un inteligente sentido anticipatorio que le honra, nos provoca un poco a todos. Y eso hay que agradecerlo.

Convocadas por el Ministerio de Asuntos Sociales, a través de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, se desarrollaron en Madrid, entre los días 14 y 15 de noviembre unas jornadas destinadas a reflexionar sobre la incidencia de los medios de comunicación en la problemática familiar actual y, sobre todo, en la formación de niños y jóvenes.

Estas jornadas se enmarcan dentro de los actos programados en ocasión de la designación de 1994 como "Año Internacional de la Familia" y su organización corrió a cargo del Centro de Estudios del Menor.

En las mismas desarrollaron sus ponencias destacadas personalidades del mundo de la comunicación, así como otras provenientes de la docencia. Tal es el caso del profesor José A. Younis, del Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de Manuel Martín Serrano, catedrático de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid.

En la segunda jornada se desarrolló una mesa redonda sobre las "políticas de comunicación" que contó con la presencia, entre otros, de Victoria Camps, presidenta de la Comisión del Senado sobre contenidos televisivos y de Juan Benavides, profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid.

La clausura de las jornadas corrió a cargo de Cristina Alberdi, ministra de Asuntos Sociales, quien realizó una amplia exposición sobre la filosofía de su ministerio en relación con la familia, filosofía que se ha concretado, de modo especial este año, en una serie de decretos y disposiciones encaminadas a fomentar su desarrollo como célula básica de la sociedad y a crear marcos legales que sirvan de protección y amparo a los estamentos más débiles; es

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FAMILIA

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ

decir la infancia y la vejez.

Refiriéndose a algunas reflexiones realizadas en las jornadas sobre la agresión frecuente que el menor recibe de los medios de comunicación, sobre todo de la TV., Cristina Alberdi se pronunció en el sentido de que a pesar de que existen leyes encaminadas a controlar contenidos de programas y horarios de emisión, y de que su ministerio seguirá atento a este tema en el futuro, el asunto tendrá difícil solución si no existe una auténtica formación ciudadana sobre la correcta utilización de los medios de comunicación.

Por su parte, Radio ECCA presentó una breve comunicación que pretendió ser una síntesis de la labor de esta emisora en cuanto a cursos y programas que inciden en el tema de la familia. La comunicación tuvo el complemento de la entrega de varias muestras de estos cursos y programas, con material escrito y grabado, que despertó el interés de todos los que asistieron al grupo "experiencias" de radio. Este grupo contaba en principio en las experiencias de Radio ECCA de Canarias; Preescolar Na Casa, de Galicia; Radio Mini y la Cadena Ser, de Madrid. Al final sólo estuvieron presentes las dos citadas en primer lugar.

A continuación entresacamos algunos párrafos de la comunicación de Radio ECCA que, todo hay que decirlo, estuvo más cargada de calor humano que técnico. Tal vez por aquello de que se trataba de temas

de familia.

ECCA, UNA RADIO EN FAMILIA

La Emisora Cultural Canaria, Radio ECCA, nació en el año 1965 con vocación de familia.

El principal objetivo que se propone este proyecto de comunicación se dirige al desarrollo cultural y social de los adultos de Canarias, en unos momentos en los que la región es la de mayor índice de analfabetismo en España.

Hacía falta sacar a la gente del pozo de la incultura, a la mayor brevedad posible. Había que trabajar sobre una importante masa de adultos, que corría el riesgo de permanecer como espectadores pasivos ante el arranque del desarrollo social y económico de la segunda mitad de los 60. Y todo ello conjugándolo con un trabajo rudimentario de la mayor parte de la gente y en unas condiciones geográficas complicadas por el mero hecho de ser islas y por la abrupta fisonomía de su suelo.

Había que buscar un instrumento capaz de sobrevolar las islas y de casi horadar el suelo de profundos valles y barrancos. Y surgió, casi como un milagro, la radio.

Sin entrar en la historia detallada de cómo se gestó el proyecto de educación a distancia por radio en Canarias, sí habrá que decir que Radio ECCA marcó en el segundo quinquenio de los 60, un hito diferencial en la campaña de alfabetización organizada a nivel nacional.

Cuando en otros lugares era tremendamente difícil, y a veces imposible, llegar a todos los pueblos

hasta el último rincón de su geografía, gracias al milagro de la radio. Como anécdota ilustrativa cabría decir que la familia del farero de la desierta isla de Lobos estudió, al completo, con Radio ECCA...

UN SISTEMA HOMOLOGADO

Se puede decir que Canarias se benefició del trabajo docente de Radio ECCA. También se puede afirmar que Canarias hizo a Radio ECCA.

La confianza que la gente sencilla de las islas puso en el proyecto de la emisora posibilitó el rápido desarrollo de un sistema de educación a distancia que luego sería reconocido a nivel internacional.

LA FAMILIA, UNA MOTIVACIÓN

Una de las razones que más esgrimen los alumnos de Radio ECCA como motivadora para decidirse a estudiar, siendo adultos y padres de familia, es la de "poder ayudar a sus hijos en los estudios". Hay otras tales como la de "saber más para dialogar con su pareja o amigos", "ayudar a la economía familiar", etc.

Son muchos los casos en los que los dos miembros de la pareja son alumnos. Incluso, en parejas ya de edad madura, podemos encontrar padres e hijos estudiando por la radio en su propia casa. La radio convierte cada casa en una escuela; origina nuevas relaciones familiares; cambia, a veces sustancialmente, el modo de vida de la gente.

CURSOS PARA LA FAMILIA. ESCUELA DE PADRES.

Desde sus inicios Radio ECCA se propuso organizar actividades encaminadas a la formación de los padres de cara a su tarea cotidiana de la educación de los hijos. Así nace, en el año 1974 la Escuela de Padres ECCA.

En principio se realizó una experiencia en la que primaba la orientación técnica del sicólogo o pedagogo. Luego la Escuela de padres ha ido evolucionando hacia la integración de sus seguidores en pequeños grupos cuyos miembros comparten sus experiencias, a la luz de lo que

se va desarrollando en el programa de las clases.

Las clases se imparten a través de la radio y el alumno las sigue ante un soporte impreso sobre el que tiene que realizar un trabajo activo en forma de subrayado, escritura para completar textos mutilados, etc. Se utilizan así dos de los soportes del Sistema ECCA. El tercero se sustituye por el grupo ya citado que cuenta con un monitor surgido, generalmente, del mismo grupo.

Los monitores forman un equipo, a nivel de isla en el caso de Canarias, que mantiene contactos periódicos y frecuentes con el Gabinete Técnico de la Escuela de Padres. Se trata, de esta manera, de aunar criterios a la hora de poner en práctica la teoría expuesta en la clase radiofónica.

En la actualidad el material impreso se ha visto enriquecido con la inclusión de una documentación complementaria a lo que puede ser el esquemas de clases y las hojas de ejercicios sobre presupuestos de casos prácticos.

Digamos finalmente que la Escuela de Padres ECCA está estructurada en dos ciclos que abarcan desde el principio de la vida al comienzo de la adolescencia (Primer Ciclo) y desde esta etapa al final del período juvenil (Segundo Ciclo). Los ciclos se dan en años alternos.

Cada año siguen la Escuela de Padres ECCA, sólo en Canarias, más de mil parejas. Pero la Escuela de padres se ha extendido por gran parte de las provincias peninsulares e incluso por América.

Está integrada en FIEP (Federación Internacional de Escuelas de Padres) bajo cuyos auspicios se celebró en 1991 un congreso internacional que tuvo como sede Las Palmas de Gran Canaria.

OTROS CURSOS

Varios cursos más inciden, de forma más o menos directa, en la formación de la familia. De entre ellos, y por su nivel de aceptación entre padres y educadores, cabe destacar el curso de Estimulación Precoc.

Este curso cuenta con un material práctico que ha recibido elogios de diversas instancias relacionadas con el mundo de la psicología y pedagogía.

También tenemos que hacer mención de un breve curso de orientación a la familia que se elaboró y emitió en Radio ECCA, con motivo del presente Año Internacional.

CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, les reitero que Radio ECCA es un proyecto educativo dirigido a los adultos que mantiene y aviva el objetivo de logro que éstos sean cada vez más libres a medida que vayan adquiriendo los bienes de la cultura.

En este sentido, la radio sirve de cauce a la consecución de este objetivo que incide, entendemos, en el progreso de la célula familiar.

A lo largo de los años Radio ECCA ha ido evolucionando al ritmo marcado por el progreso y las necesidades sociales. Así piensa seguir desde la perspectiva de sus casi 30 años de experiencia.

Ya que estamos en el Año Internacional de la Familia concluyo diciendo, a modo de anécdota, que este término (familia) es aplicado en Canarias a todos los que nos implicamos habitualmente en este proyecto educativo. El pueblo lo acuñó como distintivo. Los que estudian, enseñan o se sienten amigos de esta emisora han formado desde un principio "la gran familia ECCA".

*La radio
convierte cada
casa en una
escuela*

La figura del PADRE en las familias de las sociedades desarrolladas

HEIDI ARENCIBIA

Entre los días 5 y 8 de octubre de 1994 se celebró en Las Palmas de Gran Canaria un Simposium Internacional sobre "La figura del padre en las sociedades desarrolladas". El objetivo principal de este Simposium era una llamada a la reflexión sobre el papel que el padre está desarrollando en la sociedad actual.

El Simposium surgió de la cooperación entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el Comité Científico de Sociología de la Familia de la International Sociological Association, y la Fundación Centro de Orientación Familiar de Canarias (C.O.F.)

Profesionales de la medicina, la psicología, la sociología, el derecho y la enseñanza debatieron importantes cuestiones sobre la figura actual del padre, extrayéndose algunas conclusiones como las siguientes:

- El padre no está ahora más ausente de la familia. Por el contrario está, poco a poco, haciéndose presente como coeducador de los hijos.
- Las familias monoparentales suelen estar encabezadas por mujeres, con lo que la colaboración de los padres (sobre todo en casos de separación y divorcio) es escasa.
- La presencia o ausencia del padre produce distintos tipos de socialización.
- La posibilidad de que el padre pudiera disfrutar de permisos laborales de paternidad (la mujer los obtiene por maternidad) favorecería que estuvieran más presentes en la vida de los hijos.
- La concepción de la figura paterna por parte de los hijos es, según encuestas recientes, positiva.
- En España no existe una política familiar.
- En la Unión Europea se han puesto en marcha programas de promoción laboral dirigidos tanto a los hombres como a las mujeres, con lo cual se favorece la participación igualitaria de los dos en la familia.
- Aumenta el número de programas de política familiar centrado en los niños.
- Los tribunales y las empresas han pasado a ser actores en las políticas familiares europeas.
- Es necesario que los poderes públicos intensifiquen sus políticas familiares promocionando cultural y laboralmente por igual a hombres y mujeres.

Si importantes fueron las ponencias y las comunicaciones presentadas en este Simposium, no menos importantes fueron las aportaciones de los asistentes al mismo, que participaron de manera entusiasta debatiendo sobre cada uno de los temas presentados.

Desde aquí, nuestra felicitación a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y sus colaboradores por la realización de este tipo de eventos.

PROGRAMA

CONFERENCIAS:

- *Los derechos de la familia: una perspectiva transcultural*, por el Dr. Sokalski, Coordinador General de Naciones Unidas para el Año Internacional de la Familia.
- *¿Hacia una familia sin padre?*, por el Dr. Salustiano del Campo, catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.
- *Perspectivas socio-históricas de la paternidad*, por el Dr. Roderick Philips del departamento de Historia de la Universidad de Carleton, Ottawa, Canadá.
- *La paternidad desde dentro*, por el profesor Jan Trost del departamento de Sociología de la Universidad de Upsala.
- *Perspectivas de una infancia sin padre*, por la profesora Margaret O'Brien del Dpt. Sociology Polytechnic de East London.
- *Las familias recompuestas y la paternidad*, por la Dra. Irene Levin de la Universidad Trondheim, Noruega.
- *Política social y -paternidad*, por el profesor Wilfried Sunon del Dpt. Sociology Catholic, Universidad Leuven de Bélgica.
- *Perspectivas legales de la paternidad*, por el Dr. Carlos Lasarte, catedrático de Derecho Civil de la UNED.
- *Impacto ético-social de las técnicas de reproducción humana en la figura del padre*, por el Dr. Marciano Vidal, profesor de la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid; y del Instituto Alfonsiano de Roma.

PONENCIAS:

- *La paternidad y la maternidad desde la crisis laboral en la sociedad canaria*, por el Excmo. Sr. D. Francisco Rodríguez-Ballori, consejero de Trabajo y Función Pública del Gobierno de Canarias.
- *Aspectos psico-sociales de la familia en Canarias*, por el Dr. Gonzalo Marrero, catedrático de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- *La política familiar en Canarias desde la perspectiva de la paternidad y maternidad*, por la Il.tra. Sra. Dña. M^a Esther Hernández, directora general de Protección del Menor y Familia del Gobierno de Canarias.
- *Tratamiento social de las familias monoparentales en sus aspectos multiproblemáticos*, por la Dra. M^a Victoria Molina, directora del Departamento del Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.

Mesas redondas en las que participaron conferenciantes y ponentes:

- *La figura del padre en la familia actual.*
- *Paternidad, maternidad e infancia sin padre.*
- *La intervención social y política en la familia.*
- *Ética, legalidad y familia.*

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Con este título publicó Ángel Marzo tres artículos en los números 25, 26 y 27 de la revista HERRAMIENTAS.

El interés de los datos publicados justifica el que Radio y Educación de Adultos reproduzca, de manera íntegra y de una sola vez, la información que en su día constituyó una serie de tres artículos.

La Televisión Educativa

La educación a distancia es una modalidad educativa que ha adquirido una importante implantación durante las últimas décadas. Primeramente fueron los cursos por correspondencia, después los de radio y finalmente los de televisión y los sistemas de transmisión a través de ordenadores.

El modo de transmisión marca unas características específicas para cada actividad educativa, por ello en el momento actual los sistemas educativos a distancia utilizan una combinación de medios para conseguir una adecuación a la demanda educativa. Así los sistemas por televisión suelen reforzarse con materiales impresos, los sistemas por correo con cintas de vídeo que ilustran u ofrecen nuevos contenidos, los programas de radio con la comunicación telefónica o el refuerzo presencial, por ejemplo.

A pesar de que ha habido importantes detractores de los sistemas de educación a distancia, hoy es un hecho la implantación de esta modalidad y la consecución de importantes resultados formativos. Con todo no todas las ofertas son de calidad ni supone una panacea en la acción formativa. Son una modalidad que responde bien a algunas necesidades pero que no llega a todos los sectores. Por ello las últimas recomendaciones en este sentido aconsejan la combinación no sólo de diferentes recursos metodológicos, sino también la alternancia de sistemas de educación a distancia y presenciales.

Aunque la extensión de estos sistemas ha sido muy amplia no debemos olvidar que es una modalidad nueva y como tal también se necesitan estudios que sienten las bases de una metodología adecuada.

Como ventajas podemos destacar la flexibilidad de adecuación a las demandas individuales, a la organización personal, al ritmo de aprendizaje, a la diversidad de demandas. Como inconvenientes el carácter centralizado y homogéneo de la oferta y la rigidez de contenido de cada oferta.

Cuando hablamos de formación de personas adultas parece que los sistemas de educación a distancia suponen un importante instrumento formativo. Buena parte de las orientaciones de las administraciones e incluso de sectores privados orientan sus esfuerzos en este sentido. En no pocas ocasiones la presentación de un curso se acompaña de la

explicitación de la posibilidad de realizarlo de forma presencial o a distancia. Si bien ésta segunda posibilidad va acompañada por tutorías presenciales, telefónicas, por fax o por correspondencia.

La entidad promotora de las actividades educativas encuentra en los sistemas a distancia un medio privilegiado porque el discurso educativo puede ser bien estructurado, porque la oferta se puede planificar según los propios criterios, porque economiza recursos, porque responde fácilmente a los planteamientos ideológicos de la institución. Pero también es cierto que no llega a todos los sectores de la población y que se debe proveer de sistemas de feedback para que no resulte un discurso unidireccional, para que favorezca los sistemas de interacción que están en la base de los procesos educativos.

Vamos a dedicar tres artículos a la educación a distancia: el primero en el que abordamos la oferta a través de la televisión, después hablaremos de la educación a través de la radio y finalmente los sistemas por correspondencia. En varios casos las mismas instituciones combinan diversos sistemas y por ello veremos que varias de las ofertas mencionadas están interrelacionadas entre sí.

A nivel estatal se está impulsando los programas educativos a través de la televisión trabajando en dos direcciones: la participación en el programa europeo a través del satélite Olympus y la instauración de una televisión educativa que contenga una oferta diversificada.

Algunas Comunidades autónomas, a través de los canales autonómicos de televisión, también ofrecen algunos programas educativos.

Algunas entidades privadas y asociaciones empiezan en el momento actual a apoyar iniciativas en este sentido pero su papel es todavía de colaboración restringida o de soporte económico.

Los programas son mayoritariamente de producción externa y fundamentalmente responden a tres perfiles: idiomas, culturales-divulgativos, estudios reglados.

Vamos a presentar los programas que figuran en la programación del primer trimestre de 1993 y que entran en estos perfiles que hemos definido. De cada programa enunciaremos:

Nombre	Tipo	Sector Horario de Emisión	Periodicidad	Producción	Televisión que lo emite	Canal	Observaciones
Alquibla	Documentales histórico-cultural	Mediodía	Diario	Exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Reportajes
Andalucía Nuestra	Informativo	Mañana	Dos días por semana	Propia	Canal Sur		
Avec plaisir	Idiomas: francés	Mañana	Dos días por semana	Exterior	TVE (Televisión Española)	TVE	
A saber	Educación Básica	Mañana	Diario		Telemadrid		Graduado escolar a distancia
Canal Educatiu Universitat Oberta	Universitario	Mañana	Diario	Exterior	Canal 9		
Canal Educatiu	Idiomas: francés	Mañanas	Diario	Exterior	Televisió de Catalunya	Canal 33	
Ciència	Divulgación cient. y técnica	Tarde	Semanal	Exterior	Televisió de Catalunya	Canal 33	
Curso de francés	Idiomas	Mañana y tarde	Diaria		Euskal Telebista	ETB-2	
Documental científico	Informativo	Tarde	Semanal	Exterior	Canal Plus		
Documental naturaleza	Informativo	Tarde	Dos días por semana	Exterior	Canal Plus		
El hombre y la tierra	Informativo	Tarde	Semanal	Exterior	Canal Sur		Serie documental
En italiano	Idiomas: italiano	Mañana	Dos días por semana	Exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	
Francés	Idiomas		Diario	Exterior	Telemadrid		
France Magazine	Idiomas: francés	Tarde	Diario	Propia	Televisió de Catalunya	Canal 33	Actualización del francés. En colaboración con la Asociación de Profesores de lengua Francesa de Cataluña y la Embajada Francesa.
Gradui's, ara pot!	Educación básica	Tarde	Diaria	Propia	Televisió de Catalunya	Canal 33	Curso de Graduado Escolar a distancia
La aventura del saber. Agora	Temas sociales y de actualidad	Mañana	Semanal	Propia y exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
La av. del saber. Caleidoscopio	Temas sociales	Mañana	Diario	Propia	TVE (Televisión Española)	TV2	Debate
La aventura del saber: Cosmos	Ecología y naturaleza. Divulgativo	Mañana	Semanal	Propia y exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
La aventura del saber. Eureka	Ciencia y tecnología	Mañana	Semanal	Propia y exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
La aventura del saber. Formación y empleo	Información y orientación	Mañana	Semanal	Propia	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
La aventura del saber. Logos	Comunicación y literatura	Mañana	Semanal	Propia y exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
La aventura del saber. Polis	Consumo y calidad de vida	Mañana	Semanal	Propia y exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Información y debate
Mil paraules	Literario	Tarde	Diario	Propia	Televisió de Catalunya	Canal 33	Presentación de libros
National Geographic	Cultural	Tarde	Semanal	Exterior	TVE (Televisión Española)	TV2	Reportajes
Oficis i beneficis	Cultural	Mañanas	Semanal	Propia			
Planeta Terra	Divulgación cultural. Ecología	Tarde	Semanal	Exterior	Televisió de Catalunya	Canal 33	Reportajes

Nombre	Tipo	Sector Horario de Emisión	Periodicidad	Producción	Televisión que lo emite	Canal	Observaciones
Preescolar na casa	Educación básica	Mañana	1/2 h. semanal	Propia	TVG (Televisión de Galicia)	TVG	Escuela de padres para la formación de los más pequeños.
Universitat oberta	Divulgación temas universitarios	Tarde	Diario	Exterior	Televisió de Catalunya	Canal 33	
Víctor	Idiomas: francés	Tarde	Diario	Exterior	Televisió de Catalunya	Canal 33	Anteriormente se emitió el de inglés y el de alemán.
Víctor	Idiomas: francés	Mañanas	Diario	Exterior	TVG (Televisión de Galicia)	TVG	
	Idiomas: inglés	Mañanas	Dos por semana	Propia	TVE (Televisión Española)	TV2	Está en preparación un programa que empezará en septiembre. Será una colaboración del MEC, BBE, TVE, Escuelas de Idiomas y Argentería

Nombre	Tipo	Periodicidad	Idioma	Satélite	Canal	Observaciones
Andalucía paso a paso	Cultural	Martes	Semanal	Español	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Cultura británica	Divulgac.-Universid.	Miércoles	Semanal	Inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Cultura Catalana	Actualidad-divulgac.	Viernes	Semanal	Catalán	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
El hombre y su medio	Naturaleza y ecología	Lunes	Semanal	Español	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Enciclope. multim. de ciencias filosóf.	Filosofía	Jueves	Semanal	Italiano, francés e inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Europa Nostra Magaz.	Temas de actualidad	Lunes	Semanal	Inglés y otros idiomas	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Inglés para bancos	Idiomas	Martes	Semanal	Inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Investigaciones de la UAB	Divulgación universitaria	Lunes	Semanal	Catalán con subtítulos en inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Mediterránea	Ecología	Miércoles	Semanal	Español e inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Problemas educativos	Ciencias de la Educac.	Martes	Semanal	Inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20
Take Heart	Temas de salud	Lunes	Semanal	Inglés	EUTEELSAT II F-3	Canal 20

Radio y Educación.

La temática de la educación a distancia desde el momento de su aparición ha ido incrementando su implantación social ya que responde a las necesidades educativas crecientes.

La educación a través de medios de comunicación no presenciales reúne ventajas importantes para resolver algunos problemas educativos. Así, personas que padecen una larga hospitalización y reclusos, por ejemplo, a pesar de ser colectivos tan dispares, ambos se pueden beneficiar de estas ofertas educativas. En concreto la educación a través de la radio es especialmente de utilidad en medios con población muy dispersa o de difícil acceso. Así en el medio rural la educación a través de la radio ha sido y es un poderoso instrumento formativo.

A nivel europeo la educación a distancia tiene una importancia cada vez mayor como muestra la Resolución de los Ministros Europeos de Educación en 1989, en ella se aconseja la cooperación intergubernamental. El mismo Acuerdo de Maastricht (1991) tiene un capítulo dedicado a «Educación, formación profesional y juventud» y en él señala entre sus acciones prioritarias las dirigidas al fomento de la educación a distancia.

En este sentido la LOGSE también le otorga un papel relevante dentro del sistema educativo como modalidad que puede contribuir para garantizar el ejercicio del derecho a la educación y como desarrollo de lo en ella dispuesto se ha creado recientemente el Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia, que tendrá por tareas la ordenación académica, la innovación didáctica, la producción y distribución de materiales.

En este marco de trabajo la oferta educativa por radio tiene dos ramas cuantitativamente más amplias, la UNED y Radio ECCA. Pero hay experiencias señalables como la de «Radio F» de Palma de Mallorca o algunos programas de radios municipales en Andalucía. También hay una amplia oferta educativa y cultural en diferentes emisoras atendiendo a programas como: consumo, salud, ecología, formación ávica... Incluso programas de perfeccionamiento de la lengua o de escuela de padres, por ejemplo.

Los dos listados que ofrecemos a continuación responden:

- A la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Esta es una universidad pública que incluye diez facultades y que además ofrece cursos de carácter no reglado y de perfeccionamiento del profesorado, Derecho, Geografía e Historia, Filología, Económicas y Empresariales, Ciencias, Ingeniero Superior, Política y Sociología, Psicología, Filosofía y Ciencias de la Educación se pueden cursar por esta universidad. Incluso desde fuera del territorio español. Además del material impreso y las tutorías, Radio Nacional emite unos programas de soporte para esta oferta.

- Radio ECCA es una entidad privada subvencionada que atiende a niveles educativos no universitarios y da también una oferta de educación no reglada. Alfabetización, Cultura General y Graduado pueden seguirse por Radio ECCA. También cursos no académicos de Idiomas, Contabilidad, Escuela de Padres, Pedagogía, Actividad Comercial, Hobbies, Religión, Psicología, Historia y Sociedad, Salud y Consumo. Los dos tercios de su alumnado son de Canarias, pero tiene oferta en numerosos puntos de la Península e incluso en Latinoamérica. Emiten por diversos canales radiofónicos dependiendo de cada lugar.

Relación y direcciones de los centros asociados (UNED)

ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA Pza. Callao, 4-10ºD 28013 Madrid Telf.: (91) 532 26 14 Fax: (91) 531 12 07	Extensión ONTENIENTE Carretera de la Estación, s/n 46870 Onteniente (Valencia) Telf.: (96) 238 74 96	BALEARES Salellas, 3 Apartado 1306 07080 Palma de Mallorca (Balears) Telf.: (971) 72 38 20/21 Fax: (971) 72 12 79	BURGOS Avda. General Vigón, s/n- Apdo. 373 09080 Burgos Telf.: (947) 21 55 12 y 21 09 52 Fax: (947) 22 44 45	CASTELLÓN (VILA-REAL) Arrabal del Carmen, 82 12540 Vila-Real (Castellón) Telf.: (964) 52 33 61 y 52 31 61 Fax: (964) 52 47 74
ALBACETE Isaac Peral, 11 02001 Albacete Telf.: (967) 21 76 12/60 Fax: (967) 24 12 15	CÁDIZ (ALGECIRAS) Centro Cívico Barriada de la Reconquista Algeciras (Cádiz) Telf.: (956) 66 16 62 y 66 19 13 Fax: (956) 66 19 73	Extensión IBIZA Edificio Polivalentes Cas Serres d'Alt 07800 Ibiza (Balears) Telf.: (971) 39 06 06 Fax: (971) 39 06 06	CÁDIZ Pza. de San Antonio, 2 Apartado 481 11080 Cádiz Telf.: (956) 21 23 02/03/05 Fax: (956) 21 23 06	CERVERA Edificio Universidad Cancellor Dou, 1 25200 Cervera (Lérida) Telf.: (973) 5307 89 Fax: (973) 5300 08
ALCIRA Ctra. Gandía, s/n 46600 Alcira (Valencia) Telf.: (96) 241 18 08 Fax: (96) 241 90 80	ALMERÍA Pza. Administración Vieja, 4 04003 Almería Telf.: (951) 25 49 66/67 Fax: (951) 26 81 98	Extensión MENORCA Fort de l'eau, 169-Entlo. 07701 Mahón (Balears) Telf.: (971) 36 67 89 Fax: (971) 36 10 82	CALATAYUD Avda. San Juan el Real, 1 50300 Calatayud (Zaragoza) Telf.: (976) 88 18 00/01 Fax: (976) 88 05 11	CEUTA Edificio UNED Avda. de África, 12 «El Morro» 11701 Ceuta Telf.: (956) 506 69 49 y 50 86 73/74 Fax: (956) 50 75 84
Extensión VALENCIA Casa de la Misericordia, 34 46014 Valencia Telf.: (96) 370 78 13/12 y 370 75 13 Fax: (96) 350 27 11	ASTURIAS Centro Asociado de Asturias 33394 Cabueñes-Gijón (Asturias) Telf.: (985) 33 18 88 Fax: (985) 33 54 87	BARBASTRO Argensola, 60 22300 Barbastro (Huesca) Telf.: (974) 31 14 48 Fax: (974) 31 42 47	CANTABRIA Paseo de Canalejas, 42 39004 Santander (Cantabria) Telf.: (942) 27 79 75/56 Fax: (942) 27 65 88	CIUDAD REAL Avda. 6 de junio, 31 13300 Valdepeñas (Ciudad Real) Telf.: (926) 32 24 36 Fax: (926) 32 16 14
Extensión GANDÍA Plaza Escuelas Pías, 7 46700 Gandía (Valencia) Telf.: (96) 286 85 61 Fax: (96) 286 96 62	ÁVILA Edificios Centros Universitarios Canteros, s/n 05080 Ávila Telf.: (918) 22 50 00/04 Fax: (918) 25 01 64	BARCELONA Monasterio, 10 08034 Barcelona Telf.: (93) 204 32 74 Fax: (93) 205 48 54	CARTAGENA Campos, 4 30201 Cartagena (Murcia) Telf.: (968) 10 05 11 Fax: (968) 52 06 11	

<p>Extensión ALCÁZAR DE SAN JUAN Avda. Herencia, 1 13600 Alcázar de San Juan (Ciudad Real) Telf.: (926) 54 57 50/54</p>	<p>FUERZAS ARMADAS Academia Especial Militar Paseo de Extremadura, 394 28024 Madrid Telf.: (91) 509 10 00 (Ext. 661) Fax: (91) 509 06 20</p>	<p>LARIOJA Barriocepo, 34 26001 Logroño (La Rioja) Telf.: (941) 25 97 22/45 Fax: (941) 25 76 72</p>	<p>PALENCIA Teniente Velasco, 6 Apartado de Correos, 181 34080 Palencia Telf.: (988) 72 06 62/54 Fax: (988) 71 06 97</p>	<p>SEVILLA Ctra. de Uretra, km. 1 41071 Sevilla Telf.: (95) 461 12 92/94 y 462 37 06 Fax: (95) 461 60 53</p>
<p>CÓRDOBA Caño, 11 14001 Córdoba Telf.: (957) 48 10 69 y 48 13 76 Fax: (957) 48 15 01</p>	<p>GERONA (GIRONA) St. Josep, 14 17004 Gerona Telf.: (972) 21 26 00 Fax: (972) 21 00 19</p>	<p>LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Luis Doreste Silva, 101 35004 Las Palmas de Gran Canaria (Las Palmas) Telf.: (928) 23 11 77 Fax: (928) 24 75 03</p>	<p>PONFERRADA Instituto Nacional «Álvaro de Mendaña» P^a Huertas del Sacramento, s/n 24400 Ponferrada (León) Telf.: (987) 41 58 09 Fax: (987) 42 46 70</p>	<p>SORIA Teatro, 17 42003 Soria Telf.: (975) 22 44 11 Fax: (975) 22 51 72</p>
<p>Extensión CABRA Casa de la Cultura 14940 Cabra (Córdoba)</p>	<p>Extensión LA GARROCHA (LA GARROTA) Paseo de Blay, 47 17800 Olot (Gerona) Telf.: (972) 26 51 74</p>	<p>MADRID Dependencias Administrativas del Centro Asociado Paseo del Prado, 30 28014 Madrid Telf.: (91) 588 44 20/21 Fax: (91) 588 44 22</p>	<p>PONFERRADA-LA RÚA-PETÍN La Rúa-Petín Col. Pablo VI 32350 La Rúa-Petín (Orense) Telf.: (988) 31 03 33</p>	<p>TALAVERA DE LA REINA Carnicerías, 8, 2^a 45600 Talavera de la Reina (Toledo) Telf.: (925) 80 91 00 Fax: (925) 81 70 80</p>
<p>Extensión PUENTE GENIL Modesto Carmona, 15 Puente Genil (Córdoba)</p>	<p>Extensión EL BAJO AMPURDÁN (EL BAIX EMPORDÀ) Avda. José Pla, 5 17200 Palafrugell (Gerona)</p>	<p>MALABO Apartado de Correos, 234 Malabo (Guinea Ecuatorial)</p>	<p>PONTEVEDRA Portugal, 1 Urbanización Monte Porreiro Apartado de Correos, 558 36080 Pontevedra Telf.: (986) 85 18 50/54 y 85 83 78 Fax: (986) 86 22 09</p>	<p>TARRASA (TERRASSA) Alcalde Parellada, 2 08222 Tarrasa (Barcelona) Telf.: (93) 731 49 33 Fax: (93) 731 49 55</p>
<p>CORREOS Y TELECOMUNICACIONES Y CAJA POSTAL Escuela Oficial de Correos y Telecomunicaciones Conde de Peñalver, 19 Apartado 53274 28080 Madrid Telf.: (91) 435 06 47 y 435 09 83 (Ext. 288 y 289) Fax: (91) 575 56 17</p>	<p>HUELVA Avda. Sanlúcar de Barrameda, 1 21001 Huelva Telf.: (955) 25 86 44/45 Fax: (955) 25 04 20</p>	<p>Extensión BATA Apartado de Correos, 277 Bata (Guinea Ecuatorial)</p>	<p>Extensión BARCELONA Francisco Cambó, 17 08003 Barcelona Telf.: (93) 310 78 58/12 Fax: (93) 319 65 63</p>	<p>TENERIFE (Exclusivamente a efectos de examen) Avda. Lora Tamayo, 2 38710 La Laguna (Sta. Cruz de Tenerife)</p>
<p>CUENCA San Lázaro, 2 16002 Cuenca Telf.: (966) 22 70 06 Fax: (966) 22 85 17</p>	<p>INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES Paseo del Prado, 6 28014 Madrid Telf.: (91) 531 40 00 (Ext. 375 y 321) /521 83 17/18</p>	<p>MÁLAGA Barriada Virgen de Belén, s/n 29071 Málaga (Correspondencia ordinaria) 29004 Málaga (Corresp. urgente) Telf.: (952) 23 11 53 Fax: (952) 24 16 91</p>	<p>Extensión BILBAO Avda. del Ejército, 9 48014 Bilbao (Vizcaya) Telf.: (94) 447 81 36</p>	<p>TERUEL Colegio Universitario Miguel Servet, 2 Apartado de Correos, 174 44080 Teruel Telf.: (974) 60 71 89/63 Fax: (974) 60 10 09</p>
<p>DENIA Pza. Jamie I, s/n 03700 Denia (Alicante) Telf.: (96) 578 17 54 Fax: (96) 578 94 14</p>	<p>JAÉN Colegio Universitario «Santo Reino de Jaén» Ctra. de Madrid, s/n 23071 Jaén Telf.: (953) 25 68 04 Fax: (953) 25 68 04</p>	<p>Extensión MARBELLA Miguel Cano, 1 29600 Marbella (Málaga) Telf.: (952) 77 05 58</p>	<p>Extensión VALENCIA Pintor Pinazo, 5 46004 Valencia Telf.: (96) 351 93 42</p>	<p>TORTOSA Cervantes, 15 43500 Tortosa (Tarragona) Telf.: (977) 44 31 04/08 Fax: (977) 44 64 13</p>
<p>ELCHE (ELX) Candalix, s/n 03202 Elche (Alicante) Telf.: (96) 542 23 71 (Almacén) y 542 09 54 Fax: (96) 542 23 72</p>	<p>SEDE DE ÚBEDA Gradas, 10 23400 Úbeda (Jaén) Telf.: (953) 75 34 35 Fax: (953) 75 34 44</p>	<p>MELILLA Centro Cultural «Federico García Lorca» Lope de Vega, 1 29802 Melilla Telf.: (952) 68 10 80 y 68 34 47 Fax: (952) 68 14 68</p>	<p>Extensión VALERIA Pedro de Asúa, 2 - Apdo. de Correos, 459 01080 Vitoria-Gasteiz Telf.: (945) 24 42 00 Fax: (945) 24 49 93</p>	<p>VERGARA (BERGARA) Plaza S. Martín de Aguirre, s/n 20570 Vergara (Guipúzcoa) Telf.: (943) 76 13 42/43 Fax: (943) 76 27 21</p>
<p>F.E.R.T. Travesera de Gracia, 30-5^a 08021 Barcelona Telf.: (93) 201 45 61 Fax: (93)202 39 95</p>	<p>LA CORUÑA Pza. Ntra. Sra., 2 Apartado 2057 15080 La Coruña Telf.: (981) 24 77 99 Fax: (981) 24 79 44</p>	<p>MÉRIDA Moreno de Vargas, 10 06800 Mérida (Badajoz) Telf.: (924) 31 50 11/50 Fax: (924) 30 25 56</p>	<p>SEGOVIA Plaza Conde Alpuente, 2 40001 Segovia Telf.: (911) 43 52 61 y 43 58 50 Fax: (911) 44 21 09</p>	<p>VITORIA (GASTEIZ) Pedro de Asúa, 2 - Apdo. de Correos, 459 01080 Vitoria-Gasteiz Telf.: (945) 24 42 00 Fax: (945) 24 49 93</p>
<p>FUERTEVENTURA Universidad Popular Dr. Fleming, 1 35600 Puerto del Rosario (Las Palmas) Telf.: (928) 85 20 87 Fax: (928) 85 20 87</p>	<p>LANZAROTE Blas Cabrera Felipe, s/n Apartado 342 35080 Arecife de Lanzarote (Las Palmas) Telf.: (928) 81 27 32 Fax: (928) 81 27 32</p>	<p>NAVARRA (NAFARROA) El Sadar s/n Apartado de Correos, 409 31080 Pamplona (Navarra) Telf.: (948) 24 32 50 Fax: (948) 23 10 68 Librería (948) 24 36 08</p>	<p>SEO DE URGEL (SEO D'URGELL) Mayor, 8, 1^a 25700 Seo de Urgel (Lérida) Telf.: (973) 35 16 19 Fax: (973) 35 19 38</p>	<p>VIZCAYA (BIZKAIA) Avda. de Abaro, s/n 48920 Portugalete (Vizcaya) Telf.: (94) 461 66 62 y 483 55 35 Fax: (94) 461 74 66</p>
	<p>LA PALMA Plaza de España, 1 38700 Santa Cruz de la Palma (Tenerife) Telf.: (922) 41 13 38 Fax: (922) 42 00 02</p>		<p>ZAMORA San Torcuato, 43 49002 Zamora Telf.: (988) 52 83 99 Fax: (988) 51 21 81</p>	

Relación y direcciones de la Fundación ECCA

ALMERÍA Padre Luque, 11-1ª. Apartado de Correos, 483 04001 Almería Telf.: (951) 23 87 12	Avda. de La Habana, s/n 18600 Motril (Granada) Telf.: (958) 60 01 25	Dr. Fleming, s/n 35600 Puerto del Rosario (Fuerteventura) Telf.: (928) 85 11 17	MÁLAGA Corregidor Pedro Zapata, 16 29006 Málaga Telf.: (952) 35 41 38	Francisco Abreu, 6 38700 Sta. Cruz (La Palma) Telf.: (922) 41 44 44
BADAJOS Avda. Fernando Calzadilla, 7 - 1ªC 06004 Badajoz Telf.: (924) 23 11 47	JAÉN Linares, 8 bajo 23008 Jaén Telf.: (953) 22 21 01	LUGO Garaballa de Arriba, s/n Apartado de Correos, 221 27291 Lugo Telf.: (982) 21 0602	MURCIA Manresa, 1 - 4ª B. Esquina Gran Vía 30004 Murcia Telf.: (968) 21 92 83	Trasera 28 - 1ª dcha. 38800 S. Sebastián (La Gomera) Telf.: (922) 87 12 53
BALEARES Avda. Gabriel Palomar I Villalonga 17 - 1ª 07006 Palma de Mallorca Telf.: (971) 46 33 21 Fax: (971) 46 54 88	LA CORUÑA Rafael Alberti, 9 - 1ª A 15008 La Coruña Telf.: (981) 29 36 58	Rúa da Igrexa s/n 27880 Burela (Lugo) Telf.: (982) 58 15 55	ORENSE Rúa d Ensino, 24 - baixo 32002 Orense Telf.: (988) 25 36 76	Casa Cultural del Mocal 38900 Valverde (Hiero) Telf.: (922) 55 09 93
CÁCERES Avenida Hernán Cortés, 2 10004 Cáceres Telf.: (927) 24 01 02	C.P. Ibáñez Marín Viviendas Protegidas 15403 El Ferrol, La Coruña Telf.: (981) 31 07 65	Edificio Servicios Educativos Avda. Galicia, 43 Apdo. de Correos, 56 27400 Montforte de Lemos (Lugo) Telf.: (982) 40 36 01	PONTEVEDRA Andrés Mellado, 2 - 1ª 36001 Pontevedra Telf.: (986) 84 57 37	SEVILLA Trajano, 35 dpdo. 41002 Sevilla Telf.: (95) 438 63 42
CÓRDOBA Alfonso XIII, 10 - 1ª 14001 Córdoba Telf.: (957) 47 59 94	LAS PALMAS Avda. Mesa y Lopez, 38 Apartado de Correos, 994 35080 Las Palmas de Gran Canaria Telf.: (928) 27 54 54 Fax: (928) 20 73 95 / 27 54 66	MADRID Oficina de Coordinación General Hnos. Álvarez Quintero, 2 bajo 28004 Madrid Telf.: (91) 593 11 65 Fax: (91) 593 12 86	Velázquez Moreno, 9 - 1ª 36201 Vigo Telf.: (986) 22 73 15 Fax: (986) 22 00 21	VALLADOLID Ríoja, 27 47100 Tordesillas Telf.: (983) 77 05 93
GRANADA Avda. América, s/n, Chalet E, Complejo Osorio Morales Apartado de Correos, 1031 18080 Granada Telf.: (958) 81 72 11	Antiguo Parador de Turismo 35500 Arrecife (Lanzarote) Telf.: (928) 81 30 97	Centro ECCA Hnos. Álvarez Quintero, 2 bajo dcha. 28004 Madrid Telf.: (91) 593 09 90	SANTA CRUZ DE TENERIFE Lope de Vega, 5 38005 Santa Cruz de Tenerife Telf.: (922) 23 19 11	Ruiz Hernández, 3 47002 Valladolid (983) 20 80 30

Para finalizar las aportaciones sobre Educación a Distancia abordaremos el tema de la educación a través de sistemas de correspondencia.

Estamos hablando de una modalidad con gran implantación ya en la actualidad. El Ministerio de Educación calcula que 800.000 alumnos siguen estos cursos. Estamos abordando una modalidad educativa que tiene unas características muy diferentes de la presencial y donde los sistemas de planificación de desarrollo y de evaluación siguen unas pautas propias.

Los sistemas por correspondencia van dirigidos a un amplio sector de personas y aunque, seguramente respondan a un perfil psicológico y social específico, el alumnado potencial es todavía mayor. Estos sistemas tienen la ventaja de una gran flexibilidad y de la adecuación a las necesidades de los alumnos sin la obligación de destinar gran cantidad de recursos personales. También es verdad que la oferta es muy pautada y directiva ya que no se da una interacción profesor alumno más que a través de los materiales escritos o de la comunicación telefónica o esporádicamente con la consulta presencial.

La oferta que presentamos incluye la posibilidad de realizar la formación básica (hasta ahora el Graduado Escolar y pronto el Graduado de Secundaria Obligatoria), el Bachillerato y el COU. Esta oferta, aunque también la presentan algunas academias privadas es el Ministerio de Educación quien tiene una amplia red de centros y un sistema organizado más extenso.

El mismo MEC está ampliando, desde el curso 92-93, la realización de cursos hacia la Formación Profesional y la enseñanza de Idiomas, que hasta ahora cubrían fundamentalmente organismos privados.

La otra oferta de envergadura es la que cubren los centros privados que cubren gran cantidad de estudios reglados y no reglados, técnicos y artísticos, en cualquier momento del año y con la intensidad que elija el alumno. Los cursos de formación según la ANCED (Asociación Nacional de Centros de Educación a Distancia) los podemos agrupar por sectores: Administración y comercio, Aeronáutica, Agricultura y ganadería, Artes gráficas, Automoción, Banca, Belleza y estética, Construcción e industria de la madera, Contabilidad y cálculo, Cooperativismo, Corte y confección, Cultura física y deportes, Decoración y diseño, Delineación, Dibujo y pintura, Electricidad, Electrónica, radio y TV, Energía solar, Formación básica y cultura general, Formación empresarial, Formación de Profesores, Fuerzas Armadas y seguridad, Grafología, Hostelería/Turismo, Idiomas, Imagen y sonido, Informática Jardinería, Mecánica, Música, Oposiciones, Piel, Psicología, Publicidad, Química, Refrigeración y aire acondicionado, Relaciones públicas, Relojería, Sanitarios clínicos, Telecomunicaciones, Topografía y agrimensura, ventas/comercial.

Cada uno de los centros reseñados, evidentemente, se especializa en alguno de los sectores mencionados o ofrece un número de cursos limitado. Solamente algunos pocos centros tienen un repertorio amplio de sectores.

La Educación a distancia resalta el carácter funcional que puede tener la oferta educativa y muestra que la ayuda pedagógica se puede ofertar por medios muy diversificados. Es por lo tanto un recurso nada desdeñable y al alcance de muchas personas adultas. Su valor potencial aumenta cuanto mayor es el nivel formativo de éstas pero tampoco debe descartarse en los niveles básicos sobre todo se combina con un sistema presencial de soporte.

Relación y direcciones de las extensiones del Bachillerato a Distancia: INBAD

ALBACETE Arquitecto Julio Carrilero, 56 02005 Albacete Telf.: (967) 23 75 18 y 23 75 70	CÁCERES Donoso COrtés, 11 10003 Cáceres Telf.: (927) 24 54 12	LOGROÑO Rodríguez Paterna, 26 26001 Logroño Telf.: (941) 25 49 95	MADRID (IV) (Alcalá de Henares) C.P. «Pablo Picasso» Avda. de Castilla, s/n 28804 Alcalá de Henares (Madrid) Telf.: (91) 881 91 64	MURCIA Avda. de la Fama, s/n Edificio Línea 30003 Murcia Telf.: (968) 24 64 95
ÁVILA Avda. Casimiro Hernández, 7 05002 Ávila Telf.: (918) 21 28 22 y 21 29 03	CANTABRIA Cisneros, 74 39007 Santander (Cantabria) Telf.: (942) 23 94 63	MADRID (I) Gral. Kirpatrick, s/n (frente a la iglesia) 28027 Madrid Telf.: (91) 40 36 63	MADRID (V) (Leganés) Pedro de Mendoza, 2 28912 Leganés (Madrid) Telf.: (91) 694 81 26	SALAMANCA Cordel de Merinas, 54 37008 Salamanca Telf.: (923) 26 99 12
BADAJOS Huelva, 3 (I.B. Zurbarán) 06005 Badajoz Telf.: (924) 25 26 62	GIJÓN Edificio Intra 33394 Cabueñe Gijón (Asturias) Telf.: (985) 36 45 65	MADRID (II) Conde de Torralba, s/n 28046 Madrid Telf.: (91) 314 43 50	MADRID (VI) (Alcorcón) I.B. Los Castillos. Avda. Los Castillos, s/n 28921 Alcorcón (Madrid) Telf.: (91) 619 57 13	VALLADOLID Recinto Escolar del Colegio «Jacinto Benavente» Avda. del Valle Esgueva, s/n 47011 Valladolid Telf.: (983) 25 30 50
BALEARES Gregorio Marañón, s/n (Antigua Fac. de Filosofía y Letras) 07007 Palma de Mallorca Telf.: (971) 41 40 50	HUESCA Paseo Lucas Mallada, s/n - 1ª p. 22006 Huesca Telf.: (974) 24 60 11	MADRID (III) (Vallecas) Antonio Folgueras, 29 28018 Madrid Telf.: (91) 478 60 19	MADRID (VII) Plaza Dos de Mayo, 2 28004 Madrid Telf.: (91) 531 89 68	ZARAGOZA Avda. Isabel la Católica, 3 50009 Zaragoza Telf.: (976) 56 14 86
BURGOS San Pablo, 25 09002 Burgos Telf.: (947) 20 97 21	LEÓN El Cid, 18 24003 León Telf.: (987) 22 12 54			

Relación y direcciones de las extensiones de Estudios Básicos a Distancia: CENEBA

CENEBA ALBACETE Arquitecto Julio Carrilero, 56 02005 Albacete Telf.: (967) 22 91 57	BURGOS Sanz Pastor, 20 09003 Burgos Telf.: (947) 27 43 36 Fax: (947) 27 78 04	MADRID Extensión EXPERIMENTAL C.P. «Camilo José Cela» Melchor Fdez Almagro, 22 28029 Madrid Telf.: (91) 738 92 11	Extensión de SAGASTA Sagasta, 27 - Planta baja 28004 Madrid Telf.: (91) 446 74 65 y 446 75 04	TERUEL Miguel Servet, 2 44002 Teruel Telf.: (974) 60 57 04
ASTURIAS Edificio INTRA-CENEBA 33394 Cabueñes-Gijón (Asturias) Telf.: (985) 33 42 74 Fax: (985) 13 07 83	CÁCERES Gómez Becerra, 6 10001 Cáceres Telf.: (927) 24 90 56 Fax: (927) 24 90 01	Extensión ALCALÁ DE HENARES C.P. «Pablo Picasso» Avda. de Castilla, s/n 28804 Alcalá de Henares (Madrid) Telf.: (91) 889 42 39	MURCIA Avda. de la Fama, s/n - Edificio Línea 30006 Murcia Telf.: (968) 24 19 04 Fax: (968) 20 11 89	TOLEDO Plaza de Santa Isabel, 5 45002 Toledo Telf.: (925) 22 24 21 Fax: (925) 22 24 21
ÁVILA Casimiro Hernández, 7 05002 Ávila Telf.: (918) 22 64 00 Fax: (918) 25 25 44	HUESCA Paseo Lucas Mallada, s/n 22006 Huesca Telf.: (974) 24 43 15 Fax: (974) 22 98 88	Extensión de ALUCHE C.P. «Jamalca» - Ocaña, 35 bis 28047 Madrid Telf.: (91) 706 49 65 y 705 96 24	PALENCIA Dª Urraca, 9 34005 Palencia Telf.: (988) 74 49 69 y 900 40 00 32 Fax: (988) 75 11 27	VALLADOLID Correos, 9 47001 Valladolid Telf.: (983) 34 42 60
BADAJOS Avda. de Santa Marina, 12 06005 Badajoz Telf.: (924) 24 67 86 y 24 67 56 Fax: (924) 24 67 56	LEÓN El Cid, 18 24003 León Telf.: (987) 22 59 71 Fax: (987) 24 67 80	Extensión de CIUDAD LINEAL Fernández Caro, 13 28027 Madrid Telf.: (91) 408 12 64 y 408 16 01 Fax: (91) 408 12 64	SALAMANCA Gran Capitán, 53-57 37005 Salamanca Telf.: (923) 25 74 25 Fax: (923) 25 74 25	ZAMORA Magistral Romero, 2, 2ª 49002 Zamora Telf.: (988) 53 24 32
BALEARES Gregorio Marañón, s/n (Bª Son Malferrit) 07007 Palma de Mallorca Telf.: (971) 41 58 50 Fax: (971) 24 95 08	LOGROÑO Rodríguez Paterna, 26 26001 Logroño Telf.: (941) 25 09 12	Extensión LEGANÉS Pedro de Mendoza, 2 28912 Leganés (Madrid) Telf.: (91) 693 79 88	SORIA Plaza de Tirso de Molina, 5 42004 Soria Telf.: (975) 22 86 13 Fax: (975) 22 95 94	ZARAGOZA Complejo Educativo «Miguel Catalán» Avda. Isabel la Católica, 3 50009 Zaragoza Telf.: (976) 35 04 50 Fax: (976) 35 30 66

Centros privados de Educación a Distancia

ALMERÍA Educación Técnica a Distancia Almería P. 7 (Pol. de Asegra) 18210 Almería Telf.: (958) 40 51 52	BARCELONA Frisan Centro Técnico Europeo Camelias, 99 bajos 08024 Barcelona Telf.: (93) 210 44 11	BARCELONA Escuela Radio Maymo Pelayo, 3 08001 Barcelona Telf.: (93) 449 27 50	BARCELONA Centro Español de Educación Física «ORTOS, SA» Córcega, 371 bajos 08037 Barcelona Telf.: (93) 297 73 07	BARCELONA Sacie Ediciones San Mateo, 20 08349 Cabrera de Mar (Barcelona) Telf.: (93) 759 38 61
BARCELONA CEM Camelias, 99 bajos 08024 Barcelona Telf.: (93) 210 44 11	BARCELONA EDAEM Gran Vía de les Corts Catalanes, 1176 08020 Barcelona Telf.: (93) 313 94 66	BARCELONA Academia ALMI Muntaner, 338 08021 Barcelona Telf.: (93) 209 13 28	BARCELONA R.E.O.S.A. Plana del Paraiso, 12 08350 Arenys de Mar (Barcelona) Telf.: (93) 210 44 11	BARCELONA Orgatecnos Garcilaso, 100 08201 Sabadell (Barcelona) Telf.: (93) 725 35 16

BARCELONA Sansón Institut Manoso, 48 08015 Barcelona Telf.: (93) 441 92 60	BARCELONA Ctro. de Estudios Col. Nac. Agentes de Seguros Diputación, 180 - 7ª A 08011 Barcelona Telf.: (93) 323 09 43	MADRID FUNDESCO-TAF Alcalá, 61 28014 Madrid Telf.: (91) 435 12 14	MADRID Escuela Especialidades Madrid López de Hoyos, 168 28002 Madrid Telf.: (91) 416 50 37	MADRID S.P.M. Diego de León, 36 28006 Madrid Telf.: (91) 411 14 58
BARCELONA Home English Paseo Manuel Girona, 71 - 1ª 08034 Barcelona Telf.: (93) 204 68 11	BARCELONA ECC/Europe Enseñanza Distancia Ronda San Pedro, 52 - 6ª 08010 Barcelona Telf.: (93) 319 39 06	MADRID GOYMAR Gran Vía, 26 - 5ª 28013 Madrid Telf.: (91) 521 51 72	MADRID ESCO Cuesta de Sto. Domingo, 3 28013 Madrid Telf.: (91) 541 48 91	MADRID Estudios Empresariales AFIGE Maldonado, 46 enlo. 28006 Madrid Telf.: (91) 402 48 98
BARCELONA I.C.E. Travesera de les Corts, 5 08028 Barcelona Telf.: (93) 333 33 28	GUIPÚZCOA CESDE Alto de Miraconcha (Edificio CCC) 20007 San Sebastián Telf.: (943) 46 76 22	MADRID Learning San Raimundo, 26 28039 Madrid Telf.: (91) 459 24 75	MADRID Técnicas de Formación Empresarial Velázquez, 3 - 1ª 28001 Madrid Telf.: (91) 577 67 85	MÁLAGA European Center for Education C. Clal Capricho Ctra. Cádiz km 179,5 29600 Maarbella (Málaga)
BARCELONA CETIE Diputación 248 at. 08007 Barcelona Telf.: (93) 302 55 85	GUIPÚZCOA Academia Eva Paseo de la Fe, 23 20007 San Sebastián Telf.: (943) 46 76 00	MADRID Escuela Internacional de Estudios Empresariales Avda. Manoteras, 50-52 28050 Madrid Telf.: (91) 302 31 40	MADRID ESEM Velázquez, 22 28001 Madrid Telf.: (91) 431 78 42	MÁLAGA Instituto Politécnico Sebastián Souvirón, 8 - 4ª 29005 Málaga Telf.: (952) 22 61 32
BARCELONA Centro de Estudios Prat Roger de Lauria, 95 08009 Barcelona Telf.: (93) 237 62 17	LA RIOJA Escuela Española de Salud Integral Daniel Trevijano, 2 entrep. 26001 Logroño (La Rioja) Telf.: (941) 22 23 13	MADRID Ribergon Isabel la Católica, 3 - 3ª izda. 28911 Leganés - Madrid Telf.: (91) 693 22 75	MADRID CODESA General Pardiñas, 10 - 1ª A 28001 Madrid Telf.: (91) 431 85 19	NAVARRA Cesvi-Urte Zapatería, 27 - 1ª 31001 Pamplona (Navarra) Telf.: (948) 22 38 20
BARCELONA ROCOSA Ronda Universidad, 31, 4ª 08007 Barcelona Telf.: (93) 317 12 37	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Radio ECCA - Apdo. 994 35080 Las Palmas de Gran Canaria Telf.: (928) 27 54 54	MADRID Instituto americano Mendivil, 6 28038 Madrid Telf.: (91) 552 57 07	MADRID Adams Sagasta, 233 - 1ª 28004 Madrid Telf.: (91) 445 93 35	SEVILLA Instituto Popular Politécnico D. Alfonso el Sabio, 7 41004 Sevilla Telf.: (95) 21 18 31
BARCELONA IDER S.L. Marco Aurelio, 8 08006 Barcelona Telf.: (93) 201 44 50	MADRID DECETE Zenit, 21 28023 Aravaca (Madrid) Telf.: (91) 357 28 72	MADRID INTEX Peña Santa, 6 - 4ª B 28034 Madrid Telf.: (91) 734 92 34	MADRID Formatik Center Hermosilla, 23 - 1ª 28001 Madrid Telf.: (91) 435 12 41	SEVILLA Censolar Avda. República Argentina, 1 - 1ª 41011 Sevilla Telf. (95) 427 81 58
BARCELONA EPISE Sicilia, 95 08013 Barcelona Telf.: (93) 231 84 88	MADRID CEDECO Ángel Larra, 10 28027 Madrid Telf.: (91) 407 82 26	MADRID PRODIS Avda. Monforte de Lemos, 135 - 1ª 28029 Madrid Telf.: (91) 738 82 92	MADRID Centro Técnico Profesional Espártero, 10 28012 Madrid Telf.: (91) 531 04 38	TOLEDO Centro Ocupacional a Distancia C. Comercial Miradero L-113 45001 Toledo Telf.: (925) 22 97 17
BARCELONA Centro de Estudios PDF Valencia 359 08009 Barcelona Telf.: (93) 459 30 34	MADRID I.P.S. Doctor Esquerdo, 28 28028 Madrid Telf.: (91) 402 67 66	MADRID METAT Santa Susana, 45 bajo 3 28033 Madrid Telf.: (91) 381 40 77	MADRID Academia Ripollés Gran Vía, 31 28013 Madrid Telf.: (91) 310 22 00	VALENCIA Centro de Formación S.I.E.T.E. Gran Vía ernando el Católico, 10 46008 Valencia Telf.: (96) 352 95 68
BARCELONA C.T.E. Balmes, 357 at. 08006 Barcelona Telf.: (93) 211 44 62	MADRID CEN Timoteo Domingo, 39 28017 Madrid Telf.: (91) 407 84 63.	MADRID I.E.T. Avda. Ramón y Caja, 242 28016 Madrid Telf.: (91) 413 64 62	MADRID Instituto Intern. Teología a Distancia Ortega y Gasset, 62 - 1ª 28006 Madrid Telf.: (91) 401 50 62	VALENCIA Instituto Inter Doctor Gil y Morte, 17 46007 Valencia Telf.: (96) 351 93 65
BARCELONA Estudios Emp. AFIGE Padilla, 228 - 3ª 08013 Barcelona Telf.: (93) 285 23 59	MADRID I.E.T. Avda. Ramón y Cajal, 242 28016 Madrid Telf.: (91) 413 64 62	MADRID Centro Etaf Laurel, 19 28005 Madrid Telf.: (91) 517 44 77	MADRID CEREM Gran Vía, 16 28013 Madrid Telf.: (91) 522 73 83	VALLADOLID I.N.E.A. Camino viejo de Simancas, km. 5 47008 Valladolid Telf.: (983) 23 55 06
BARCELONA Centro de Estudios Adams Baileán, 126 08009 Barcelona Telf.: (93) 211 44 62	MADRID CEVE Alberto Aguilera, 15 28015 Madrid Telf.: (91) 548 04 58	MADRID CEDED Bravo Murillo, 52 - 7ª planta 28003 Madrid Telf.: (91) 442 83 43	MADRID Centro de Formación Técnica, S.L. Carretas, 14 28012 Madrid Telf.: (91) 521 19 39	ZARAGOZA Sistemas Master Zumalacárregui, 26 Of. D 50005 Zaragoza Telf.: (976) 23 60 19
BARCELONA CEAC Aragón, 472 08013 Barcelona Telf.: (93) 245 33 06	MADRID Centro de Desarrollo de Recursos Humanos Serrano, 213 28016 Madrid Telf.: (91) 458 20 11	MADRID Idomatica Augusto Figueroa, 3 - 6ª 28004 Madrid Telf.: (91) 531 67 55	MADRID Cursos Politec Avda. Mediterráneo, 18 28007 Madrid Telf.: (91) 552 02 61	ZARAGOZA Trading Centre Méndez Núñez, 31 50003 Zaragoza Telf.: (976) 29 10 68

ESTRATEGIAS PARA UNA LECTURA REFLEXIVA. Agüera Espejo-Saavedra, Isabel. Narcea SA, Madrid, 1992. 117 pp.



Esta obra, realizada gracias al patrocinio y la ayuda del Área de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Córdoba en el marco de sus Programas de Acción Educativa, es un material didáctico que la autora pone a disposición de todos los interesados en enseñar a pensar, en una enseñanza reflexiva que lleve a los discentes a encontrar respuestas dentro de ellos mismos.

Se ofrece todo un conjunto de estrategias para hacer más reflexiva la actividad de la lectura y, en concreto, contiene una guía didáctica donde se explica la experiencia, incluyendo numerosas fichas de trabajo para profesor y alumno como sugerencias para el desarrollo ordenado de la misma.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR. Escuela Española SA, Madrid, 1992. 215 pp.

Normalmente, cuando uno lee el título de un libro da por hecho que lo que va a encontrar en sus páginas estará en la línea de los expresado en las letras tan mayúsculas, destacadas y llamativas de su portada. No siempre es así.

El libro que reseñamos brevisamente no contiene programaciones concretas sobre el tercer tipo de contenidos que el DCB ha sugerido para las distintas áreas de primaria y secundaria, sino que viene a ser un tratado sobre educación moral. Tanto la teoría de los capítulos 1 a 5 como la práctica de los apéndices (p. 167 y siguientes) quieren proponerse a los docentes para que les ayude al tratamiento transversal del tema y así lo incluyan en sus programaciones.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

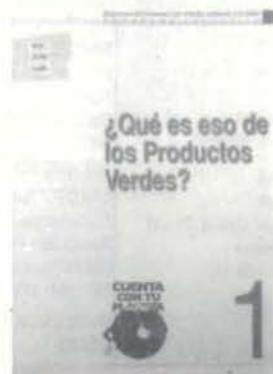
LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES EN EL CURRÍCULO DE LA REFORMA. PROBLEMAS Y PROPUESTAS. Escuela Española, Madrid, 1992. 287 pp.



Seis son los capítulos en que este libro se estructura. Todos ellos responden a la intención del autor de proporcionar al profesorado temas de reflexión para repensar, analizar y resituar la acción didáctica en la práctica escolar diaria.

En sus páginas se alude a la transversalidad de los contenidos actitudinales, a la complejidad del llamado «currículo oculto», al análisis de las relaciones entre actitudes, valores y normas y a cómo desarrollar estos contenidos tan problemáticos que elevarán el nivel de educación moral en los centros.

El último capítulo es el más extenso y en él se hacen propuestas metodológicas para la educación/enseñanza de valores y actitudes siempre dentro del Proyecto Educativo y Curricular de Centro.



CUENTA CON TU PLANETA. Programas Educativos.

Hemos recibido un material didáctico de gran interés para quienes están trabajando en la escuela los temas relacionados con la Naturaleza. Un proyecto que trata de las relaciones del consumo con el medio ambiente y la salud y que nació de un convencimiento: proteger el medio ambiente es contribuir a su conservación y si hay conocimiento de la realidad y del entorno se podrá llevar a cabo una mayor protección del mismo.

Con el objeto de despertar el sentido de la responsabilidad ecológica se ha diseñado el juego Desguay y se han elaborado los cinco libros que titulamos a continuación:

0. Cuaderno de intenciones educativas.
1. ¿Qué es eso de los productos verdes?
2. ¿Qué nos comemos?
3. Una casa verde, una ciudad verde.
4. ¿...y a qué dedicas tu tiempo libre?

Para conocer mejor esta experiencia y si se tiene intención de aplicarla como programa educativo adaptado a necesidades y características de cada grupo de alumnos, sería bueno manejar el primero de los libros y aceptar las pautas de las 4 unidades didácticas de los demás cuadernos.

EL CAMPESINADO EN COLOMBIA HOY. DIAGNÓSTICO Y PERSPECTIVAS. VV.AA., ECOE Ediciones, Colombia, 1991. 351 pp.

Remitido por el director general de Acción Cultural Popular (ACPO) hemos recibido este libro que es el resultado de un seminario que se realizó en agosto e 1991.

Pertenece a la serie «Investigación y Desarrollo» que la Universidad Javeriana, a través de sus unidades de Estudios Rurales y de Maestría en Desarrollo Rural, está publicando para difundir ideas entre profesores y estudiantes interesados que potenciarán el debate sobre los problemas del campesinado para los sectores rurales colombianos.

Se recogen en este extenso libro numerosas ponencias en dos partes bien diferenciadas y que se apuntan desde el mismo título: diagnóstico de la situación y alternativas o experiencias que se están realizando.

EL CLUB, LA PARROQUIA, LA OFICINA, TRES ESPACIOS DE ENCUENTRO ENTRE MUJERES. VV. AA. Documento de trabajo nº 8. Lima, 1993. 115 pp.



La publicación que reseña- mos está editada conjuntamente por Escuela para el Desarrollo y DEMUS (Estudio par la defensa de los derechos de la mujer).

Ser promotor/a en Latino- américa puede ser un concepto sinónimo al de ser animador sociocultural o educador social de uso común en Europa. Tal aclaración nos servirá para entender lo que se afirma en la presentación de este libro en el que se recogen tres trabajos o sistematizaciones de experiencias de promoción que «tienen en común el hecho de ser experiencias desarrolladas con mujeres y ofrecen un importante material para el debate y enriquecimiento de proyectos similares».

La experiencia promocional con mujeres desplazadas, la experiencia en el Club de Madres «El Cóndor» (provivienda) y la experiencia del servicio legal para mujeres son tres casos que necesitaban de esta vía de difusión y quien se acerque a ellos observará su utilidad y podrá sentirse alentado en la tarea de la promoción-animación.

MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD. CONTROL ESTADÍSTICO DEL PROCESO (SPC). Vachette, Jean Luc. CEAC Barcelona, 1992. 307 pp.

Este libro (traducción del original francés) pertenece a la colección Gestión Empresarial y es una aportación más a disposición de quienes desean comprender cómo se desenvuelve una organización y las personas que la componen. El tema que aborda es de gran actualidad y está desarrollado a partir de experiencias y vivencias de los equipos humanos de las empresas.

En la actualidad son cada vez mayores las exigencias de los clientes y frente a ellas, las organizaciones deben preocuparse por el incremento y la "mejora continua de la calidad". Los autores de este texto creen que el SPC es el método clave de dicha política y eso aportan sus páginas: ejemplos prácticos e ilustrativos obtenidos experimentalmente (ejemplo: factorías Ford France).

Cinco exigencias hay que respetar si se desea obtener total calidad en los procesos productivos: medida, conformidad, responsabilidad, prevención y excelencia. A ellas se responde con el conjunto de herramientas del SPC y así se consigue la mejora continua. Una mejora que según se lee en la página 23 es "un método corriente, conducido por el cliente, que permite que todos, desde el director hasta el obrero, contribuyan a obtener los objetivos principales de la actividad: calidad, coste, plazos cuyo resultado es una utilidad reforzada" (General Motors).



HEMOS RECIBIDO:

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel. La dirección escolar: formación y puesta al día. Escuela Española SA. Madrid, 1992. 327 pp.

BARBERÁ ALBALAT, Vicente. Cómo sobrevivir a la reforma. Manual del profesor actualizado. Escuela Española SA. Madrid, 1992. 348 pp.

C.I.D.E. Las desigualdades en la Educación en España. MEC. Madrid, 1992. 148 pp.

DORESTE, Víctor. FAYCÁN, memorias de un perro vagabundo. Ed. Cabildo Insular de G.C. Las Palmas, 1990. 160 pp.

DISENSO, Nº 1. Revista canaria de análisis y opinión. Sociedad de Estudios Canarios Crítica. 47 pp.

EL GUINIGUADA, Nº 2, 1991. E.U. Formación del Profesorado de EGB. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

ESCUELA ESPAÑOLA. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares: educación infantil y primaria. Escuela Española SA. Madrid, 1992. 204 pp.

FONSECA, Xavier y NICOLAU, Agustí. Ecología. El Roure, Barcelona, 1992. 115 pp.

FUNDACIÓN SANTILLANA. Aprender para el siglo XXI. Educación ambiental. (VII semana monográfica, 30 noviembre-4 diciembre 92). Madrid, 1992. (Documento básico también en inglés) 67 pp.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín. La educación básica de adultos. CEAC, Barcelona, 1991. 163 pp.

GONZÁLEZ PORTAL, Mª Dolores. Conducta prosocial: evaluación e intervención. Ed. Morata SA. Madrid, 1992. 159 pp.

GUÍA DE VINOS GOURMETS, 1993. VIII Edición. Club G. SA. Madrid, 1992, 576 pp.

INESIBA (Instituto español de investigación sobre bebidas alcohólicas). Reglas de oro sobre el consumo de bebidas. Ed. MAPA INESIBA, Madrid, 1991. 83 pp.

JUNTOS (La revista de la acción popular). Año 3, nº 14, octubre 92. Caracas. Ed. CESAP (Centro al servicio de la acción popular).

MEDINA Y QUESADA, Miguel. La independencia de Tacoronte (ciudad de la isla de San Miguel de la Palma), 1936. Ilustre Ayuntamiento de Tazacorte. La Palma, 1992. 233 pp.

MORÁN RUBIO, Ignacio. Aproximación a la Geografía Humana de Telde. Caja Rural Provincial de Las Palmas. Agosto, 1991. 133 pp.

MOTOR CLUB (Ford) nº 14, marzo 1992. Revista familiar de automóviles y ocio. Ed. CDAR SA, Madrid. 66 pp.

OSBORNE, Roger y GREYBERG, Peter. El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos. Narcea SA de ediciones. Madrid, 1991. 301 pp.

P.H.M. (Revue Horticole) abril 1992, nº 326. Ed. SEDA, París. 66 pp.

PINTO GROTE, Carlos. Todas las I. Canarias en la poesía. Ed. Gobierno de Canarias. Tenerife, 1992. 161 pp.

SALUD Y TRABAJO, Nº 89, 1992/1. Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Madrid, 1992. 62 pp.

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Augusto y CALVIÑO CASTELO, Santiago. Manual de calculadora científica para BUP y FP. Ed. Escuela Española, Madrid, 1992. 141 pp.

VV. AA. Quesos de Canarias. Consejería de Agricultura y Pesca. Sta. Cruz de Tfe. 1992. 46 pp.

Política educativa europea para el 2000

Del 9 al 11 de mayo de 1994 se celebró en Bonn la conferencia sobre las funciones y objetivos de los dos programas de la UE para la educación de adultos -SÓCRATES y LEONARDO que ha posibilitado el intercambio de opiniones sobre el concepto de la educación frente a los desafíos del año 2000.

Asistieron a esta conferencia representantes de 16 países europeos, del Instituto de la UNESCO para la Educación, del Consejo de Europa, de la UE del Parlamento Europeo y de la AEEA.

Marie Paule Connan, de la Comisión Europea, declaró que existe una nueva forma de ver la educación de adultos como factor clave de la sociedad.

El aumento del desempleo es uno de los principales temas de reflexión en la Europa actual. La Unión Europea tiene como objetivo la creación de 15 millones de nuevos puestos de trabajo para el año 2000 y se alude al rol de la educación de adultos en este objetivo y en el desarrollo de las calificaciones profesionales, sociales, culturales y comunicativas. Los informes de los distintos grupos que se formaron en la conferencia recogían el sentir de varios participantes acerca de la necesidad de incluir todos estos elementos en la educación de adultos.

Uno de los términos clave utilizados durante la conferencia fue el de formación durable. Los desafíos del presente y probablemente del futuro son la creación de empleos, el desarrollo de la pequeña industria, el aumento de la competencia internacional en el comercio y un mejor conocimiento y uso de las habilidades. Todo ello exige nuevas calificaciones, creatividad, capacidades en comunicación que a su vez requiere métodos pedagógicos nuevos y flexibles.

Los grupos de trabajo analizaron la descripción de las calificaciones

clave, mencionadas a menudo en los programas de la UE, entendidas como calificaciones que se refieren no sólo a la vida profesional, sino también a la vida en general. En cuanto a los objetivos de los proyectos: aprender las costumbres extranjeras, conocer las culturas, los pueblos, la vida cotidiana, estudiar la «identidad europea», etc., hubo unanimidad en la opinión de que son importantes. La educación de adultos podrá llegar a ser el promotor del desarrollo de estas calificaciones.

(Tomado de Newsletter, nº 15 - 1994)

Declaración nórdica sobre educación de adultos

Las organizaciones nacionales de educación de adultos de Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia han creado una «task force» para destacar las políticas nórdicas en educación de adultos. En la declaración para la implementación de los programas SÓCRATES y LEONARDO, las asociaciones destacan los siguientes aspectos:

- La formación general y la formación profesional deben ser promovidas e implantadas en proporción adecuada, según las necesidades de los respectivos sectores educativos.
- La educación de adultos debe contribuir al crecimiento de las demandas de participación democrática de la sociedad, ofrecer servicios de formación complementaria -sobre todo a los adultos desempleados- y desarrollar la tolerancia y la comprensión hacia los grupos nacionales, étnicos, lingüísticos, etc. Para poder promover estos desarrollos, los programas SÓCRATES y LEONARDO deberían ser implantados gradualmente en todos los países europeos.
- Los programas están destinados, fundamentalmente, a jóvenes de 20 a 25 años, pero se contempla la necesidad de extenderlos a los adultos de

cualquier edad.

- La cooperación en el área europea de la educación se ha limitado, prácticamente, a las universidades y a los centros de formación profesional. En el futuro, los programas de la Unión Europea deberán ser accesibles a cualquier institución educativa, así como a las organizaciones educativas populares.

- Los métodos y objetivos de la educación liberal de adultos en los países nórdicos pueden ser un referente para el resto de la comunidad educativa europea.

El INCE inicia sus trabajos

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), un organismo contemplado en la LOGSE, inició su andadura el pasado mes de mayo en Madrid (España).

El INCE tiene encomendados dos grandes objetivos: la evaluación general del sistema educativo y la información a la sociedad sobre la organización, funcionamiento y resultados del mismo.

Para cubrir el primero de sus objetivos, el INCE centrará sus trabajos en la evaluación de la Reforma y en el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas para los diversos niveles, etapas y ciclos educativos. También se encargará de analizar las numerosas innovaciones introducidas en el aula en los últimos años y de elaborar un sistema estatal de indicadores que permita calibrar la eficacia de la educación.

El nuevo instituto cuenta con un consejo rector que preside el Secretario de Estado de Educación y del que forman parte los directores generales de Coordinación y Alta Inspección, Renovación Pedagógica y Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, así como representantes de las siete comunidades autónomas con competencias en enseñanza (Cataluña, Navarra, Canarias, País Vasco, Andalucía, Galicia y Comunidad Valenciana).

Foro de ONGs 95

En Copenhague (Dinamarca), cincuenta años después de su fundación, la Organización de Naciones Unidas (ONU) celebrará la

"Primera Cumbre sobre el desarrollo social" que tendrá lugar

entre los días 6 y 12 de marzo de 1995.

Las organizaciones interesadas en participar pueden inscribirse en:

NGO - Forum' 95

Njalsgade 13C

CK - 2300 Copenhague S

Tfno.: 4532961995

Fax: 4532968919

Conferencia Mundial sobre Educación Multimedia e Hipermedia

Se celebrará en Graz, Austria, entre el 18 y 21 de junio de 1995.

Dirigirse a:

ED-MEDIA 95/AACe

P.O. Box 2966, Charlottesville

VA 22902 USA

XVII Conferencia Mundial de Educación a Distancia

Se celebrará en el Centro Internacional de Congresos en Birmingham, Reino Unido, entre los días 26 y 30 de junio de 1995, con el tema

"Voces en el mundo: calidad en la Educación Abierta a Distancia"

Información en:

ICDE Conferencia Office, The Open University
West Midlands Region,
66-68 High Street
Harbnul, Birmingham
B17 9NB UK

III Jornadas Estatales de Educación de Personas Adultas

Organiza la FAEA y se celebrarán en Zaragoza (España) entre los días 3 y 6 de julio.

Los temas que se abordarán serán:
Panorama de la EPA a partir de la LOGSE y las leyes autonómicas;
El nuevo modelo de EPA,
la crisis de la EPA,
buscando salida a la EPA.

Más información en:
Federación de Asociaciones de Educación de Adultos, FAEA
c/ Genoveva Torres, 9 - 2º dcha.
Zaragoza, España
Tfno.: (976) 25 53 38
Fax: (976) 25 51 58

Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías

Jornadas que tendrán lugar en Moscú, Rusia, del 5 al 8 de julio de 1995.

Para más información dirigirse a:

ROSNII S (12-4)
22 Shepkina, 129090
Moscú, Rusia
Fax: +70959545127

Conferencia de El Cairo

PROPUESTAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

Con el fin de habilitar a la mujer y eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres a la mayor brevedad posible, la Conferencia de El Cairo propone las medidas siguientes:

- * Crear mecanismos para la participación igual y la representación equitativa de la mujer en todos los niveles del proceso político y de la vida pública en cada comunidad y sociedad y facultando a la mujer para que articule sus inquietudes y necesidades.
- * Promover la realización plena de la mujer mediante la educación, el desarrollo de sus aptitudes y el empleo, y atribuyendo la mayor importancia a la eliminación de la pobreza, el analfabetismo y la mala salud entre las mujeres.
- * Eliminar todas las prácticas que discriminan contra la mujer y ayudándola a establecer y realizar sus derechos (incluidos los relativos a la salud sexual y de la reproducción).
- * Adoptar las medidas apropiadas para aumentar la capacidad de la mujer para obtener ingresos fuera de las ocupaciones tradicionales, lograr la autosuficiencia económica y asegurar el acceso igual de la mujer al mercado de trabajo y a los sistemas de seguridad social.
- * Eliminar la violencia contra la mujer.
- * Eliminar las prácticas discriminatorias de los empleadores contra la mujer, tales como las que exigen prueba del uso de anticonceptivos o la declaración de embarazo.
- * Hacer posible, mediante la aprobación de leyes y reglamentos y la adopción de otras medidas apropiadas, que la mujer combine las funciones de dar a luz, amamantar y criar a sus hijos con la participación en la fuerza de trabajo.

LA VIOLENCIA
CONTRA
LA MUJER
ES LA GUERRA
PERPETUA