

**Radio y**

**Educación**

**de**

**Adultos**



**ecca**

BOLETÍN CUATRIMESTRAL

**31-32**

Enero-agosto 1996

# Radio y Educación de Adultos

Boletín cuatrimestral ECCA nº 31-32  
ENERO - AGOSTO 1996

**CONSEJO DE DIRECCIÓN:** Juan Luis Veza Iglesias, Rafael Arrocha Niz y M<sup>a</sup> del Carmen Palmés Pérez.

**CONSEJO DE REDACCIÓN:** Rafael Arrocha Niz, Expedita Díaz Rodríguez, Ángel Fierro Domínguez, José A. González Dávila, M<sup>a</sup> Rosa Halaby Ascaso, Manuel Jiménez Suárez, M<sup>a</sup> del Carmen Palmés Pérez, Juan Luis Veza Iglesias.

## ESPAÑA:

**ANDALUCÍA:** Almería: María Ontiveros Lorente.  
Córdoba: José M<sup>a</sup> Cadenas de Llano Aguilar.  
Granada: Antonia Rodríguez Rodríguez.  
Jaén: Benito Muela Díaz.  
Málaga: Santiago Paz Florido.  
Sevilla: Rosa Béjar León.

**BALEARES:** Margalida Moll Serra.

**CANARIAS:** Las Palmas: Raimundo Gutiérrez del Moral, Margarita López Sánchez, Ángel Prieto Linio, Víctor Ramírez López, Juan Jesús Santana González.  
Sta. Cruz de Tenerife: José M. Barroso Gámez, Miguel Gómez Ramos.

**CASTILLA-LEÓN:** Valladolid: Javier Reyes Tapia.

**EXTREMADURA:** Badajoz: Inmaculada Herrera Tello.  
Cáceres: Carlos Ongallo Gil.

**GALICIA:** La Coruña: José C. Bellido Herrero.  
Lugo: Miguel Iglesias Randulfe.  
Orense: Tiberio Feliz Murias.  
Pontevedra: María Eugenia Alfaya Barros.

**MADRID:** Hortensia Bustos García.

**MURCIA:** Antonio Abril Fernández.

**ARGENTINA:** Nora Álvarez (CISE, Bahía Blanca).

**BOLIVIA:** René Martínez (IRFA, Santa Cruz)

**COLOMBIA:** Adalberto Gómez. (IPSICOL, Medellín).

**COSTA RICA:** Alicia Padilla (ICER, San José).

**ECUADOR:** Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Esperanza Andrango (IRFEYAL, Quito).

**GUATEMALA:** José María Andrés (IGER, Guatemala).

**HONDURAS:** Marta Soto (IHER, Tegucigalpa).

**MÉXICO:** Begoña Hernáiz (Escuela de Padres ECCA, Méjico D.F.).

**PANAMÁ:** Enrique Alvarenga (Escuela de Padres, Paítilla).

**PARAGUAY:** Alfredo de Hollanda (M. Nueva Familia, Asunción), José M<sup>a</sup> Blanch (Fe y Alegría, Asunción).

**PERÚ:** Pedro Barbero (CEDEFAM, Lima).

**REPÚBLICA DOMINICANA:** Lucía Abreu (Radio Santa María, La Vega).

**URUGUAY:** María del Luján González (Enseñanza ECCA, Montevideo).

**VENEZUELA:** Iván Lemus (IRFA, Caracas), Gerardo Lombardi (IRFA, Maracaibo).

**SECRETARÍA:** Blanca N. González Frías.

**DIAGRAMACIÓN:** María Rosa Halaby Ascaso.

**PRECIOS:** Suscripción anual, 2.000 ptas. N<sup>o</sup> 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

- XI Seminario Regional ..... 3

### NOTICIAS ECCA ..... 4

### INFORMES: Especial Seminario Regional

#### ● Ponencias:

- M. Alduán Guerra ..... 10
- F. Hernández Guarch ..... 13
- D. J. Gallego Gil ..... 18

#### ● Comunicaciones:

- R. Gutiérrez del Moral ..... 35
- J. E. Jiménez González y E. Venegas Sánchez ..... 38
- J.J. Santana González ..... 44
- H. Arencibia Quintana y M.R. Halaby Ascaso ..... 53
- B. Navarro Monzón y G. Vega Díaz ..... 59
- Departamento de Aula Abierta ..... 65
- Manuel Martín Santana ..... 66

### ENCUENTROS

#### ● II Congreso Magiar:

- Comunicación para las Comunidades.*  
María del Carmen Palmés Pérez ..... 75

#### ● Congreso de Sectores Emergentes en el campo de la Educación Permanente.

- Margalida Moll Serra ..... 78

#### ● XVI Jornadas de la Sociedad Canaria "Isaac Newton".

- Margarita López Sánchez ..... 80

#### ● III Congreso Internacional de Nuevos Modelos de Intervención Social.

- J. L. Fernández Umpiérrez y A. Osorio Roque ..... 82

### DOCUMENTOS

- EAEA: La Educación a lo largo de toda la vida ..... 83

### LIBROS Y REVISTAS ..... 86

### NOTICIAS ..... 89

### AGENDA ..... 91

## XI Seminario Regional

- *En la isla de Gran Canaria, sede central de la Fundación ECCA, del 26 al 28 de marzo, se celebró el encuentro anual de los ciento cuarenta docentes del Centro ECCA del archipiélago canario.*

*En el acto de apertura del importante acontecimiento se afirmó:*

*"El encuentro anual del profesorado del Centro de Educación para Personas Adultas Radio ECCA, que presta su servicio en las diferentes islas y departamentos, es razón suficiente para la celebración de nuestro XI Seminario Regional.*

*Todos los participantes tenemos un objetivo común: mejorar la atención que prestamos a las personas que confían en ECCA. Las ponencias previstas deben ser referente para el proceso de reflexión constante que es necesario en nuestra tarea.*

*Se inicia un nuevo camino, el de las comunicaciones del propio personal. Nuestro seminario anual, de esta manera, se irá convirtiendo en el lugar que necesitamos para transmitir nuestras inquietudes y preocupaciones".*

*El Seminario contó con la presencia del Excmo. Sr. Viceconsejero de Educación y del Ilmo. Sr. Director General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Ambos fueron ponentes relevantes y su presencia, desde nuestro punto de vista, sirvió para transmitir al profesorado el arropamiento y estímulo preciso en un momento de tanta trascendencia.*

*Dedicamos, pues, este número especial de nuestra publicación (31-32) al Seminario Regional del Centro ECCA de Canarias. Ofrecemos el texto de las ponencias y comunicaciones e invitamos a la participación activa de todos cuantos quieran ofrecer sus opiniones respecto a las mismas.*

- *El curso 95-96 ha sido relevante, entre otras cosas, por la producción de nuevos cursos ECCA. Con la intención de mantenerles informados ofrecemos una separata central sobre los mismos.*

### Reunión anual del profesorado de los Centros ECCA de Galicia

En el seno de Radio ECCA es tradicional organizar reuniones o seminarios anuales en los que participa el conjunto del profesorado. Diversas circunstancias dificultaron la continuidad de estas interesantes iniciativas en Galicia. Para retomar tan buen hábito, el profesorado ECCA de Galicia se reunió este año en una jornada intensiva celebrada el 30 de abril y que se desarrolló en el edificio de la *Escola Galega da Administración Pública* de Santiago de Compostela. A la reunión acudieron desde las Islas Juan Luis Veza Iglesias, director general de la Fundación ECCA, Rafael Arrocha Niz, director regional de ECCA en Canarias y M<sup>a</sup> del Carmen Palmés Pérez, jefa de estudios del mismo centro. La reunión, coordinada por Jaime García Agudín, director de la Fundación ECCA en Galicia, trataba de analizar la situación y expectativas futuras de los centros ECCA desde la diversidad de actuaciones y perspectivas, el proceso de reforma iniciado en Canarias para la obtención del futuro Graduado de Secundaria, la situación y problemática del

Aula Abierta así como la campaña de matrícula para el próximo curso.

A lo largo del encuentro se reflejaron los múltiples y diversos frentes en los que desarrolla su actividad en este momento la Fundación ECCA en toda España. El cambio y diversificación de los ámbitos administrativos - Estado de las Autonomías, Unión Europea así como colectivos y asociaciones locales, ayuntamientos y diputaciones -, las necesidades e intereses de cada medio y el propio impulso de cada centro han generado un prolífero y variado elenco de actuaciones, algunas consolidadas y otras aún en fase de experimentación. Quedó así patente la diversidad territorial de las actuaciones de la Fundación ECCA (secundaria, bachillerato, acceso a mayores de 25 años, proyectos europeos, cursos ocupacionales, etc.). Nuestro Centro se enmarca así dentro de una acción global e integral definida por los ponentes como *el centro polivalente* que recogería todo tipo de actuaciones formativas para personas adultas en el ámbito no universitario.

En cuanto al nuevo Graduado de Secundaria, se expuso el estado actual del proceso de reforma a partir del documento publicado por esta misma revista (REA, nº 29). Acaso éste fue el aspecto más debatido del encuentro, polarizando las preguntas e intercambio de opiniones, quizás por la

preocupación del profesorado ante su incierto futuro. Nuevos contenidos, nueva organización y nueva evaluación, en definitiva nuevas posibilidades que se abren, nuevas perspectivas por descubrir y por estudiar en la Comunidad Autónoma de Galicia. No obstante no se ocultaron las dificultades y algunas de las soluciones con las que ya se están encontrando los compañeros y compañeras de Canarias, espacio principal de este proceso de experimentación.

Finalmente, ya por la tarde, se trataron las nuevas líneas de trabajo en el Aula Abierta y los medios para la promoción y la campaña de matrícula. Aprovechando la ocasión, una comisión de cuatro personas formada por los directores antes citados acompañados por el director académico de ECCA de Galicia, Miguel Iglesias Randulfe, fue recibida por el *director general de Enseñanzas Profesionales y Formación de Adultos* de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia con quien intercambiaron impresiones y perspectivas. Así mismo, el encuentro, valorado muy positivamente por las personas asistentes, sirvió para hacer partícipes a los ponentes de las preocupaciones y necesidades del profesorado ECCA en Galicia a la vez que sirvió para intercambiar ideas y reforzar lazos de unión.

### Reunión de monitores de Escuela de padres en Tenerife

El día 11 de mayo las monitoras y monitores del curso de Escuela de padres de Gran Canaria, conjuntamente con los responsables y monitores de este curso en Santa Cruz de Tenerife, celebraron un encuentro con dos objetivos definidos: por una parte compartir una jornada juntos visitando la isla de Tenerife; y por otra, conocer de cerca el trabajo sobre el nuevo programa de Escuela de padres y madres.

Este proyecto es posible gracias al convenio de colaboración, firmado el día 8 de mayo, entre la Universidad de La Laguna y Radio ECCA.

Para la visita a la Facultad de Psicología contamos con la presencia de María José Rodrigo, catedrática de Psicología Evolutiva, y los profesores de su departamento, que asesoran técnica y documentalmente y coordinan la evaluación del curso de Escuela de padres.

Dentro de esta Universidad se hizo un recorrido por distintos departamentos, incluida la sala desde donde se controla el circuito cerrado de televisión. Posteriormente se presentaron las bases de este nuevo curso: temática, enfoque metodológico

co, filosofía del curso, etc.

Tras esta visita continuó el recorrido por la isla: visita al Museo del vino en Los Sauces, Valle de la Orotava, almuerzo en Garachico, Icod de los Vinos y Puerto de la Cruz.

Acabó la jornada con la despedida entre las compañeras y compañeros y el agradecimiento a los de Santa Cruz de Tenerife por su acogida.

La valoración global de este encuentro hecha por las monitoras y monitores es muy positiva: se creó un clima agradable y distendido apuntándose la necesidad de seguir manteniendo este tipo de encuentros en el futuro y la de continuar atentos al desarrollo del nuevo curso de Escuela de padres y madres.

### Nuevos horizontes para nuestra Escuela de padres y madres

Hace algunos años, las personas que trabajábamos en la animación de las Escuelas de padres tuvimos la impresión de que éstas ya no eran necesarias, bien porque la población tenía suficiente preparación, que le era suministrada por los grandes medios de comunicación de masas, bien porque, rotas las antiguas formas de educar (más autoritarias, más dirigistas), e instalados los padres y las madres en la filosofía del cambio, sobra-

ba la tarea de crear situaciones de ayuda para su tarea educadora. En resumen, daba la impresión de que una vez superada la falta de preparación para los cuidados físicos del bebé, una vez instalados en una filosofía de la educación más comunicada, dialogada y liberalizadora, los padres tendrían habilidades para realizar su tarea.

Sin embargo, en los años 95 y 96, dominados por tantos y tan influyentes medios de comunicación de masas (las televisiones) con abundante acceso a la cultura del libro y de revistas especializadas, con un nivel cultural y de estudios más alto, se redescubrió como algo buscado y necesitado por grandes sectores de la población, que exis-

tían "lugares" donde encontrar orientación y reflexión en común sobre la tarea educadora.

Los programas de orientación para los padres y madres son acogidos dentro de los centros escolares con la creación de las asociaciones de padres de alumnos. A veces son asumidos por departamentos oficiales: Ministerio de Educación o Servicios Sociales de los ayuntamientos. La aparición de nuevos profesionales, como trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, contratados dentro de las administraciones del Estado, o de los ayuntamientos, facilita la incorporación de programas para los padres. Ya sea por el costo económico que todo esto supone, o por falta de

## XXV aniversario de Radio Santa María

Las Escuelas Radiofónicas que imparten sus clases a través de Radio Santa María en la República Dominicana cumplen veinticinco años en este mes de agosto. Un redondo aniversario que llena de satisfacción a toda la familia ECCA, en la que Radio Santa María es la más veterana de las instituciones americanas que utilizan nuestro sistema pedagógico.

¿Cómo evocar veinticinco años de trabajo? Más que la osadía de intentarlo con nuestras

palabras, inevitablemente pobres, bastaría echar una ojeada al *Almanaque Escuela* de este año 1996. En su vigésimotercera edición, esta característica publicación ofrece una amplia panorámica de temas que definen bien su estilo educativo. Desde antiguos episodios de su historia local, hasta la Cumbre Iberoamericana de Bariloche 95; desde inquietudes básicas de vivienda, alimentación y salud, hasta aspectos agropecuarios que desembocan en la ecología; desde la situación discri-

minada de la mujer en el mundo y la planificación familiar, hasta admirables síntesis sobre tolerancia, participación ciudadana, sociedad civil, neoliberalismo, aldea global o desarrollo sostenible. Artículos, recuadros, entrevistas, cuentos y hasta concurso de estrofas, todo al servicio de una formación que pone el acento en la cultura y la democracia colectivamente construidas.

Con un océano por medio, y desde coordenadas socioculturales muy diversas, la labor



educativa de Radio Santa María acierta en el corazón de los objetivos que ECCA persigue junto con otros catorce países a ambos lados del mar.

cauces, además de la dificultad que conlleva abrir caminos nuevos, las asociaciones de iniciativa privada-social, como es el caso de nuestra Fundación ECCA, encuentran nuevos horizontes al colaborar con las instituciones oficiales.

Estamos llegando en este momento a mayores sectores de población porque la colaboración entre instituciones amplía el radio de promoción y publicidad, destruye prejuicios creados por motivos ideológicos, políticos o religiosos y porque con pequeñas subvenciones las organizaciones no gubernamentales, abastecidas de voluntariado o cuasi-voluntarios, podemos servir a mayor número de personas. Así, ECCA, que en su área de Escuela de padres se movió siempre en pequeños círculos escolares o parroquiales, apoyada en su colaboración desde siempre por el Ministerio de Educación mediante conciertos, acuerdos, convenios con gobiernos regionales o ayuntamientos, está llegando a grandes núcleos de población. En Madrid, mediante convenio con los Servicios Sociales del Ayuntamiento, cada año llegamos a mil familias; en Aragón, mediante convenio con la Diputación General de Aragón, se llega cada año a seiscientos familias con un tema concreto como es la prevención de las drogas. Precisamente sobre este tema ECCA, en

colaboración con la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, ha impartido durante los cinco últimos años un curso que habrá llegado a unas veinticinco familias.

En estos momentos se ha establecido un nuevo convenio con la FAD para renovar el curso anterior que constaba de veinte lecciones. ECCA ha realizado un módulo más breve de seis lecciones que hará llegar en 1996 a cinco mil hogares, a través de la radio, haciendo llegar a los interesados el material impreso propio del sistema ECCA.

Nuestra escuela ha comenzado a denominarse Escuela de padres y madres. El castellano, a diferencia del francés o el inglés, no tiene una palabra para denominar el papel progenitor sin distinción de sexo, como ocurre a la hora de nombrar a la pareja *cónyuges*, esposo, esposa... Es verdad que en castellano la palabra *padres* englobaba padre y madre, pero la lucha por la igualdad entre hombre y mujer nos lleva a usar *personas* en lugar de *hombres* o, también, *hombres y mujeres*, y por eso ahora usamos el término Escuela de padres y madres.

Tradicionalmente la tarea del cuidado físico, psíquico y educativo del hijo o la hija ha recaído sobre la madre. Aunque modernamente el padre comienza a tomar cartas en el asunto de los cuidados y atención de los hi-

jos e hijas, bien sea por la inercia de la tradición o por la mayor ocupación del hombre fuera del hogar, la tarea educadora familiar sigue recayendo en las madres. Luego, por justicia y por realismo se impone que denominemos nuestra escuela como *Escuela de padres y madres*.

### XI Seminario Regional de Radio ECCA

Los pasados días 26, 27 y 28 de marzo tuvo lugar en la Residencia Santa Brígida del municipio del mismo nombre en la isla de Gran Canaria, el XI Seminario Regional de los profesores de Radio ECCA.

Esta reunión anual a la que asisten todos los profesores de Radio ECCA de la Comunidad canaria se desarrolló, en esta ocasión, bajo el lema "La tutoría en la enseñanza a distancia". Como ponente central se contó con la presencia de D. Domingo J. Gallego, profesor de la UNED, que desarrolló en dos sesiones su experiencia en este campo. Asimismo, asistieron como ponentes el director general de Promoción Educativa, D. Fer-

nando Hernández Guarch, que disertó sobre "El libro blanco en el marco europeo de la Educación Permanente", y el viceconsejero de Educación del Gobierno de Canarias, D. Marino Alduán que expuso el "Estado actual de la Ley de Adultos de Canarias".

Como novedad destacable en este XI Seminario figuran las comunicaciones, ocho en total, a cargo de profesores de Radio ECCA, en las que se expusieron experiencias y proyectos sobre diferentes aspectos de la actividad docente y laboral de la institución.

El último día se celebró el Claustro Regional durante el cual se eligieron los representantes para el Consejo Escolar y la Fundación ECCA, toda vez que había finalizado el período establecido para los anteriores representantes.

Fueron unos días en los que junto al aspecto formativo, se produjo la natural confraternización entre todos los asistentes, en un ambiente de distensión y optimismo.

El Seminario fue clausurado por el viceconsejero de Educación, D. Marino Alduán, que tuvo palabras de aliento a la labor realizada por el colectivo y prometió, una vez más, todo el apoyo desde las instancias públicas.

**Radio ECCA  
celebra  
con el  
alumnado los  
treinta y un años  
de actividad en  
Canarias**

Radio ECCA celebró en febrero y mayo pasados en las dos islas capitalinas del archipiélago canario, sus treinta y un años de actividad cultural y educativa.

Más de tres mil personas, en su mayoría alumnos de Radio ECCA, acudieron a los actos previstos en Gran Canaria (Institución Ferial de Canarias) y Tenerife (Campo de Lucha de Granadilla de Abona), consistentes en un homenaje a la mujer y al hombre de esta tierra, por haber posibilitado el nacimiento, crecimiento y consolidación de un sistema de formación de adultos que ya forma parte de la realidad cotidiana de las islas y que ha trascendido los límites de Canarias.

Se contó también con una significativa representación de instituciones y organismos que colaboran con la Emisora Cultural de Canarias para que este proyecto salga adelante cada día con renovada ilusión.

Si gratificante fue la respuesta calurosa del pueblo llano y sus representantes, más aún lo fue el tener entre nosotros a una selección de alumnos promocionados y grupos

culturales de las islas integrada, parcial o totalmente, por alumnos y exalumnos de Radio ECCA: Coral ECCA, Grupo floclórico ECCA, Los Chasneros y Grupo de teatro de Radio ECCA. Los magníficos testimonios de los alumnos y las

obras de estos grupos pusieron el broche de oro a una celebración que sirvió para conocer mejor a nuestros alumnos, hacerles partícipes de la proyección de ECCA y animarles a seguir adelante con el esfuerzo, ilusión y esperanza de todos.

**ECCA incorpora a su oferta formativa un curso de "Calidad en la atención al cliente"**

El pasado mes de marzo Radio ECCA impartió en Canarias, con carácter experimental, un curso sobre *Calidad en la atención al cliente*.

En su presentación oficial a los medios de comunicación y representantes de organizaciones empresariales, el consejero de Industria y Comercio del Gobierno Regional, José Manuel Fiestas Coll, se congratuló por esta atractiva iniciativa del Centro ECCA a la que auguró una excelente acogida por parte de trabajadores del sector del comercio en las islas. También destacó la oportunidad del curso por cuanto se ajusta al Plan de apoyo a la empresa, que desarrolla en la actualidad el Gobierno de Canarias.

Este curso consta de tres módulos que tratan veinte temas de carácter general y de un módulo de cinco temas específicos de atención en comercios detallistas.

El desarrollo de casos prácticos adaptados en su gran mayoría a situaciones de servicios ocurridas en la realidad, presentados en vídeo y audio, es una de las aportaciones más renovadoras de esta nueva propuesta formativa de ECCA para el sector comercial.

**Raíces andaluzas**

Diversos medios informativos de Andalucía, como el ABC de Sevilla entre otros, han venido destacando durante el pasado mes de mayo la actividad de la Fundación ECCA en esta autonomía. Son ecos del informe difundido por nuestro director regional Restituto Méndez, donde se subraya que la presencia de ECCA en Andalucía suma ya veinticuatro años, desde que se inició la labor en Almería durante el curso 1971-72.

Más aún, muchos no saben que antes del nacimiento de Radio ECCA en Canarias, su fundador Francisco Villén había desarrollado en Montilla (Córdoba) una interesante experiencia de educación radiofónica. Aunque no perduró en el tiempo, esta iniciativa constituyó una especie de prólogo histórico a lo que después iba a fraguar como Radio ECCA en Las Palmas de Gran



(D. Restituto Méndez, según la ilustración aparecida en ABC)

Canaria. Seguramente la experiencia previa enseñó mucho a los iniciadores.

Estas antiguas raíces en las zonas rurales andaluzas, y sobre todo una continua labor educativa de tantos años, animan las aspiraciones de la Fundación en orden a conseguir de la Consejería de Educación andaluza la posibilidad de atender todos los ámbitos educativos de interés para la población adulta. Los nuevos nombramientos en dicha Consejería encuentran a la Fundación en espec-tante actitud de diálogo.

## Homenaje a dos compañeros en el XXXI aniversario de ECCA en Canarias

El pasado mes de febrero Radio ECCA en Canarias cumplió treinta y un años de labor ininterrumpida en la formación de adultos.

Coincidiendo con esta efemérides, la familia ECCA se reunió en torno a la compañera Mary Sánchez López y el compañero Andrés Hernández Morales, a quienes se les rindió un cálido homenaje. El agasajo vino motivado por la jubilación de Mary, pionera de este Centro, y por los veinticinco años de trabajo del técnico en sonido Andrés Hernández.

El encuentro resultó en todo momento familiar y emotivo. Las palabras pronunciadas durante la cena hicieron que por la mente de los allí presentes, en especial de los más *veteranos*, desfilaran secuencias color sepia que evocaban los primeros pasos de la aventura inigualable comenzada por Radio ECCA hace tres décadas.

Ahora, cuando ECCA cuenta en su haber con los cerca de setecientos mil canarios que han encontrado en esta emisora cultural un medio cómodo y eficaz de promoción, los recuerdos se hacen más entrañables y el regocijo es mayor para to-



María Rosa Sánchez López



Andrés Hernández Morales

dos sus componentes, en la certeza de que el esfuerzo bien ha merecido la pena.

Nuestra compañera Mary Sánchez, que por razones de salud comienza una nueva etapa de su vida, aludió en su intervención a esos pasos iniciales de la Emisora Cultural Canaria, relatando emocionadas vivencias y experiencias compartidas con alumnos y resto de aquel entusiasta grupo de profesores que pusieron todo el espíritu de sacrificio imaginable en el germen de lo que hoy es Radio ECCA.

Por su parte, el director regional de ECCA en

Canarias, Rafael Arrocha, alabó la trayectoria profesional y humana de los compañeros homenajeados, indicando que Mary Sánchez había repartido tanto corazón en su labor y relaciones con los demás que éste al final le ha jugado una mala pasada.

Del compañero Andrés Hernández dijo que, al margen de su contrastada profesionalidad, hace gala de una desbordante humanidad, características que despiertan el aprecio unánime de todos los que trabajamos en la casa.

Sin embargo, el compromiso de seguir en la

línea de innovación tecnológica, adaptándonos a las demandas de la sociedad actual, se impone al sentimiento nostálgico.

Nuestra experiencia, exportada a diferentes países latinoamericanos y otras provincias españolas, continúa proyectándose a todos los ámbitos de la formación de adultos, afrontando cada día nuevos retos.

El apoyo que hemos tenido durante estos treinta y un años por parte de todos los sectores sociales nos dan el empuje suficiente para seguir renovándonos y apostando por la solidaridad con los más necesitados.

## Convenio ECCA-Universidad de La Laguna



El pasado ocho de mayo del presente año, en el Pabellón del Rectorado de la Universidad de La Laguna, tuvo lugar la firma del convenio de colaboración suscrito entre el Centro de Educación para Personas Adultas Radio ECCA y la centenaria Universidad de La Laguna. Por parte de Radio ECCA firmó su director regional don Rafael Arrocha Niz, haciéndolo por parte de la Universidad de La Laguna, su rector don Matías López Rodríguez.

Mediante el convenio suscrito, el centro universitario colaborará con la Escuela de padres de Radio ECCA a través del asesoramiento técnico y documental que prestará su departamento de Psi-

cología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, para la elaboración actualizada de los materiales que ECCA realiza continuamente para dichos alumnos adultos. Este asesoramiento se extenderá además a todas y cada una de las facetas de la evaluación, tanto del proceso de formación como de los materiales elaborados. Además se facilitará la producción de algún material audiovisual en los laboratorios correspondientes de la Facultad de Psicología. Por su parte Radio ECCA aplicará los criterios de evaluación que se le sugieran, facilitará a la Universidad los resultados obtenidos y realizará la impresión y distribución de los materiales, en los

que constará la mención del asesoramiento prestado. Los programas que se realicen al amparo del convenio firmado, podrán ser aplicados en todo el territorio del Estado español.

En el transcurso del acto protocolario de la firma, además de los representantes de las entidades firmantes, tomó la palabra la catedrática de Psicología Evolutiva, doña María José Rodrigo, quien mostró su satisfacción por el acuerdo alcanzado ya que permite a la universidad lagunera expandir a la sociedad en general los frutos de su constante investigación, y no quedarse exclusivamente en la impartición de sus enseñanzas en el interior de sus

aulas. En cuanto a Radio ECCA, su director regional expresó que para "la emisora que enseña" éste es un paso más en su constante propósito de actualización y renovación para dar permanentemente respuesta a las demandas que en la formación de adultos la sociedad le plantea, adaptando sus enseñanzas a los actuales tiempos, incorporando nuevos materiales y, en definitiva apostar seriamente por prestar un servicio a la comunidad, que sea útil y cada vez con mayor calidad. Por su parte, el rector de la universidad lagunera manifestó su sincera satisfacción por haber alcanzado el acuerdo con Radio ECCA, entidad a la que tanto reconocimiento le profesan los canarios, porque supone que ambas instituciones sintonizan plenamente con sus desvelos para la formación educativa, añadiendo además que, particularmente, tenía otro motivo de alegría ya que a las pocas fechas de haber sido elegido rector, la primera emisora que le realizó una entrevista en profundidad fue Radio ECCA, lo que venía a demostrar que es una institución atenta a todos los pormenores que rodean al mundo de la educación en todos sus ámbitos, y que ahora, al cabo del tiempo, ser protagonista de esta firma, sin duda le producía gran satisfacción.

# Estado actual de la Ley de Educación de Personas Adultas de Canarias

**MARINO ALDUÁN GUERRA**

Viceconsejero de Educación del Gobierno de Canarias

## 1. INTRODUCCIÓN.

En el mes de marzo de 1995 la Consejería de Educación publicó el *Documento para el debate social de la ley canaria de educación y formación de las personas adultas*. La importancia y la trascendencia que en el futuro va a tener la educación de personas adultas para la sociedad canaria ha sido lo que ha impulsado esta iniciativa, que surge con una clara voluntad de estar abierta a la participación de toda la sociedad. Es éste, seguramente, uno de los ámbitos educativos en los que más presencia tienen los agentes sociales y la sociedad en general. En Canarias la contribución de Radio ECCA es una buena muestra de cómo la sociedad debe desplegar sus propias iniciativas.

Durante este curso se ha tratado de generar debate social en torno a este proyecto que, pese a su evidente interés, no ha sido todo lo amplio que hubiéramos esperado por parte de las instituciones y sectores sociales. Han participado activamente entre quinientas y seiscientas personas pertenecientes a cuatro o cinco sectores o grupos, destacando entre ellos Radio ECCA, los profesores de los centros públicos de la Consejería de Educación y una representación minoritaria de ayuntamientos y sindicatos.

Tengo la impresión de que el consenso obtenido es demasiado cómodo y es posible que algunas opiniones no se hayan expresado con toda claridad en un debate que, necesariamente, debe hacer partícipe a una sociedad adulta y responsable.

Por parte de esta Consejería soy cons-

ciente de que se han puesto todos los medios y plazos necesarios para que la participación fuera mayor y más intensa, pero no ha sido así y, aunque hemos de reflexionar sobre las causas, el proceso debe continuar su cauce si queremos que la educación de personas adultas en Canarias esté situada a la misma altura de legislación que en otras comunidades. En este sentido, tengo dudas sobre la eficacia que pudiera tener alargar los plazos para lograr una mayor implicación de la sociedad. Estamos en una sociedad de escasa participación y ésta es precisamente una de las más importantes tareas de la educación de las personas adultas, el impulso y el fomento de la participación de los ciudadanos y ciudadanas en todos aquellos procesos que les afectan.

Después de recoger las opiniones expresadas por los agentes sociales acerca del primer documento sometido a debate, la Consejería, tomando en consideración las modificaciones propuestas, ha proseguido la tarea de elaborar el articulado de la ley de educación de adultos. En estos momentos la elaboración de los artículos está bastante avanzada y se está realizando su ensamblaje final para poder someter a debate público un documento que, enriquecido por las aportaciones de la sociedad, pueda aportar un mayor nivel de concreción en las propuestas.

Una vez realizadas estas consideraciones acerca de la necesidad de una mayor participación e implicación de la sociedad en todo aquello que le afecta, centraré mi intervención en tres aspectos.

## **2. PRIORIDADES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN CANARIAS.**

La educación de personas adultas presta, como ya sabemos, un gran servicio a la elevación del nivel educativo de la población adulta canaria que no ha podido acceder en condiciones de igualdad a la educación básica necesaria para desenvolverse con suficiencia en una sociedad que cada vez se vuelve más compleja o debido a que la elevación constante del nivel educativo devalúa los títulos anteriores. La alfabetización funcional, por tanto, debe proseguir y adecuarse a los nuevos retos planteados por la reforma educativa que nos obliga a hacer un esfuerzo por garantizar el acceso de las personas adultas a las nuevas titulaciones básicas. Es éste un compromiso que, como saben, esta Consejería ha asumido sin reparos.

Sin embargo la propia realidad canaria demanda prestar atención a otras prioridades que, estando presentes de alguna manera, no se ha tenido verdadera consciencia de su enorme importancia para la sociedad. Me refiero a la formación profesional de las personas adultas y también al importante papel que la participación de los adultos tiene en la escuela en su doble tarea de ciudadanos y de padres o madres.

La formación profesional de las personas adultas se ha convertido en una herramienta imprescindible para afrontar el problema del desempleo. Como sabemos el modelo productivo canario tiene verdaderas dificultades para absorber en su crecimiento a un mayor número de empleados. Además nos encontramos con la dificultad añadida de contar con una población activa con importantes carencias de formación básica y de formación profesional específica. Esta doble circunstancia nos obliga a impulsar todas aquellas medidas que puedan contribuir a desarrollar la capacidad de iniciativa y creatividad de la población activa y a formar en aptitudes para un empleo escaso y cambiante. Habrá que ofertar a la población adulta activa a través de todos los medios posibles el acceso a la formación profesional en la modalidades presenciales y a distancia. En el logro de este objetivo la colaboración de las instituciones

públicas y de iniciativa social, será imprescindible y debe ser sometida a una consideración especial.

Otra prioridad sobre la que me gustaría hacer una reflexión es acerca de la importancia que tiene la educación de las personas adultas en la contribución que estas personas pueden realizar como sujetos activos que participan en la escuela como ciudadanos o como padres y madres. La evaluación del sistema educativo pone en evidencia la importancia que tiene el entorno sociocultural para que un alumno pueda adquirir las capacidades requeridas en su proceso de aprendizaje. Cada vez con mayor insistencia se mira el papel que el contexto familiar desempeña en el objetivo de conseguir que los niños y niñas de Canarias logren buenos resultados educativos. En ese sentido la participación de las personas adultas como ciudadanos que colaboran y contribuyen a definir los fines y objetivos de las comunidades educativas y como padres o madres en el ámbito familiar, se nos anuncia como una tarea a la que tendremos que mostrar mayor apoyo en el futuro. La educación de las personas adultas puede desempeñar una papel muy relevante en la educación de ciudadanos responsables y participativos que colaboren con la escuela canaria en el logro de unos mayores niveles de calidad.

La ley canaria de educación de personas adultas debe prestar atención a este aspecto que se muestra con especial relevancia en una comunidad como la nuestra que, pese a invertir intensamente en educación, no logra los niveles de calidad y resultados esperados.

## **3. TÍTULOS Y ÁREAS DE LA LEY.**

A finales del mes de abril se hará público el primer borrador de articulado para el conocimiento y el debate de toda la sociedad canaria. No me extenderé ahora excesivamente ni entraré en aspectos concretos, pues es mejor que todos ustedes conozcan el texto para después debatirlo. El articulado de la ley se organizará en torno a seis grandes apartados: Un preámbulo, cuatro títulos y las correspondientes

disposiciones adicionales. El preámbulo o declaración de motivos en el que se expondrán las grandes líneas que la ley pretende regular y desarrollar en el camino de garantizar el derecho a la educación de las personas adultas, de elevar el nivel de conocimientos de la población adulta, de prestar una especial atención a los problemas relacionados con el empleo, la exclusión social, la participación y cómo no, a la necesaria colaboración de la ley al logro de la identidad y la cultura canaria.

El título primero tendrá que ver con el objeto y ámbito de la ley, con la definición de lo que entendemos por educación de personas adultas, los principios que deben regir las actividades y los grandes fines que impregnarán su aplicación.

El título segundo se denomina promoción y ordenación de la educación de las personas adultas. En este título estarán contenidos los objetivos de la ley y las líneas programáticas de actuación que tendrán que prestar atención a las enseñanzas, a la formación para el empleo, a la identidad y cultura canaria, al desarrollo local, a la desigualdad y a la necesaria investigación en este sector en constante cambio e innovación.

El título tercero contendrá todo lo relacionado con la participación y la organización de la educación de personas adultas. Tendrá que definir a los participantes, los órganos de participación: el consejo canario de educación de personas adultas, de amplia representación, la organización de la educación de adultos en centros y redes y la definición de los educadores de adultos.

El título cuarto estará dedicado a recoger los instrumentos de coordinación y financiación de la educación de personas adultas a través de la creación de una comisión delegada del Gobierno para la educación de adultos y la búsqueda de fórmulas para lograr la coordinación territorial entre todos los agentes que intervienen, tanto los de carácter público como los de iniciativa social.

Por último, se hará referencia en los artículos finales a las fuentes y mecanismos de financiación.

#### 4. CALENDARIO DE DESARROLLO Y PROMULGACIÓN DE LA LEY.

En todo este proceso los objetivos de esta Consejería han sido lograr el mayor nivel de participación y debate en todos los documentos publicados, y a la vez tratar de acotar unos plazos que no nos agotaran en el propio proceso por su excesiva amplitud. Ahora nos encontramos ya en la fase de terminar la lectura del articulado y esta Consejería espera poder presentar públicamente, a finales del mes de abril, el primer borrador de ley canaria de educación de personas adultas.

Una vez hecho esto, será necesario negociar con todos los sectores implicados para que la ley sea lo más consensuada posible y a continuación se trataría de darle entrada, antes del verano, en el Parlamento Canario. Si eso no fuera posible en esos plazos, ese hecho tendría lugar después del verano. Es importante que se cuente con la aceptación de los agentes sociales y de las instituciones implicadas en este sector educativo, pues estamos pensando en una ley que será desarrollada y aplicada durante una década. La tarea que nos queda por delante exigirá de todos nosotros la suma de todas las energías que se desplazan en la misma dirección y que tendrán que considerarse necesariamente complementarias.

Destacar, por último, el papel que ha tenido el Centro ECCA en el debate de esta ley de adultos. La consejería de Educación entiende que Radio ECCA es un elemento muy importante en la formación de adultos; de ahí que en esa disposición de máxima apertura de consenso y negociación que se tiene desde la Administración hacia los diferentes grupos relacionados con la formación de adultos, se preste una atención preferente a Radio ECCA.

# La Educación de Adultos en la Unión Europea

F. HERNÁNDEZ GUARCH

Director general de Promoción Educativa

*Se pretende en el presente trabajo contextualizar la Educación de Adultos en la Unión Europea. Para ello se tratará, en primer lugar, de fijar cuál es el mandato del Tratado de Maastricht en educación y formación, para después referirnos al Libro Blanco editado con ocasión de la celebración del Año Europeo(1996) de la «Educación y la Formación a lo largo de toda la vida» y acabar reseñando brevemente cuáles han sido las conclusiones más importantes de las Conferencias Europeas (Atenas 1994, Dresde 1994 y El Escorial 1995) para la Educación de Adultos .*

## 1. INTRODUCCIÓN.

EL MARCO EUROPEO. Comienza la Unión Europea a interesarse por la educación en 1953, año en que se crea la Escuela Europea de Luxemburgo. En 1976 se crea el programa ARION y en 1987, 88 y 89 se crean los programas de intercambio de profesores, COMETT, ERASMUS, LINGUA y PETRA. La educación en el Tratado es considerada un factor de cohesión social. El contenido educativo aparece en el artículo 3.p) donde dice que se dará «una contribución a la enseñanza y a una formación de calidad, así como el desarrollo de las culturas de los estados miembros». Los artículos 126 y 127 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea establecen que la acción de la Comunidad en

materia de educación y formación profesional apoyará y complementará la acción de los estados miembros, respetándose plenamente el hecho de que las responsabilidades en cuanto a contenidos y a la organización de sus sistemas educativos y de formación profesional competen a los Estados miembros y, por tanto, se excluye toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias. Es decir, es de plena aplicación el principio de subsidiariedad según el cual cada decisión debe tomarse en el nivel más eficiente. Señalemos también que en la Unión Europea se distingue entre «educación», más relacionado con lo académico y con lo cultural, y «formación», que tiene que ver con lo profesional y lo laboral. Recordemos los dos artículos:

«Art. 126:

1.-La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y complementando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2.-La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la acción europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y

profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;

- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación en los Estados miembros;
- favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adaptará:

- con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189B y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;
- por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

Art. 127.-1.-La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales;
- mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;
- facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educa-

dores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;

- estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional.

4. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.»

Las acciones de la Unión Europea se financian, fundamentalmente, con fondos de los programas «Sócrates» para la educación y «Leonardo Da Vinci» para la formación.

## 2. EL LIBRO BLANCO.

Comentando ya el Libro Blanco («Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento») lo primero que hay que destacar es que concede igual importancia a la educación y la formación de los jóvenes que a la de los adultos. Hasta ahora siempre se le había dado prioridad a las acciones formativas dirigidas hacia los jóvenes en edad escolar.

Por otra parte, es importante subrayar la declaración de que «la consideración de la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no quiere decir que la educación y la formación se reduzcan a buscar una cualificación. La educación y la formación tienen por objeto esencial la integración social y el desarrollo personal, por medio de compartir los valores comunes, de la trasmisión de un patrimonio cultural y del aprendizaje de la autonomía personal». Esta declaración trata de neutralizar el excesivo énfasis que, como después veremos, se había puesto en la formación de los adultos

como un instrumento para el trabajo y no para el desarrollo personal.

El Libro Blanco aborda los ajustes que precisan la educación y la formación en Europa a la luz de los cambios tecnológicos y económicos actuales, así como las orientaciones para la acción alrededor del objetivo de desarrollar una educación y una formación de superior calidad. Estos cambios son debidos a tres impactos importantes:

- **El impacto de la sociedad de la información** transforma la naturaleza del trabajo y la organización de la producción. Está en marcha una nueva revolución tan importante y radical como pudo ser la revolución industrial. Las tecnologías de la información van a transformar la naturaleza del trabajo y la organización de la producción.

Por otra parte, las tecnologías de la información contribuyen a hacer desaparecer los trabajos más rutinarios y repetitivos. El trabajo ganará interés y precisará más iniciativa y adaptación. Las tecnologías de la información facilitan la descentralización, la coordinación de los trabajos en red, las comunicaciones en tiempo real.

Todas estas razones han llevado a la Comisión (editora del Libro Blanco) a insistir en el reforzamiento de la producción europea de software educativo. La sociedad de la información va a modificar los modos de enseñanza volviéndolos más interactivos.

- **El impacto de la universalización de la economía** que se traduce en una circulación sin precedentes de capitales, bienes y servicios, impondrá un mercado único de empleo, con el consiguiente peligro para mantener el modelo social europeo, por lo que se necesitan ajustes en todos los países armonizando políticas de protección al medio ambiente y de solidaridad entre regiones.

- **El impacto de la civilización científica y técnica.** Su crecimiento, que ha permitido luchar con éxito frente a las enfermedades y el hambre, se percibe en ocasiones como una amenaza (energía nuclear, genética ...). Frente a esta crisis una mejor información no es suficiente. Se debe responder a esta idea equivocada promoviendo la cultura científica y técnica y definiendo unas reglas éticas. Además, muchas de las nuevas cuestiones plan-

teadas (biotecnología, métodos asistidos de reproducción humana, relación con máquinas inteligentes, protección al medio ambiente y respeto a otras especies, autopistas de la información, etc.) exigen respuestas basadas en la ética.

Las respuestas ante lo anterior deberían ser: incrementar la cultura general y la aptitud para el empleo. Se propone, por tanto:

**1º) Revalorizar la cultura general.** No se deben producir dos clases de ciudadanos: los que saben y los que no saben. Concretamente se dice: «*la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial para que llegue a ser un ser humano completo y no un instrumento de la economía; la adquisición de los conocimientos y de las competencias se debe acompañar de una educación del carácter, de una apertura cultural y de una llamada a la responsabilidad social*».

**2º) Desarrollar la aptitud para el empleo** ¿Cómo la educación y la formación pueden colaborar en crear empleos estables compatibles con la universalización de la economía y el uso de las nuevas tecnologías?

a) ¿Qué aptitudes se requieren?. El conocimiento puede ser definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos y de aptitudes sociales. Es una combinación equilibrada de estos factores adquiridos en la enseñanza reglada, en la familia y en la empresa lo que da un conocimiento general y transferible apropiado para un empleo.

b) ¿Cómo puede cada uno adquirir aptitud para el empleo?. La vía más solicitada para acceder a un empleo es la obtención de un diploma quedándose el mayor tiempo posible en el sistema educativo. Se observa, en efecto, en todos los Estados miembros una presión para facilitar el acceso a los estudios superiores. Este comportamiento es lógico porque el diploma es el mejor medio para acceder a un empleo. En la mayor parte de los países europeos tienen un valor selectivo. El Libro Blanco preconiza una aproximación más abierta, más flexible, fomentando la movilidad y la formación a lo largo de toda la vida. Imaginemos una «carta personal de competencias» en la que aparecie-

ran los saberes de su portador que se entiendan fundamentales (lenguas, matemáticas, derecho, informática, economía, ...), técnicos y profesionales (por ejemplo: contabilidad, técnicas financieras, ...). Un joven sin diploma podría ser candidato a un empleo provisto de una carta de competencia adecuada. Esta fórmula permitiría una evaluación instantánea de las calificaciones de cada uno a lo largo de la vida, contrariamente a los diplomas que al cabo de los años -y cada vez con más rapidez- pierden su valor.

*El porvenir.* Hoy día se acepta que la cultura general y la formación para el empleo no se oponen. La importancia de los conocimientos básicos para el aprendizaje de una profesión es algo reconocido. Los puentes entre el sistema escolar y las empresas se deben desarrollar. El principio de igualdad de derechos en materia de educación es cada vez más visto como igualdad de oportunidades. Se deben practicar discriminaciones positivas con los más desfavorecidos. La llegada de la sociedad de la información demanda nuevas formas de educación.

### 3. ORIENTACIÓN PARA LA ACCIÓN.

La construcción de la sociedad del conocimiento no se decretará. Será un proceso continuo. Las acciones que se proponen son:

**1º Reforzar la adquisición de conocimientos nuevos:** dicho de otra manera, elevar el nivel general de los conocimientos. A nivel europeo el Libro Blanco propone una nueva vía de acreditación de competencias técnicas y profesionales que no conducen necesariamente a un diploma. Para poner en marcha este propósito se debe crear, en primera lugar, una red europea de centros de investigación y de centros de formación profesional que permitan identificar los saberes más demandados y las competencias indispensables. Se tratará de definir los mejores métodos de acreditación para llegar a la carta personal de competencias.

Se debe, por tanto, facilitar la movilidad de los estudiantes y la generalización y el reconocimiento mutuo de «unidad de valor». (Sistema ECTS-European Credit Transfer

System). Ello supondría la eliminación de los obstáculos administrativos, jurídicos y legales a la protección social que frenan los intercambios de estudiantes y de personas en formación. Se debe primar el software educativo europeo con la puesta en marcha de un nuevo sistema de valorización y etiquetado de origen europeo.

**2º Acercar la escuela a la empresa:** desarrollar el aprendizaje en Europa y poner en marcha un estatuto europeo del aprendizaje. La escuela y la empresa son dos lugares de adquisición de saberes que es preciso acercar. Una primera condición es abrir la educación al mundo del trabajo. La segunda sería la implicación de las empresas en el esfuerzo de formación no solamente a sus asalariados sino a los jóvenes aprendices. La tercera, complementaria de las anteriores, es la cooperación entre escuelas y empresas. La promoción del aprendizaje a nivel europeo será un valor añadido tanto para los jóvenes como para las empresas. Este aprendizaje será desarrollado con el modelo Erasmus. La financiación se asegurará redoblando los esfuerzos de los programas actuales. La formación de nuevos oficios de servicios será reforzada, como por ejemplo en turismo y protección del medio ambiente.

**3º Luchar contra la exclusión; abrir una escuela de segunda oportunidad** (quizá debería traducirse por escuelas de doble oportunidad). Los jóvenes excluidos del sistema escolar se cuentan por decenas de millares. Cada vez más las escuelas situadas en barrios deprimidos (sensibles) son reorientadas en dispositivos de segunda oportunidad. Se trata para estas escuelas de mejorar el acceso a los conocimientos privilegiando el recurso con los mejores profesionales (mejor pagados que el resto), con ritmos de enseñanza adaptados, con estancias en empresas, con material multi-media y con la creación de aulas con ratios pequeñas.

**4º Conocimiento de tres lenguas comunitarias: una etiqueta de calidad.** El conocimiento de varias lenguas ha llegado a ser una condición indispensable para la obtención de un empleo. Esto será más cierto en el gran mercado europeo de trabajo. Pero es también un instrumento que facilita abrirse hacia los demás y conocer y valorar otras cul-

turas. Se propone establecer un reconocimiento europeo, según ciertos criterios, a aquellas escuelas que mejor desarrollen el aprendizaje de idiomas. Hay que reforzar igualmente la movilidad de los profesores de la lengua materna en establecimientos de otros países.

**5º) Tratar en un plano de igualdad la inversión física y la inversión en educación.**

No es suficiente elevar la educación y la formación al rango de prioridad para la competitividad y el empleo. Es preciso reforzar con medidas concretas las empresas y administraciones públicas que han invertido en educación con tratamientos fiscales. Las sumas destinadas a esta finalidad podrían ser contabilizadas por las empresas como activos inmateriales. Fórmulas de plan de ahorro-formación deben ser desarrolladas.

Estas recomendaciones no pueden pretender regular el conjunto de las cuestiones pendientes. El Libro Blanco tiene un objetivo más modesto: contribuir, con las políticas de educación y formación de los Estados miembros, a colocar a Europa en el camino de la sociedad del conocimiento. El Libro Blanco puede ayudar a demostrar que para asegurar su lugar en el mundo, Europa debe acordar la realización personal de los hombres y mujeres con una importancia igual a la acordada hasta el presente para cuestiones económicas y monetarias.

En la nueva era que se aproxima es preciso que el reto de Europa sea ella misma. Es decir, conseguir que sus ciudadanos estén preparados para afrontar los nuevos retos. Para ello hay que eliminar los obstáculos y corsés del sistema educativo y formativo. Los europeos no deben encontrar barreras a su movilidad y desarrollo.

#### **4. LAS CONFERENCIAS EUROPEAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.**

Veamos ahora brevemente cuáles son las preocupaciones y recomendaciones de las tres Conferencias Europeas de Educación de Adultos. La primera de estas Conferencias se celebra en Atenas en 1994. En ella se inaugura un proceso de discusión y diálogo entre los agentes implicados en la educación de adul-

tos. Introduce la convergencia de intereses entre las administraciones de Trabajo y Educación. Considera la educación de adultos como una prioridad para Europa y entiende que el aprendizaje de las personas adultas constituye un importante medio para el desarrollo cultural, político y económico de los estados miembros. Cree importante desarrollar competencias en capacidades comunicativas y lingüísticas. Por último, recomienda que la Unión Europea dirija como un asunto de urgencia el área de educación y formación de las personas adultas.

Ese mismo año se produce la segunda Conferencia en Dresde. En ella se da un ligero giro hacia el reconocimiento de la importancia de la educación continua para el desarrollo integral de las personas matizando el posible enfoque excesivamente laboral dado en la Conferencia de Atenas. Por otra parte, insiste en la idea de la construcción de Europa relacionando el éxito de la integración europea con un clima de mutuo entendimiento, considerando de especial importancia que se refuerce la capacidad de comunicación, las oportunidades de estancia en otros países y la transmisión de conocimientos en historia, economía, etc. También solicita que se flexibilicen los programas de la Unión Europea de tal manera que se haga realidad la dimensión europea de la educación continua y que se apoye la cooperación internacional en ese campo.

La tercera, y última por el momento, de las Conferencias es la celebrada en El Escorial (Madrid), donde se insiste en la línea abierta en Dresde de considerar a las personas adultas sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de toda la vida desligándolo del valor laboral de esa formación. Pide diseñar sistemas integrados, prácticas flexibles y buscar la cooperación entre instituciones de educación de adultos y de formación profesional integrando los aspectos tecnológicos en la educación de los adultos. Otras cuestiones abordadas son: coordinar territorialmente las políticas de educación para adultos, primar la dimensión europea y fomentar el intercambio de experiencias.

# La tutoría en la Enseñanza a Distancia

**DOMINGO J. GALLEGO GIL**  
Director adjunto del IUED (UNED)

## 1. LA TUTORÍA EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA.

### 1. 1. SENTIDO E IMPORTANCIA DE "LOS APOYOS" EN LA FORMACIÓN A DISTANCIA.

Gran parte del éxito de la enseñanza a distancia, radica en los "apoyos" o "facilitadores" de la instrucción. En este apartado, que ahora comenzamos, vamos a analizar una de las ayudas más características, más importantes y decisivas para el estudiante de enseñanza a distancia: la tutoría.

Si analizamos comparativamente las necesidades y peculiaridades de los alumnos de una clase presencial, y las necesidades y peculiaridades de los alumnos de un sistema a distancia comprobamos que son muy distintas. Y eso aunque estemos trabajando en ambos casos, como ocurre en la formación de empresa, con adultos.

El primer problema con el que se suele encontrar el tutor es la **credibilidad del sistema de Enseñanza a Distancia**. Evidentemente esta dificultad no incide en todos los estudiantes, pero sí en todos aquellos que nunca han realizado estudios a distancia, o los que han tenido experiencias negativas con esta modalidad de aprendizaje. Cuando se les propone en la empresa un curso a distancia se muestran escépticos, renuentes y aducen múltiples dificultades (reales o ficticias) que les impiden o dificultan gravemente el estudio. Tratan de evitar "el comienzo" de un proceso en el que no creen.

La tarea del tutor se centra aquí en ayudar al alumno a comprender las peculiaridades de la enseñanza a distancia, en reforzar su confianza en el sistema, en orientarle ante las primeras dudas metodológicas.

El segundo problema típico con el que se enfrenta el tutor radica en la **distancia temporal y espacial** entre alumno y centro de

aprendizaje. En la empresa estamos muy acostumbrados a la inmediatez y rapidez de interacciones. Si aparece un problema se acude al director de la oficina o la central para resolverlo lo antes posible.

En las modalidades presenciales de aprendizaje se mantiene esta misma dinámica de interacción rápida. En la enseñanza a distancia la situación es muy distinta. La distancia temporal y espacial obliga a "demoras" en la resolución de las dificultades e, incluso, a cambios en la manera de formular esas dificultades.

El tutor debe tener muy claro que una enseñanza a distancia de calidad exige "rapidez" en las respuestas al alumno; por ello deberá esforzarse por responder lo antes posible a todas las consultas que reciba. Y, también, debe ayudar al estudiante a utilizar los medios de comunicación más adecuados a su alcance para obtener la respuesta que necesita: teléfono, correo electrónico...

La tercera dificultad que suele percibir el tutor la denominamos **dificultades en el estudio**. Pueden referirse a aspectos difíciles de los contenidos, que no se comprenden o no se sabe cómo poner en práctica, Bibliografía ilocalizable, o los ejercicios y trabajos que se deben realizar para continuar el curso. Las dificultades, si son muy grandes y no obtienen respuesta, pueden conducir al abandono del curso.

El tutor es quien puede evitar esta posible deserción con su labor orientadora y de tutoría. El uso adecuado del "lenguaje positivo", como veremos más adelante, puede ayudar y reforzar la acción discente.

Los **problemas personales** dificultan, también, el trabajo del estudiante de enseñanza a distancia. Nos referimos a problemas familiares (hijos, casa...), cansancio (además de la jornada laboral ordinaria hay que hacer una jornada de estudio), falta de método de estudio, inconstancia, desmotivación...

*Una primera versión de este trabajo se publicó en el proyecto PATED, Aplicaciones Tecnológicas en la Enseñanza a Distancia, correspondiente a un proyecto FORCE de la Comunidad Europea.*

Dedicaremos un apartado especial a la labor tutorial de motivación. Dejemos constancia aquí de su necesidad. Nos referimos, en este caso, a una tutoría de orientación, más que a una tutoría "académica".

El **aislamiento** en el aprendizaje, sin contacto con otros compañeros, la falta de elementos de comparación para saber si "se consigue el nivel", si "se está o no acertado" en las opiniones y en los juicios constituye una grave dificultad que debe superarse.

La habilidad del tutor para iniciar y mantener un diálogo abierto con el alumno, para transmitirle que está "conectado" con el grupo que aprende, para hacerle comprender que las dificultades, que el alumno experimenta, son normales y superables, resulta indispensable.

## 1.2. LA TUTORÍA EN UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO.

Las investigaciones realizadas por Kelly y Swift (1983) en el Student Research Center, Institute of Educational Technology de la Open University, con una muestra de 5.763 alumnos de 24 cursos diferentes han demostrado que los alumnos califican de "fundamental e imprescindible" el apoyo de los tutores en su aprendizaje a distancia.

Nuestro modelo, inspirado claramente en propuestas pedagógicas que propugnan una "enseñanza centrada en el alumno" insiste en la "experiencia humana" de la relación tutorial como algo indispensable para conseguir el aprendizaje. El tutor supera en su actividad la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un elemento fundamental del sistema, que promueve y orienta el aprendizaje.

Con la perspectiva empresarial que caracteriza nuestro enfoque, defendemos la rentabilidad del tutor dentro del sistema de enseñanza a distancia. Si resolvemos la clásica ecuación costo-beneficio, aplicada al caso que estudiamos, comprobamos que los beneficios que se obtienen por una buena acción tutorial superan, con mucho, los costos de la misma. Más aún, habrá que diseñar un sistema tutorial, a uno o dos niveles, centrado en el alumno que permita a éste resolver eficazmente, en el menor tiempo posible, sus dudas académicas, organizativas o metodológicas.

## 1.3. CUALIDADES DEL TUTOR-ORIENTADOR.

Autores como Baley, Cox y Jones han elaborado listas de las cualidades del tutor-orien-

tador. Citamos algunas de las que encontramos en esos y otros autores: madurez y estabilidad emocional, honestidad, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empática, cordialidad, cultura social, autenticidad, capacidad de escucha, inteligencia y rapidez mental... En el caso específico del tutor-orientador de enseñanza a distancia, vamos a detenernos sólo en cinco de estas cualidades, que nos parecen especialmente importantes.

**1.3.1. La cordialidad.** Es el punto de partida para crear un relación positiva a distancia. Cordialidad quiere decir que el tutor tiene la habilidad para conseguir que el alumno se sienta bien recibido, respetado y a gusto. La cordialidad se puede mostrar de varias formas:

- lo que el tutor dice o escribe, cómo empieza la conversación, si llama al alumno por su nombre,
- el tono de su voz, algo muy importante en la tutoría telefónica,
- el lenguaje corporal en las tutorías presenciales, contacto visual, expresión del rostro.

No es sencillo lograr esta cordialidad. Hay tutores que son tímidos o se sienten inseguros y no se "atreven" a mostrarse cordiales. Otras veces los propios sentimientos interfieren en la comunicación de cordialidad, cuando el tutor tiene un problema personal, no se siente bien física o psíquicamente, o ha recibido ya una docena de llamadas telefónicas de consulta en una tarde... Tampoco es fácil mantenerse en el punto medio, sin pasarse hacia arriba o hacia abajo: ni excesivamente frío, ni excesivamente "cálido". Finalmente resulta muy cuesta arriba ser cordial con alumnos desagradables, enfadados, deprimidos.

**1.3.2. Capacidad de aceptación.** El tutor debe tener y mostrar una buena **capacidad de aceptación**. Esta capacidad significa que el tutor mantiene la comunicación con el alumno con respeto, atención y sin críticas. Pretenderá ayudar al alumno "como es", sin pretender hacerle "a su medida" o a su estilo. La postura excesivamente crítica destruye la cordialidad y la cercanía y cierra el camino a nuevas comunicaciones.

**1.3.3. Empatía.** El concepto de **empatía** se ha hecho clásico desde que Rogers lo analizara profundamente y lo presentara como imprescindible tanto en la relación terapéutica como en la relación orientadora. Empatía es comprender, desde dentro, los sentimientos

de la otra persona. Es algo más profundo que simpatía. No se adquiere la capacidad empática sin realizar los ejercicios y experiencias de aprendizaje que los manuales de formación de orientadores sugieren.

**1.3.4. Capacidad de escucha.** Está íntimamente unida con la empatía y es imprescindible para un buen tutor. Con frecuencia las personas lo único que desean y necesitan es "ser oídas". Algunos autores añaden dos adjetivos a la escucha: "activa e inteligente". La escucha activa hace saber y muestra que "se está escuchando", que el alumno tiene toda nuestra atención. Inteligente quiere decir que entendemos lo que dice y lo que no se dice, que se favorece la plena comunicación del estudiante.

Cuatro sugerencias para practicar la escucha activa inteligente:

1. Escuchar en silencio, sin hacer comentarios ni preguntas, soportando las pausas, dando tiempo al alumno para plantear su problema.

2. Cuando se habla por teléfono, y a veces presencialmente, hay que mostrar atención con monosílabos o pequeñas señales sonoras (ya, sí, claro, mm...) sin interrumpir a la persona que está hablando.

3. En la entrevista de orientación conviene evitar las preguntas que empiezan con "por qué" y las preguntas cerradas a las que sólo se puede responder "sí o no". Este tipo de preguntas hacen que el alumno se sienta interrogado y se ponga "a la defensiva".

4. Rogers recomendaba la técnica del espejo o del "reflejo". Consiste en reflejar el sentimiento o la idea dominante de lo que acaba de decir el alumno, resumiendo o parafraseando sus palabras, omitiendo toda evaluación crítica y toda opinión. Facilita notablemente el flujo verbal del alumno y la comunicación.

El tutor experimenta muchas dificultades para escuchar. Algunas "vienen de lejos"... La formación habitual del profesorado, por ejemplo, insiste en los aspectos "activos", hacer, hablar, demostrar... y mucho menos en la destreza de escuchar. La fatiga, el aburrimiento, la impaciencia, las dudas acerca de lo que se está haciendo, constituyen obstáculos para la escucha.

**1.3.5. Autenticidad y honradez** acerca de lo que se puede o no hacer, acerca de los propios sentimientos. No levantar falsas expectativas en el alumno, ni exagerar "las maravillas" del curso que va a realizar o está cursan-

do. Evitar el síndrome de "la bata blanca" que hace del médico o del psiquiatra, en este caso del tutor, un ser superior que conoce todas las respuestas. Tratar al alumno como adulto con madurez y equilibrio.

## 2. FUNCIONES DE LA TUTORIA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

### 2.1. EL ROL O ROLES DEL TUTOR-ORIENTADOR.

En el apartado anterior hemos visto la importancia del tutor en un sistema de enseñanza a distancia. Sin su aportación quedaría incompleto el sistema. El tutor en la enseñanza a distancia es el vínculo de unión entre los autores del curso y de los materiales escritos, audiovisuales o por ordenador, el alumno y el centro docente. El estudiante trabaja con los materiales del curso, plantea al tutor sus dudas, realiza los ejercicios que se le piden, que evalúa y comenta el tutor.

Hace más de cien años, en 1886, W.R. Harper "el padre" de la enseñanza por correspondencia en EE.UU. describía al profesor por correspondencia como "laborioso, paciente, comprensivo y vivo".

Baath resume en cuatro características la labor de un tutor de enseñanza a distancia:

- adivina lo que los estudiantes necesitan
- inspira a los alumnos
- los anima
- "está vivo"

Características no muy distintas de las que encontramos en las investigaciones sobre las cualidades del profesor ideal.

No se trata en todos los casos de desempeñar la misma labor tutorial. Hablamos, por eso, en plural, de roles tutoriales. Las peculiares condiciones de la enseñanza a distancia hace que dividir y clasificar los roles tutoriales no sea una labor tan clara como en el caso de la enseñanza presencial.

Incluso, los mismos alumnos tampoco perciben con claridad las diferencias de roles y acuden con sus problemas, académicos, organizativos o personales a la persona que sienten más cercana y comprensiva.

La actividad del tutor depende de la relación que se establezca con el autor de los materiales y el responsable del curso. Generalmente el tutor se responsabiliza, entre otras cosas, de la corrección de trabajos, la orientación, evaluaciones parciales y evaluación final.

Nosotros hemos distinguido dos tipos fundamentales de tutorías que originan dos tipos de acciones tutoriales, unas veces realizadas por la misma persona, otras veces por personas distintas:

1. **Tutoría académica** (correspondería al "tutoring").

2. **Tutoría de orientación** (correspondería al "counselling").

No todos los autores están de acuerdo con esta división. Algunos piensan que, tratándose de estudiantes adultos, se debe insistir en la madurez, autonomía y control individual del alumno. La función tutorial, en este caso, se reduciría a responder a algunas preguntas específicas de los alumnos ayudándoles a retomar el control del aprendizaje (tutoría académica).

Otros autores, en cambio, insisten en que una de las obligaciones fundamentales del tutor es contactar con el alumno al principio del curso y, después, varias veces a lo largo del mismo. Es esencial que los discentes se sientan apoyados en todos los aspectos. Se anima a los alumnos a ponerse en contacto con frecuencia con sus tutores y a éstos a que llamen a los alumnos que no cumplan esta indicación (tutoría de orientación).

Nuestro modelo opta por ambos tipos de tutoría, enfoque mucho más adaptado a la realidad plural de cursos, y a las diferentes necesidades de los alumnos. Reducirse sólo a la tutoría académica nos parece que empobrecería las posibilidades de relación humana que facilita un sistema de enseñanza a distancia. Sin que ello quiera decir que nuestra postura sea "paternalista" o que "infantilice" la relación tutorial.

De hecho las investigaciones, como la realizada por Rekkadal en 1986, demuestran que los mejores resultados en los cursos a distancia (menor abandono, más interés por los temas...) se obtienen cuando los estudiantes trabajan con el apoyo cercano y continuo de tutores-orientadores.

Mantengamos, pues, la dicotomía propuesta aplicando situacionalmente las funciones que vamos a describir a los distintos cursos y alumnos y contextos. Lo importante, claro está, es que esas funciones se lleven a cabo, no denominar de una manera u otra a quien las desempeñe.

## 2.2. TUTORIA ACADÉMICA.

La tutoría académica es uno de los elementos clave en el desarrollo de un sistema de enseñanza a distancia. Es la conexión "humana" con el centro de aprendizaje, el camino para "individualizar" el estudio, adaptándolo, en lo posible a las características del alumno. Sus funciones dependerán del diseño específico del curso. En algunos casos, se le pedirá un nivel de intervención mayor que en otros. Por lo tanto el tutor debe conocer a fondo el curso y adaptar su trabajo a las exigencias y requisitos que allí se planteen.

**2.2.1. Informar sobre las características del curso: objetivos, contenidos, prerrequisitos.** Uno de los aspectos en los que debe insistir el tutor es la explicación de las características del curso. Esta función puede ser realizada tanto por el tutor académico como por el tutor de orientación que debería abordar estos puntos:

- Cuáles son los requisitos de entrada del curso.
- Materiales impresos, audiovisuales o informáticos que se ofrecen y cómo deben utilizarse.
- Cuál es la diferencia entre un libro ordinario de texto y un material interactivo de enseñanza a distancia
- ¿Hace falta acudir a otras fuentes?
- Qué trabajos se van a pedir?
- Fechas de entrega.
- Cuál es el enfoque de los trabajos y cómo se van a evaluar.
- Cómo y cuándo se puede contactar con el tutor.

Hay que ayudar al estudiante a concentrarse en los objetivos que debe alcanzar. No se trata de que aprenda "todo" lo que le presenta el curso, sino lo que "hace falta" para cubrir los objetivos. El tutor puede referirse a los objetivos en su primer diálogo (oral o escrito) con el alumno y en los comentarios a los trabajos.

**2.2.2. Guiar el proceso de aprendizaje.** En primer lugar debe ayudar al alumno a relacionar los contenidos del curso con las experiencias y conocimientos anteriores. Ausubel insistía, en su teoría del aprendizaje, en la importancia de los organizadores previos que sirvan de esquema receptor para los nuevos conocimientos.

El diálogo con el estudiante facilita múltiples datos experienciales, que sirven al tutor para ayudar al alumno a integrar las nuevas experiencias de este curso a distancia,

dentro del contexto de sus conocimientos teórico-prácticos.

El proceso de aprendizaje, en un sistema a distancia, está muy unido a los "materiales de trabajo" del curso. El tutor debe facilitar al alumno las explicaciones necesarias para la correcta comprensión e interpretación de los materiales y los datos complementarios que sean precisos.

Con frecuencia las preguntas de los alumnos están respondidas por los materiales del curso, el tutor debe facilitar al alumno dónde puede encontrar la respuesta. Así se resuelven muchas dudas de contenido.

**2.2.3. Corrección de trabajos.** En los cursos de enseñanza a distancia se plantean y piden a los alumnos trabajos de muy distinto tipo. Veamos algunos ejemplos:

- Estudios de casos.
- Comentarios críticos o reseñas de libros.
- Trabajos sobre un tema asignado por el curso.
- Trabajos sobre un tema elegido por el alumno.
- Responder a cuestionarios o preguntas de evaluación que se incluyen en los materiales del curso.
- Resolución de problemas.
- Investigaciones personales.
- Ejercicios prácticos de alguna destreza.
- Ejercicios gráficos.
- Tests de elección múltiple.
- Diarios de aprendizaje.
- Trabajos de observación.

Ante tal variedad de enfoques, que se multiplican si tenemos en cuenta la diferencia de contenidos que se imparten, y los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos, no se pueden dar unas normas rígidas de actuación, aunque sí algunas sugerencias. En cualquier caso, el tutor debe tener muy claro qué conocimientos, destrezas o actitudes debe conseguir el alumno con ese trabajo.

En segundo lugar, el tutor debe saber para qué se corrigen los trabajos, qué es lo que el alumno debe aprender de los comentarios del tutor en los trabajos, qué papel desempeñan las técnicas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué consecuencias tienen para el alumno las notas o calificaciones.

Puede ser que el curso tenga por objeto la obtención de un grado o certificado académico o profesional. Entonces el tutor debe ajustarse a los requisitos standard del diploma. Hay alumnos que sólo desean su "certificado" y el

curso en sí les importa poco. Otros, en cambio, no se interesan por las calificaciones sino por su autodesarrollo o satisfacer su curiosidad intelectual.

Los que se centran en conseguir su acreditación son más propensos a quejarse por las calificaciones y los comentarios de los trabajos. Los alumnos que se centran en el autodesarrollo se quejan menos, pero a veces no envían los trabajos, los mandan tarde, cambian el tema o los requisitos según sus propios intereses. Entre estos extremos, hay toda una gama de alumnos que desean ambas cosas con distintos niveles de interés.

Hay tutores que se sienten incómodos ante la tarea de calificar. El trabajo tutorial académico lleva consigo la responsabilidad de juzgar objetiva y seriamente los trabajos de los alumnos. Se trata de juzgar "esos trabajos concretos" y no a las personas. Para ello necesitan tener criterios claros para evaluar, criterios que sirvan para explicar a los alumnos el por qué de las calificaciones.

Cada tutor tiene su propio estilo para corregir, pero existen una serie de sugerencias que pueden ser útiles para la mayoría de los tutores. Conviene:

- Tener claros, antes de comenzar a corregir, qué criterios se van a utilizar para la evaluación.
- Ser siempre positivo en los comentarios, buscar el lado "bueno" y resaltarlo.
- Facilitar una alternativa positiva de comportamiento "hubiera sido más adecuado el trabajo si..."
- Recordar que la información que se da al alumno en la corrección de su trabajo, puede ser el único contacto que tenga el estudiante con un especialista en el tema.
- Ser lo más claro posible en las explicaciones y en la escritura.
- Evitar siempre la ironía.
- Compartir el entusiasmo y deseo de aprender con los alumnos.
- Hablar o escribir a los alumnos de forma directa y educada, como si se tratara de un amigo o un vecino.
- Insistir en destacar la respuesta correcta, más que en decir lo que está mal.
- Evitar el lápiz rojo, tiene connotaciones negativas.

Para algunos tutores resulta complicado concretar los criterios de evaluación y no saben cómo hacerlo, si los materiales del curso no los especifican. Existen varias formas prácticas de concretar esos criterios:

- \* Redactar una lista de los puntos funda-

mentales que deben encontrarse en los trabajos y los errores que deben ser evitados.

- \* Leer, en primer lugar, los trabajos de los mejores alumnos, como punto de referencia.
- \* Leer cuatro o cinco trabajos para ver cuál es el nivel y tipos de respuestas, y luego concretar los criterios.
- \* Decidir si la calificación se basará sólo en el contenido o tendrá en cuenta la forma y en qué proporción.
- \* Establecer una proporcionalidad en los criterios.

### 2.3. TUTORÍA DE ORIENTACIÓN.

La tutoría de orientación trata de ayudar y apoyar al estudiante para que pueda progresar en su aprendizaje dentro del sistema de enseñanza a distancia. En el caso del aprendizaje adulto este apoyo se refiere a aspectos muy variados. Incluye orientación profesional, diagnóstico y orientación para mejorar en las destrezas de estudio, gestión del tiempo, control del stress, apoyo para los temas administrativos y organizacionales del sistema, ayuda para resolver los problemas personales.

Las actitudes excesivamente permisivas, autoritarias, directivas, paternalistas por parte del tutor son totalmente inadecuadas y perjudiciales para el alumno.

**2.3.1. Ayudar al alumno a aclarar sus metas y objetivos.** He aquí una típica función de orientación. Hay alumnos que saben perfectamente lo que desean conseguir y cuáles son los medios para alcanzarlo. Otros, en cambio, tienen un concepto más borroso de sus objetivos y las metas que deben alcanzar.

En el caso de la formación de empresa, nos encontramos con dos tipos de objetivos. Por una parte, la empresa, después de realizar un análisis de necesidades, traza un plan de formación. Por otra, los individuos tienen también sus propias ideas acerca de lo que quieren y les interesa. La unión o, al menos, coordinación de los objetivos de la empresa y las metas que desea el individuo es muy importante para la buen marcha del curso.

**2.3.2. Integrar al alumno en el sistema de enseñanza a distancia.** Al principio del curso la mayoría de los alumnos, aun los que tienen experiencia en enseñanza a distancia, suelen sentir cierta intranquilidad ante la tarea que deben realizar, desconfianza hacia los

materiales del curso, preocupación ante las evaluaciones, y desorientación ante el rol del tutor.

Estas sensaciones se agudizan en el grupo de los que nunca se han enfrentado con el aprendizaje a distancia. No saben si serán capaces de compatibilizar su trabajo ordinario, su vida familiar y las exigencias del curso que van a empezar. Hay alumnos que se sienten inicialmente agobiados por los materiales, mientras que otros están encantados con la documentación recibida y la quieren estudiar cuanto antes.

Si el alumno tiene cierta prevención contra la enseñanza a distancia o experiencias previas negativas, o actitudes inadecuadas ante el curso, el tutor debe intentar aclarar sus dudas y explicar las posibilidades y ventajas de la metodología a distancia y cuál es su funcionamiento. Describir los aspectos más típicos de la enseñanza a distancia y sus diferencias con la enseñanza presencial.

El objetivo del tutor, en este caso, es lograr del alumno una actitud positiva ante el estudio a distancia. De una actitud positiva inicial dependerá el buen resultado final del curso.

Recogemos en este apartado lo que algunos autores llaman **tutoría organizativa o institucional**, es decir, ayuda para superar las dificultades que pueden ocasionar las peculiares condiciones de la enseñanza a distancia: relación con la administración y dirección del centro docente, aplicación de las normas y reglamentaciones vigentes, etc.

Puede suceder que haya habido algún fallo en la organización de la enseñanza a distancia y el alumno se queje con razón. La manera de actuar el tutor se corresponde a lo que en lenguaje de formación de empresa se llama **gestión de quejas** y tiene tres pasos muy claros:

1. Escuche y entérese completamente del problema.
2. Si realmente existe un fallo, pida excusas brevemente.
3. Intente resolver el problema que ha originado la queja. Se debe evitar:
  - perder los estribos y enfadarse,
  - prolongar en exceso las excusas,
  - "hacer un dúo" de quejas contra la organización,
  - o, por el contrario, dedicarse a hacer apologías de la institución.

**2.3.3. Comunicarse personalmente con el alumno, motivándole para el estudio.** El tutor no podrá realizar adecuadamente sus

funciones sin una comunicación personal con el alumno. La correcta utilización de las técnicas comunicativas, propias de cada uno de los medios, contribuyen a la comunicación.

La capacidad de motivar a los alumnos es una de las cualidades que más contribuyen al aprendizaje. Si es difícil hacerlo presencialmente, a distancia aún resulta más complejo. El alumno a distancia es muy sensible al entusiasmo y vitalidad que demuestre el tutor en las conversaciones telefónicas o en las comunicaciones escritas. La primera conversación o la primera carta son fundamentales. El tutor debe esforzarse por conseguir empatizar con el alumno y transmitirle confianza y seguridad.

El tutor debe partir del conocimiento y análisis de los problemas relacionados con la motivación. Estos problemas pueden surgir por dos tipos de razones. O la motivación del estudiante no era clara al principio del curso, o ha surgido una nueva serie de circunstancias que cambian la situación inicial (variaciones en el puesto de trabajo, cambios en la situación familiar...). El tutor debe clarificar la situación con el alumno y ayudarlo a comprender lo que siente.

Una de las formas más efectivas para motivar radica en los comentarios que el tutor hace de los trabajos del alumno. Hay que saber encontrar lo positivo y acertado del trabajo y resaltarlo, corregir los errores ofreciendo una alternativa y comprendiendo la dificultad de la tarea.

Saber conectar el curso con ejemplos y situaciones de la vida real o acontecimientos conocidos por la televisión, cine o prensa, y con temas del trabajo diario del alumno suelen ser buenos recursos motivadores.

Si el alumno se retrasa en el envío de los trabajos, el tutor debe enviar una nota, con un lenguaje comprensivo y nada presionante, recordándole que después de tanto esfuerzo realizado es una pena abandonar lo ya conseguido y ofreciendo su ayuda y cooperación para aclarar dudas o dificultades.

La falta de términos de comparación suele ser causa de desánimo y desorientación. Por eso el tutor debe indicar al alumno que los trabajos necesitan tiempo para ser realizados correctamente, que muchos alumnos tienen dificultad en determinado concepto, que va por buen

camino y que su marcha en el curso es positiva. En términos de terapia estamos insistiendo en facilitar "apoyo" y autoconfianza al alumno en su tarea.

El mantener el nivel de motivación del alumno es la mejor prevención del abandono del curso. Tener preparada una alternativa o saber buscar una solución para el frecuente retraso de los alumnos en entregar los trabajos dentro de los plazos señalados es también importante. Por eso, al diseñar un curso, resulta útil tener previstos los retrasos y trazar vías alternativas flexibles.

**2.3.4. Orientar sobre las distintas técnicas de trabajo intelectual.** Aunque los alumnos sean adultos, e incluso cuenten con amplia experiencia académica, al enfrentarse con un curso de enseñanza a distancia, de índole siempre variada y distinta, les surgen siempre dudas acerca de la mejor forma de afrontar la dinámica específica del trabajo que deben realizar.

En el diseño de muchos cursos se incluye una sección especial dedicada a explicar cómo seguir el curso, sección que también debe comentar, con frecuencia, el tutor.

Los temas más importantes para orientar al alumno son:

- horas de estudio que necesita aproximadamente cada tema,
- enfoque general del trabajo a realizar,
- concentración personal necesaria para el estudio,
- forma sistemática de estudiar los temas,
- tomar notas y apuntes,
- el hábito de estudiar,
- técnicas didácticas que se utilizan en los materiales,
- cómo mejorar la rapidez de lectura,
- cómo redactar y presentar los trabajos,
- cómo preparar las evaluaciones.

Naturalmente no todos los alumnos necesitan una explicación de todos los temas. El trabajo tutorial consiste en comprobar en qué puntos necesita apoyo, ayuda y orientación cada alumno y facilitársela.

### 3. TIPOS DE TUTORÍAS

La acción tutorial puede desempeñarse en distintos contextos y con el recurso de diferentes medios técnicos. La metodología en cada caso es distinta y merece ser analizada en detalle.

### 3.1. TUTORÍA PRESENCIAL

El alumno puede acudir a visitar a su tutor, entonces tenemos una **tutoría presencial individual**. O el tutor organiza una reunión de alumnos, y tenemos una **tutoría presencial grupal**.

**3.1.1. Tutoría presencial individual.** La visita de un alumno al tutor supone un excelente oportunidad para establecer una relación positiva tanto a nivel personal como a nivel académico.

La iniciativa para este tipo de tutoría la emprende generalmente el alumno. A veces, con ocasión de algún viaje, el tutor puede intentar entrevistarse con los alumnos de la zona. Conviene concretar con anterioridad el día y la hora de la visita para evitar esperas inútiles y pérdidas de tiempo. Sin embargo hay que tener en cuenta que la tutoría presencial no siempre es del agrado de todos los alumnos.

Una de las razones que algunos aducen para el estudio a distancia es la privacidad e incluso el anonimato. Otros alumnos se interesan por la ayuda estrictamente académica y prefieren omitir toda relación personal. El tutor debe respetar las preferencias de estos alumnos, y no sentirse desanimado si no "consigue" las entrevistas que había intentado concertar.

En la entrevista presencial inciden la mayoría de los problemas de la tutoría y orientación, que hemos mencionado en apartados anteriores.

### 3.1.2. Tutoría presencial grupal.

Organizar sesiones grupales de orientación es otro de los recursos en los que se apoyan los sistemas de educación a distancia. Facilitan el intercambio tutor-alumno, ayudan a superar el aislamiento típico del aprendizaje a distancia, pueden contribuir a la reducción de costos de los sistemas a distancia y ahorran una considerable cantidad de tiempo al tutor, que se evita repetir y repetir las mismas orientaciones docenas de veces.

Estas sesiones tienen el peligro de convertirse en una simple conferencia, en una charla sobre algún tema del curso, o en una clase más y olvidar lo que es una sesión de auténtica orientación. Incluso hay alumnos que parecen "pedir" clases magistrales más que reuniones activas y participativas. Para determinar la metodología más adecuada para estas sesiones, conviene tener muy en cuenta el nivel de los alumnos y la materia que hay que tutorizar.

Para llevar a cabo una sesión grupal presencial de orientación hacen falta unas cualidades muy similares a las que hemos descrito al hablar, en general, del tutor-orientador y, además, las cualidades necesarias para impartir contenidos docentes con variedad metodológica en un aula.

La diferencia de una orientación grupal con una sesión de clase "habitual" reside en que el tutor debe preocuparse por incluir, en los momentos que considere oportunos, consideraciones o reflexiones, incluso algún debate para:

1. Reforzar la motivación ante el estudio a distancia.
2. Superar los problemas de ansiedad ante los trabajos a realizar y las pruebas de evaluación.
3. Aclarar las dificultades organizativas del curso.
4. Detectar si existen problemas personales en los participantes que obstaculicen el aprendizaje y buscar caminos de solución.

### 3.2. TUTORIA POR CORRESPONDENCIA

Es uno de los recursos tradicionales de la enseñanza a distancia, facilitado hoy por los procesadores de textos y los sistemas de control informatizado de los alumnos, que permiten mucha más agilidad en las respuestas.

Tres ventajas se suelen destacar en la tutoría por correspondencia:

- El alumno y el tutor disponen de tiempo para redactar con cuidado y la mayor exactitud posible las preguntas y las respuestas.
  - Los documentos escritos permiten relecturas y análisis repetidos. El tutor puede guardar los escritos en un archivo para utilizarlos como referencia.
  - El medio postal es económico.
- Evidentemente este tipo de tutoría también tiene sus **dificultades** específicas:
- no es fácil expresar en una carta todo lo que se desea,
  - hay personas que tienen dificultad en redactar (tanto alumnos como tutores),
  - es un sistema lento de comunicación y depende de la eficacia o ineficacia de los servicios postales,
  - se presta más a consultas académicas que a consultas de orientación.

Podemos distinguir distintos tipos de comunicación postal con el alumno:

1. Circulares generales de información para todos los alumnos.
2. Circulares generales sobre reuniones

por zonas y tutorías presenciales grupales o convivencias.

3. Cartas individuales respondiendo a preguntas de los alumnos

4. Comentarios sobre los trabajos enviados por el alumno

En el apartado en que hemos estudiado la evaluación ya se han dado una serie de sugerencias para la evaluación de los trabajos y, por lo tanto, no es preciso repetirla aquí. Solamente recordar que gran parte del esfuerzo de los alumnos a distancia se emplea en la redacción y presentación de trabajos, por lo tanto, esperan con notable interés y, muchas veces, con ansiedad la respuesta y la evaluación del tutor.

Por otra parte, no existe la oportunidad inmediata para preguntar al tutor lo que significan las observaciones o el por qué de la calificación, o cómo debería haber enfocado su trabajo. Prever estas dificultades y evitarlas, exige un gran esfuerzo por parte del tutor extremando la claridad y concreción en sus observaciones.

¿Qué esperan los estudiantes de los comentarios y evaluaciones del tutor? Se trata de aspectos claramente tutoriales, sobre los que un tutor debe reflexionar:

- que se trate con respeto su trabajo,
- una calificación objetiva y justa,
- una justificación y explicación de la calificación,
- sugerencias para mejorar,
- comentarios positivos y no sólo negativos o críticos,
- ánimo para continuar el curso,
- una invitación para un diálogo telefónico,
- recibir los comentarios sobre un trabajo antes de enviar el siguiente,

Hablar de tutoría por correspondencia quiere decir que se trata de una tarea mucho más compleja que actuar como un simple "corrector" de trabajos. Se trata de aprovechar las correcciones de los trabajos para "enseñar" al alumno, para "orientarle" en su aprendizaje.

La "forma" habitual de redactar comentarios, de muchos tutores, sigue estos tres pasos:

- Comienza con algunos comentarios positivos acerca de los puntos fuertes del trabajo.
- Después se concretan los aspectos débiles y cómo pueden mejorarse.
- Finaliza con un párrafo positivo y motivador.

Cada tutor tiene sus preferencias en el modo de hacer sus comentarios. Algunos prefieren escribirlos en el margen de los trabajos,

otros prefieren hacer un comentario general al final del texto. Ambos métodos son válidos. Si se va a corregir en el margen, conviene pedir a los alumnos que dejen un suficiente espacio para poder escribir las observaciones.

Los comentarios al primer trabajo son especialmente importantes, porque van a servir de paradigma al estudiante para el resto del curso. Si el primer trabajo no supera los niveles pedidos es conveniente no calificarlo con una nota, sino devolverlo al alumno con las indicaciones necesarias para que lo mejore y con párrafos motivadores y de apoyo. Un suspenso "explícito" en el primer envío puede suponer, en muchos casos, el abandono del curso por desánimo del estudiante.

Para muchos tutores los trabajos más difíciles de corregir son los "grises", ni buenos ni malos... No se encuentran puntos fuertes que destacar, ni tampoco puntos débiles claros. En estos casos, se puede acudir a comentarios generales sobre cómo escribir buenos trabajos de contenido y de forma, ofreciendo sugerencias metodológicas o estilísticas.

Otro aspecto que debe evitar el tutor es el escribir "generalidades" o comentarios poco significativos. Hay que ser concreto y preciso en las observaciones. Si el trabajo es excelente, hay que buscar también, al menos, algún punto de mejora, ya que la mayoría de los alumnos excelentes esperan que se les diga cómo pueden mejorar aún más en sus trabajos.

Respecto de las circulares de tutoría y las cartas que responden a preguntas de los alumnos la mayoría de los autores suelen coincidir en señalar estas características:

- conviene utilizar un estilo sencillo y amistoso, no autoritario,
- dar la impresión de que el tutor comprende la utilidad de la correspondencia para la tutoría,
- estructurar con claridad la comunicación,
- demostrar que se ha comprendido perfectamente la carta del alumno,
- responder a todas las preguntas que haya hecho el alumno,
- facilitar la reflexión personal del estudiante.

### 3.3. TUTORÍA TELEFÓNICA

#### 3.3.1. El medio telefónico: su significado.

El medio telefónico es un elemento más -aunque importante- dentro de las herramientas configuradoras de la era tecnológica. La invención del teléfono, hace más de cien

años, ha afectado a la persona y a la sociedad. Ha cambiado nuestros hábitos personales. Ha sustituido, en gran parte, a la carta personal y familiar. Produce efectos curiosos: hay personas que en el teléfono no tartamudean, neuróticos que dejan de serlo mientras hablan.

Todos los sistemas de enseñanza a distancia han incorporado plenamente el teléfono a su metodología. En muchos casos, la mayoría de las relaciones tutor-alumno de enseñanza a distancia son casi exclusivamente telefónicas.

Algunas instituciones exigen un contacto telefónico, al menos, cada dos semanas, para comprobar los progresos realizados, orientar y motivar al alumno. Otros centros insisten en que cada tutor contacte con cada alumno al menos en tres ocasiones durante el curso. Al principio, a mitad del curso y al final.

La importancia y actualidad del tema exige que dediquemos una especial atención a las peculiaridades y características de la tutoría telefónica.

### 3.3.2. Dificultades de la tutoría telefónica.

La tutoría telefónica tiene también sus dificultades y se presta a cometer errores, que vamos a explicar aquí.

La dificultad más obvia es la falta de contacto visual y la imposibilidad de utilizar apoyos visuales para las explicaciones.

Una de las equivocaciones más frecuentes es llevar el diálogo al modo conversacional ordinario y no como una tutoría. El tutor está acostumbrado al uso "convencional" del medio, la situación muchas veces relajada del tutor hace que el proceso corra el riesgo de trivializarse.

La ansiedad, la confusión, la dificultad en la verbalización o la excesiva emoción interfieren en la entrevista telefónica.

Hay inconvenientes técnicos patentes. En ocasiones la línea está ocupada, el sonido telefónico es deficiente, tiene ruidos y el uso prolongado del auricular puede resultar cansado para el tutor.

### 3.3.3. La escucha activa por teléfono.

Marroquín ha descrito muy acertadamente cómo debe ser la escucha activa radiofónica. Parte de la noción de "destreza" de Carkuff que es "algo operacional, observable, evaluable y susceptible de ser enseñado a los demás de manera sistemática."

Cuatro destrezas fundamentales destaca Marroquín para la escucha activa telefónica:

1. **Atención:** para crear una atmósfera de respeto, para comunicar disponibilidad al alumno, para preparar al tutor a dar respuestas efectivas al alumno.

Puede ser atención física:

- contactar con el alumno,
- atender contextualmente,
- atención personal,

O, también, atención psíquica, que conlleva:

- la observación.
- la escucha.

2. La **Respuesta** es la comunicación verbal por parte del tutor de su comprensión del ángulo de referencia del alumno, observando tres conductas:

- \* respuesta al contenido,
- \* respuesta al sentimiento,
- \* respuesta al contenido y al sentimiento.

3. **Personalizar** es ayudar al alumno a responsabilizarse de su propio problema a través de un nuevo conocimiento, que le capacite para comprender dónde se encuentra en relación a donde debería encontrarse o a donde quería llegar. Para Carkuff hay cuatro subdestrezas personalizadoras:

- \* personalización del significado,
- \* personalización del problema,
- \* personalización del sentimiento,
- \* personalización de la meta.

4. **Iniciación** es el proceso que el tutor utiliza para operacionalizar los objetivos del alumno y desarrollar los pasos necesarios para conseguirlos.

### 3.3.4. Algunas sugerencias prácticas.

La falta de apoyos visuales propia del teléfono, hace que sea necesario exagerar un poco los aspectos verbales. Sin embargo, se "percibe" la sonrisa a través del teléfono. Los locutores de radio actúan ante el micro, como si tuvieran delante al público, gracias a este esfuerzo los radioyentes reciben un mensaje vivo y ágil. Lo mismo ocurre con el teléfono.

La mayoría de los autores han destacado la importancia de la primera llamada telefónica del tutor, al comienzo del curso. Sirve para "romper el hielo" en un primer contacto. El tutor demuestra al estudiante que tiene interés por él y que está dispuesto a ayudarlo durante el curso, tanto por teléfono, como por escrito. Una vez realizado este primer contacto parece más conveniente dejar la siguiente iniciativa al alumno.

Sin embargo, si el alumno no ha realiza-

do bien su trabajo, puede ser más sencillo explicarle telefónicamente que por escrito los aspectos en los que debe mejorar, qué puntos conviene completar, o qué datos tiene que corregir.

También merece la pena telefonar a los alumnos que han realizado extraordinariamente bien los trabajos. Al no poder comparar con otros alumnos, les falta perspectiva para comprender el nivel que han conseguido. Esta conversación suele ser grata para el tutor y, por supuesto, para el alumno, que siente cómo su esfuerzo es tenido en cuenta y estimado.

Al hablar con un alumno es conveniente llamarle por su nombre de pila, repitiéndoselo varias veces durante la conversación. Es más familiar y cercano y predispone a la confianza.

Aplicar los principios de la escucha activa. No interrumpir las intervenciones del alumno, ayudándole a concretar el problema. Utilizar la técnica de parafrasear, es decir, repetir con otras palabras la pregunta para asegurarse de que comprendió bien al alumno.

Ser paciente y escuchar y repetir lo que sea preciso, comprobando que el alumno comprende la respuesta y que queda satisfecho con ella.

En ocasiones, los alumnos se detienen en puntos secundarios y no importantes. Hay que guiarles poco a poco a la clarificación de lo substancial y de lo accesorio, pero sin despreciar el tiempo que el alumno ha dedicado a los aspectos que un experto calificaría de irrelevantes.

A veces se reciben llamadas de los alumnos quejándose de las calificaciones. Hay que atender con cortesía y paciencia las quejas, analizando y explicando el por qué de la calificación, y cómo puede mejorar en el próximo trabajo o evaluación. Si ha habido algún error, hay que disculparse. Una buena "gestión" de las quejas redundará en una mejora de la relación tutor-alumno.

Hay alumnos que no llaman nunca por distintas razones y no pueden aprovechar las ventajas de la tutoría telefónica. Otros, en cambio, están muy bien dispuestos a recibir tanto la tutoría académica como la tutoría de orientación por este medio.

No es conveniente utilizar un teléfono con altavoz. Además de la resonancia que se origina, a los alumnos les desagradará pensar que

les pueden estar escuchando varias personas extrañas.

Hay autores que insisten en que se use el teléfono para la tutoría con preferencia sobre la carta, incluso para responder a una carta.

### 3.4. TUTORÍA POR ORDENADOR.

**3.4.1. La enseñanza a distancia basada en telecomunicaciones.** Autores, como Barker, Frisbie y Patrick (1989), han tratado de adaptar la definición clásica de enseñanza a distancia ampliando sus fronteras a las nuevas posibilidades que nos ofrece la tecnología, y, en especial, las telecomunicaciones.

En la enseñanza a distancia, basada en telecomunicaciones, destacan **las comunicaciones bidireccionales en tiempo real** obtenidas con distintos recursos tecnológicos que posibilitan la interactividad y el diálogo y aumentan la calidad de los procesos educativos. Analicemos con más detalle algunos de estos aspectos.

**3.4.2. Orientación y ordenador.** La moderna tecnología ha hecho que se aplique a la orientación la capacidad y posibilidades del ordenador. No nos referimos aquí a la "sustitución" de la persona del tutor por una máquina, que se ha programado para reaccionar a ciertos inputs con comentarios del tipo "ya veo", "comprendo", "¿Qué le hace decir esto?", "¿Cómo se siente acerca de esto?", etc. Por cierto, que hay muchas personas que se sienten mejor al "conversar" con estos nuevos "gurus mecánicos".

Tampoco nos vamos a referir a un tema cada vez más desarrollado como es la orientación vocacional asistida por ordenador, CAVG, (Computer Assisted Vocational Guidance). Existen cada vez más programas informáticos aplicados a la selección de personal, orientación vocacional, planes de carrera en la empresa... que facilitan una buena y cuidada información acerca de los temas concretos para los que han sido diseñados.

El **correo electrónico** no resulta una novedad. Hace años que se utiliza en la enseñanza a distancia y en la enseñanza presencial tanto por universidades como por entidades de otro signo. Sin embargo, hay que confesar que el uso generalizado de las nuevas tecnologías no se ha generalizado, si excep-

tuamos el caso de los Estados Unidos.

Las consecuencias de la incorporación del correo electrónico a los sistemas de enseñanza a distancia son evidentes. Por una parte nos obligan a ampliar la definición tradicional, de esta modalidad educativa, centrada a veces excesivamente en las características de la enseñanza por correspondencia. Recordemos que no hace muchos años el "International Council for Distance Education" se llamaba todavía "International Council for Correspondence Education".

Por otra parte se abren nuevos horizontes a la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia con el apoyo de los nuevos recursos tecnológicos.

**3.4.3. Concepto de teleconferencia.** Distinguimos con Olgren y Parker (1983:7) cuatro formas específicas de **teleconferencia**:

- \* Audioteleconferencia.
- \* Teleconferencia audiográfica.
- \* Vídeo teleconferencia.
- \* Teleconferencia por ordenador.

Cada uno de estos modelos tiene sus propias peculiaridades como veremos, más adelante, pero todos coinciden en tres factores comunes:

- Utilizan algún canal y tecnología de Telecomunicación.
- Unen individuos o grupos situados en localidades distintas y distantes.
- Son dinámicas, en directo y exigen una participación activa.

La **audioteleconferencia** se apoya en la voz de forma exclusiva. Utiliza las líneas telefónicas ordinarias (red telefónica conmutada), tiene menor complicación tecnológica y es la más barata de las modalidades. En otra ocasión ya hemos profundizado sobre esta modalidad y diseñado líneas prácticas de aplicación en la enseñanza a distancia. (Gallego, 1987b).

En la **teleconferencia audiográfica** se envía la información a base de la palabra y también con sistemas de transmisión gráficos. Utiliza también las líneas telefónicas ordinarias y algunos aparatos capaces de transmitir información escrita, por ejemplo el telefax, o los telescritores en cualquiera de sus modalidades light pen, blackboard o tablet. Recordemos que Bell ya había inventado un sistema para transmitir documentación escri-

ta por las líneas telefónicas que denominó *teleautograph*.

La **vídeo teleconferencia** añade la imagen de las personas que participan o los documentos icónicos que se deseen. Las ventajas son evidentes. Se puede conseguir crear una "presencia social", puede uno ver y escuchar al profesor o conferenciante, se pueden transmitir toda clase de imágenes y gráficos. Su principal dificultad es el elevado costo del sistema.

La **teleconferencia por ordenador** carece de canal audio y utiliza terminales de ordenador unidos por red telefónica con la ayuda de un modem. Los usuarios mecanografían sus mensajes en su terminal y uno, alguno o todos los participantes reciben la comunicación en su monitor o se almacena en la memoria del ordenador central. El sistema no tiene límites de espacio o tiempo. Donde quiera que existe un ordenador con la tarjeta de comunicación, el modem y un acceso telefónico puede incorporarse al sistema.

La teleconferencia por ordenador permite una comunicación bidireccional en cualquier momento, dejando al usuario la elección del tiempo más adecuado. Generalmente se prefiere la comunicación asincrónica superando así los problemas de horario. También pueden organizarse conferencias sincrónicas en tiempo real, aunque en este caso hay que tener en cuenta la lentitud que supone mecanografiar las intervenciones.

Los mensajes pueden enviarse a todos los participantes o sólo a un individuo. También se puede permanecer anónimo si se prefiere y elegir el nivel de participación.

Otra ventaja radica en que el sistema facilita un registro permanente de lo que se va diciendo al que tienen acceso los participantes. A este registro se accede con una palabra clave, por la fecha o por otra fuente y después cada participante puede recoger en sus archivos privados los datos que más le interesen.

El **correo electrónico**, aparentemente muy similar a la teleconferencia por ordenador, tiene un enfoque distinto. Podríamos calificar a la teleconferencia por ordenador de medio grupal, mientras que el correo electrónico es un medio de intercomunicación persona-a-persona. En la enseñanza a distancia la teleconferencia por ordenador podría su-

plir una conferencia o una reunión de grupo, en la que el profesor interacciona con varios alumnos situados en centros diferentes. El correo electrónico se orienta, de forma prioritaria, a las tareas de tutoría, de intercomunicación tutor-alumno, aunque también podría ser utilizado para la intercomunicación de los alumnos entre sí.

**3.4.4. Interacción, tutoría y nuevas tecnologías.** La educación es, sin duda, un proceso interactivo que no siempre es fácil y que presenta algunas dificultades específicas en el caso de la enseñanza a distancia. Autores como Morgan (1985), Fage y Mills (1986), Miers (1986), Gaskell y Mills (1989) han tratado de compaginar la interacción, necesaria en todo proceso educativo, y la independencia, típica de la enseñanza a distancia. Han insistido en aspectos como: animar a los alumnos para que sean activos, aumentar la comunicación entre alumnos y tutores, aumentar el feedback entre tutores y estudiantes, aumentar las oportunidades de contacto local entre tutores y alumnos.

Hoy hablamos no sólo de interacción, sino de "interacción de calidad". Indudablemente hay una interacción entre alumno y materiales escritos o audiovisuales. Un libro bien escrito o un programa de televisión estimulante, puede facilitar la reflexión y la evolución del pensamiento, aunque, aparentemente, no se vea ningún tipo de actividad.

La verdadera interactividad consistiría, sobre todo, en la estimulación del pensamiento, en los niveles de análisis, síntesis, evaluación, etc. que señala Gagne (1977) como más elevados e interesantes.

Las modernas tecnologías, bidireccionales, permiten este tipo de interacción profesor-alumno y alumnos entre sí. La teleconferencia y el correo electrónico son dos ejemplos muy claros de este enfoque interactivo.

Queremos destacar aquí el sentido y la importancia del "diálogo" en los procesos de interactividad en general y en la enseñanza a distancia, en particular. El concepto de "diálogo" tiene, por lo menos, tres significados:

- Es sinónimo de conversación o comunicación.
- Describe formas escritas de una conversación, como lo que dice un personaje en una obra de teatro o en una novela.

- Describe el proceso en el que representantes de grupos de interés intercambian ideas. (Evans y Nation (1989:37)

Los tres significados tienen sentido dentro de la enseñanza a distancia, aunque usamos el término, generalmente, para indicar las comunicaciones que tienen lugar entre profesores y alumnos, la tutoría.

"Diálogo" incluye la idea de que los humanos que se comunican están comprometidos activamente en la construcción y cambio de significados y no simplemente en la transmisión de mensajes. Perraton y Moore insisten en sus reflexiones sobre la enseñanza a distancia en la importancia del diálogo, mientras que Holmberg no se refiere a este concepto de forma explícita, pero sí implícitamente en su teoría sobre la "comunicación didáctica guiada".

Gracias a la teleconferencia y al correo electrónico se mantiene "la distancia" y se practica "el diálogo".

**3.4.5. Educación "online" y tutoría.** Harasim (1990) y otros autores facilitan una fundamentación teórica y describen múltiples experiencias del tema que nos ocupa en su libro *Online Education, Perspectives on a New Environment*. Describe esta modalidad educativa (*Online Education*) con cinco características fundamentales:

1. Comunicación de muchos a muchos.
2. Independencia de lugar.
3. Independencia de tiempo (flexibilidad).
4. Basado en un texto.
5. Interacción por medio del ordenador.

Entre estas cinco características destaca la "mediación" y la "interacción" por medio del ordenador que aporta una auténtica serie de aspectos novedosos. Es una comunicación interactiva y alienta la interactividad y la participación. Tiene capacidad para presentar, recibir, procesar y gestionar la información.

Las interacciones educativas *online* pueden ser revisadas, archivadas, recuperadas y aumentan el control de los usuarios sobre el proceso de interacción. La teleconferencia por ordenador mantiene un archivo de todas las intervenciones. Los usuarios tienen un mayor control de lo que "dicen" y pueden analizar más a fondo las aportaciones de los demás.

Para Harasim (1990: 53) es evidente que los sistemas *online* aumentan o pueden au-

mentar las actividades intelectuales, facilitando la construcción de conocimientos. El aprendizaje necesita un compromiso activo por parte del discente, que se consigue plenamente con los sistemas *online*.

Una nueva epistemología del aprendizaje describe el cambio de presentar la tecnología como un sistema de presentación cognitiva a verla "como un soporte colaborador de las conversaciones sobre un tema y la construcción de la comprensión" (Brown, 1989). La tecnología contribuye a la generación de ideas, la asociación de ideas y la estructuración de las mismas según este enfoque epistemológico.

La ponencia de Wells, de Athabasca University, presentada en la Conferencia Internacional sobre "El alumno, la comunidad y el currículum: perspectivas internacionales para la enseñanza abierta y a distancia" celebrada en Cambridge, Inglaterra, en septiembre de 1991 constituye un buen resumen de los prerrequisitos que un centro de enseñanza a distancia debe tener en cuenta antes de comenzar un programa centrado en CMS, en comunicaciones basadas en ordenador.

El primer punto necesario es que el alumno posea o tenga fácil acceso a un ordenador. Las investigaciones demuestran que los estudiantes que tienen en casa el ordenador aprenden más rápidamente y participan más activamente en la teleconferencia por ordenador que los alumnos que deben desplazarse a un centro ajeno para poderlo utilizar.

Se detecta una gran inexperiencia tanto en los alumnos como en los profesores en la utilización de sistemas de comunicación por ordenador, por lo que es preciso impartir una formación adecuada.

El equipo que tiene el alumno suele también originar distintos problemas. La multiplicidad de marcas y ordenadores puede degenerar en una auténtica torre de Babel que dificulte gravemente la intercomunicación. Muchos alumnos, además, desconocen la memoria RAM de sus equipos, que a veces no tiene la capacidad suficiente para participar en los programas.

La utilización de sistemas de comunicación basados en ordenador exige una capacitación en el uso de los equipos informáticos previa al comienzo de las actividades específicas del curso. La mayoría de las institucio-

nes que han comenzado el uso del sistema lo han hecho, precisamente, con un curso de un tema informático.

En España, por ejemplo, así lo ha realizado Pernías en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante dirigido a profesores de dicha Universidad. En ocasiones hay que prever una tutoría especial para resolver problemas técnicos de los alumnos.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, de España, después de una etapa experimental, el Centro de Servicio de Videotex ha comenzado a funcionar en el mes de enero de 1992. La aplicación de las telecomunicaciones, el acceso a las bases de datos, la mensajería electrónica y el correo electrónico posibilitan nuevos campos de acción tutorial en la enseñanza a distancia universitaria en España.

## 4. CAPACITACION DEL TUTOR

La lectura del apartado anterior ya planteaba la necesidad de una preparación del tutor para el uso de los recursos de comunicación con el alumno. No es el único aspecto que debemos analizar. Vamos a describir, brevemente, algunas de las destrezas y conocimientos con que debe contar el tutor de enseñanza a distancia para desempeñar su labor con las máximas garantías de éxito. La enumeración no está ordenada de más a menos importante. La situacionalidad de cursos, alumnos y contexto será quien facilite criterios de priorización.

### 4.1. PSICOLOGÍA DEL ADULTO.

Nuestro modelo de enseñanza a distancia está dirigido a alumnos adultos. Por lo tanto el tutor debe conocer las peculiaridades psicológicas de este tipo de alumno, que van a condicionar su aprendizaje y los resultados finales del curso. Se trata de conocer más profundamente al alumno. Este conocimiento facilitará la tutoría académica y la tutoría de orientación. En otro apartado de este trabajo, ya hemos presentado las características fundamentales del discente adulto y las diferencias más claras entre los alumnos de enseñanzas regladas (niños y jóvenes) y los alumnos adultos.

#### 4.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Nuestro planteamiento huye de los tutores meramente "practicistas" y de los tutores excesivamente "teorizantes". Creemos que es imprescindible un planteamiento científico del aprendizaje y, por lo tanto, el tutor necesita un conocimiento básico de las principales teorías del aprendizaje aplicadas a la enseñanza a distancia.

No todos los enfoques son igualmente efectivos y útiles para esta modalidad de enseñanza o para todo tipo de alumnos. Los cursos se basan de una manera explícita o implícita en alguna o algunas de las teorías del aprendizaje. El tutor debe conocer el abanico que presentan los distintos especialistas para comprender mejor el enfoque del curso concreto que debe tutorizar.

#### 4.3. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN.

Hemos repetido varias veces a lo largo de este trabajo que el tutor es, fundamentalmente, un comunicador. Conocer y saber poner en práctica la comunicación, manejar adecuadamente los distintos recursos tecnológicos que la facilitan, es requisito imprescindible para la función tutorial. Y nos referimos a la comunicación interpersonal, diádica, y a la comunicación grupal, tanto presencial como con la ayuda de mediadores tecnológicos (correspondencia, teléfono, ordenador).

#### 4.4. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA.

Los cursos para la formación de tutores de enseñanza a distancia comienzan con una explicación y análisis de esta modalidad educativa. Es lógico. Si hay que ayudar al alumno a integrarse en el sistema de aprendizaje típico de la enseñanza a distancia, el tutor debe ser un buen conocedor teórico-práctico de las posibilidades, ventajas e inconvenientes del estudio a distancia.

#### 4.5. DOMINIO CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO Y PRÁCTICO DEL CURSO.

Matizamos los conocimientos del tutor acerca del curso destacando tres aspectos complementarios. Desde luego el tutor debe ser un experto en la materia del curso, "estar al día" de los contenidos. Además debe conocer los aspectos tecnológicos y prácticos que

lleva consigo el desarrollo del curso. A veces los materiales de apoyo del curso, escritos, audiovisuales o informáticos, facilitan al tutor la documentación suficiente para prepararse adecuadamente. Otras veces, será necesario recurrir a la entrevista con el o los diseñadores del curso para cubrir todos los aspectos previstos.

#### 4.6. TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPO.

La actividad tutorial grupal presencial o a distancia exige una buena preparación en el uso de las técnicas de dinámica de grupo. Más arriba hemos indicado un ejemplo al describir una metodología para una reunión con alumnos. Hay muchas otras formas de llevar a cabo sesiones activas y participativas recurriendo a las sugerencias que ofrecen los tratadistas del tema.

#### 4.7. CAPACIDAD PARA CONCRETAR CON EL DISCENTE SUS NECESIDADES FORMATIVAS.

Un curso no tendrá éxito si no está adecuado a las necesidades formativas del discente. El tutor debe realizar un análisis del nivel de entrada del alumno para ajustar la "oferta docente" a las necesidades concretas de ese estudiante. Esta destreza se completa con otras dos, también muy importantes: capacidad para concretar con el discente el plan de trabajo y el tipo de cursos que necesita y capacidad para asesorar al alumno para lograr un aprendizaje eficaz.

#### 4.8. CAPACIDAD PARA FACILITAR FEEDBACK Y EVALUAR.

Una de las actividades señaladas por todos los estudiosos del tema tutorial como fundamental es la capacidad del tutor de ofrecer feedback o información de retorno al alumno acerca de sus trabajos, marcha del curso, evolución de su proceso de aprendizaje. Una auténtica evaluación "formativa" que llevará a la justa y objetiva evaluación final o sumativa, cierre del curso.

### 5. ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA TUTORIAL.

Si la organización y gestión de los programas y los cursos en toda modalidad de enseñanza es importante, en caso de la en-

señanza a distancia se convierte en uno de los condicionantes decisivos para el resultado del aprendizaje. Una vía deficiente para el envío de los materiales de estudio al alumno, o barreras en la comunicación tutor-alumno llevan al fracaso el empeño educativo a distancia. Por eso vamos a destacar, aunque sea concisamente, algunos aspectos referentes a la organización y administración del programa tutorial.

### 5.1. CENTRALIZACIÓN O DESCENTRALIZACIÓN DE LA TUTORÍA.

El primer dilema que se abre ante la organización del sistema tutorial, es elegir entre el modelo de tutorías centralizadas o el modelo que preconiza unas tutorías regionales o locales, en definitiva, descentralizadas.

Las tutorías centralizadas tienen la ventaja de la unidad y uniformidad criteriológica en los enfoques académicos del curso. Así pueden ser los mismos diseñadores y autores de los cursos los que desarrollen la función tutorial. Es más fácil encontrar o preparar bien a un tutor, que realizar un programa para muchos.

Cuando los alumnos son muy numerosos hay que recurrir a la acción tutorial local o des-

centralizada. Los estudiantes recurren a un tutor más cercano, que puede atenderles, incluso, presencialmente. En este caso hay que procurar la unidad de criterio entre los distintos tutores y la unidad de enfoque del curso por medio de un coordinador general.

No se puede decir con rotundidad que un sistema tutorial centralizado es mejor que un sistema descentralizado o viceversa. Una vez más será el enfoque situacional el que nos dará la clave por la que podremos hacer la elección precisa en cada caso.

### 5.2. SELECCIÓN DE LOS TUTORES.

El proceso de selección de tutores se integra dentro de los elementos delicados del sistema de educación a distancia. Una elección desafortunada puede llevar al traste todos los esfuerzos de diseño y creación de materiales. Y, al contrario, una buena acción tutorial puede suplir defectos o debilidades del diseño.

No es el momento de describir, en detalle, cuál es la metodología para llevar a cabo una selección de personal. Hay manuales que lo explican suficientemente. En muchas empresas hay una amplia experiencia de selección de personal, fácilmente transferible al

---

## 6. BIBLIOGRAFÍA.

- Barache, J., (1988). "Total quality policy in Distance Education as a generating process of Innovation". *14 th World Conference on Distance Education*, Oslo.
- Barker, B.O., Frisbie, A.G. y Patrick, K.R., (1989). "Broadening the Definitions of Distance Education in the Light of the New Telecommunications Technologies". *The American Journal of Distance Education*, pp. 20-30.
- Bates, A.W., (1990). "Interactivity as a Criterion for Media Selection in Distance Education", *1990 Annual Conference. Asian Association of Open Universities*.
- Bates, A.W., (1991). "Third generation distance education: the challenge of new technology". *Research in Distance Education*, vol.3, nº2, 10-15.
- Brown, J.S., (1989). "Towards a new epistemology for learning". En C. Frasson y J. Gauthier (Eds.), *Intelligent tutoring systems at the crossroads of AI and Education*, Ablex, Norwood, N.J.
- Button, L. (1983). *La acción Tutorial con grupos*. Madrid: Anaya.
- Corral, A. y Pardo de León, P. (1988). "La función del tutor: la Orientación", en *El modelo español de Educación Superior a Distancia: la UNED*. Madrid: UNED.
- Evans, T. y Nation, D., (1989). "Dialogue in practice, research and theory in Distance Education", *Open Learning*, vol.4, nº 3.
- Fage, J., y Mills, R. (1986). "Student-tutor feedback in the Open University", *Open Learning*, v. 1, n. 3.
- Gallego, D.J., (1980). "El Medio Telefónico y la Educación". *Revista de Educación*, nº 263, pp.165 - 175.
- Gallego, D.J. (1987a). *Psicosociología del Medio Telefónico*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gallego, D.J., (1987b). "Posibilidades Didácticas del Medio Telefónico: la Audioconferencia", en *I Simposio Regional de Tecnología Educativa*, Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, pp.263 - 276.
- Gallego, D.J., (1992). "La Teleconferencia y el Correo Electrónico, Nuevas perspectivas para la Enseñanza a Distancia". *Computadora, Educación y Sociedad*. Santo Domingo. T. II, pp. 456 - 473.
- García Aretio, L. (1987). "La acción tutorial" en *Eficacia de la Uned en Extremadura*, Madrid: UNED. pp. 204 - 270.
- Gaskell, A., y Mills, R. (1989). "Interaction and Independence in Distance Education - What's been said and what's being done?", *Open Learning*, vol.3, nº 2.
- George, J. (1983). *On the Line: counselling and teaching by telephone*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*, Madrid: Alianza.
- Haag, S.B.P. (1990). *Teaching at a Distance Techniques for Tutors*. Waterloo, Ontario: TRACE Office, University of Waterloo.

(Continúa en página siguiente)

caso de la tutoría. El punto de partida es concretar el perfil del puesto de "tutor de...", las tareas que se deben realizar y las capacidades necesarias para esas tareas. A lo largo de este apartado dedicado a la tutoría, hemos descrito suficientemente esos puntos por lo que no resultaría complicado llevar adelante esta elección.

A no ser que se encuentren personas con experiencia y ya preparadas para ejercer la tutoría, lo más habitual es que los nuevos tutores realicen un curso de formación (presencial o a distancia) para adquirir las destrezas y capacidades necesarias para desempeñar su labor.

### 5.3. DEDICACIÓN DE LOS TUTORES.

Una interrogante que se plantea con frecuencia es decidir si se opta por tutores de dedicación exclusiva al centro o tutores de dedicación parcial. Ambas posibilidades pueden resultar perfectamente válidas. Este punto se conecta con el anterior. Una buena selección de personas hace posible la buena mar-

cha del curso, independientemente del nivel de dedicación.

En la práctica, suelen ser los criterios económicos y de tiempo disponible por parte del tutor, los que dan la respuesta concreta al problema en cada caso.

### 5.4. SUPERVISIÓN DE LOS TUTORES.

Cualquiera que sea la respuesta dada a los puntos anteriores, una buena supervisión de la acción tutorial ayudará al buen resultado de la experiencia educativa. Eso quiere decir que el centro de enseñanza a distancia debe diseñar un procedimiento de control y supervisión de la acción tutorial.

Puede ser un mecanismo indirecto, al estilo del documento PT3 de la Open University, o mecanismos directos y específicos de supervisión.

Conviene que el tutor tenga bien definidas sus objetivos, funciones, obligaciones y tareas para que pueda evaluarse cómo las ha desempeñado. Una evaluación negativa debe tener previsto un procedimiento de análisis y de corrección de errores cometidos.

- Harasim, L.M., (1989). "Online Education: A new domain", en R. Mason y T. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Harasim, L.M., (1990). *Online Education, Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger.
- Jones, A., Kirkup, G., Kirkwood, A. y Mason, R., (1992). "Providing computing for distance learners: a strategy for home use", *Computers Education*, 18, 1-3, pp. 183-193.
- Jones, A., Kirkup, G., Kirkwood, A. y Mason, R., (1992). *Personal Computers for Distance Learning*. London: Chapman.
- Kelly, M. y Haag, S. (1985). *Teaching at a Distance: Ideas for Instructors*. Waterloo, Ontario: TRACE Office, University of Waterloo.
- Kirkwood A. y Kirkup, G., (1991). "Access to Computing for Home-based Students". *Studies in Higher Education*, vol. 16, nº 2, pp. 199-208.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lewis, R. (1981). *How to tutor in an open Learning scheme: self study version*. London: Council for Educational Technology.
- Lewis, R. (1984). *How to help learner assess their progress*. London: Council for Educational Technology.
- Lewis, R. (1984). *How to tutor and support learners*. London: Council for Educational Technology.
- Marroquín, M. (1984). "La escucha activa". En *Incomunicación y conflicto social*. Madrid: ASETES.
- Martínez, C. (1986). *La práctica Tutorial en la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid: UNED.
- Meurs, C.E.J. van y Bouhuijs, P.A.J., (1989). "Tele-education: an experiment on home computing at Dutch Open University". *Open Learning*, vol. 4, nº 1, pp. 33-36.
- Miers, M., (1986). "What do tutors learn from monitoring", *Open Learning*, vol. 1, nº 3.
- Mora, J.A. (1984). *Acción Tutorial y Orientación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Nipper, S., (1989). "Third generation distance learning and computer conferencing", en R. Mason y A. Kaye, *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Olgren, C. H., y Parker, L.A., (1983). *Teleconferencing Technology and Applications*. Dedham: Artech House.
- Rodríguez, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rouse, S. (1986). *The Invisible Tutor: a survey of student views of the tutor in distance education*. National Extension College Reports, Series 1, nº 13. Cambridge, England: National Extension College.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención Psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Spruce, D., Jones, F. y Simpson O. (s.f.) *Course for Counsellors*. European Home Study Council.
- UNED, (1992). *Centro de Servicio Videotex*, Madrid: UNED.
- Wells, R. A., (1990). *Computer Mediated Communications for Distance Education and Training: Literature and International Resources*. Alexandria, Virginia: US Army Research Institute.
- Wells, R. A. (1991). "Open Access Issues in Distance Courses Delivered by Computer-Mediated Communications (CMC)", *International Conference The Student, Community and Curriculum: International Perspectives on Open and Distance Learning*. Cambridge. England.

# Tutorías telefónicas, una experiencia agradable.

RAIMUNDO GUTIÉRREZ DEL MORAL

## 1. JUSTIFICACIÓN.

Desde un comienzo se planteó la necesidad de tener algún tipo de contacto con los alumnos que seguían los módulos relacionados con la Informática, por entender que la misma naturaleza de los cursos podía conducir a los que los seguían a la desorientación. Se propuso la creación de aulas informáticas por las que pudieran pasar los adultos que no tuvieran ordenador o que necesitasen aclarar algunas dudas. El proyecto atractivo, y considerado por la Dirección como una necesidad a medio plazo, pareció, sin embargo, inviable en estos momentos, toda vez que se trataba de atender a todos los posibles alumnos que necesitasen esta tutoría presencial, cualquiera que fuera su lugar de residencia. La dispersión geográfica del Centro ECCA hace necesario multiplicar siempre por siete (u ocho) cualquier iniciativa que se quiera llevar a cabo. La semilla sin embargo ha fructificado, aunque de forma incipiente, ya que actualmente existe un aula de informática en Gran Canaria dedicada en estos momentos preferentemente a los cursos ocupacionales. Como alternativa a esta tutoría presencial con ordenadores, se pensó en otra fórmula más asequible desde el punto de vista económico y de medios materiales que tratase de salvar en parte esa sensación de soledad y angustia que pudieran tener los adultos ante este reto de enseñar a utilizar ordenadores sin ordenador. Surge entonces la tutoría telefónica como solución más asequible a corto plazo.

Los cursos que actualmente he tutelado son los del *Sistema Operativo* y *El entorno Windows*, pero dentro de esta comunicación también nos referimos al módulo de Contabilidad Informatizada que llevaron los compañeros Fernando y Mariola, responsables del área de Contabilidad.

Podía, sin duda, haber utilizado otros ad-

jetivos para calificar la experiencia, por ejemplo, interesante, positiva, etc. Todos estos calificativos sirven aún: ha sido interesante, positiva ... pero sobre todo agradable. Y quizá más, gratificante. El contacto directo con los adultos a través del teléfono que aísla del resto a los que lo utilizan, crea una atmósfera única para el acercamiento entre personas. Es un medio proclive a la intimidad y a la sinceridad. Tal vez la hora a la que se realizaban estas comunicaciones tenga también algo que ver con esta "atmósfera mágica" a la que me refiero. De seis a ocho de la tarde-noche. Los adultos/alumnos ya han finalizado sus trabajos. Se ha producido la natural relajación tras el estrés de la jornada laboral. El tiempo no agobia tanto. Todas estas circunstancias hacían de cada llamada un "agradable" rato compartido. El nivel de comunicación era muy cercano. Los alumnos estaban hablando con su profesor, el mismo que a través de la radio, no hacía mucho tiempo, les explicaba con mayor o menor acierto complicados aspectos del mundo de la Informática. Era frecuente que nos felicitaran por el tono amable que dábamos a las clases radiofónicas. Cuando por fin se hacía la pregunta, ya éramos amigos.

Algo muy importante de este contacto telefónico lo suponía el hecho de poder detectar no sólo el grado de complacencia o rechazo del curso que estábamos tutelando, sino el nivel cultural y humano de los adultos que nos llamaban. Así pudimos saber, quizá por fin, que nuestros cursos de Aula Abierta tienen un público heterogéneo, es cierto, pero que el nivel cultural, e incluso social, con no ser esto relevante, abarca un amplio abanico que supone que toda la población adulta canaria es potencialmente público-objetivo de nuestras enseñanzas. El nivel de conocimientos previo en los contenidos de los diferentes cursos no era alto, en su generalidad, No se

contaba con muchos alumnos que conocieran bien el Sistema Operativo o Windows y se hubieran matriculado para profundizar o asegurar sus conocimientos.

## 2. LOS DATOS

Sin perjuicio de pormenorizar posteriormente los resultados, podemos decir globalmente que el número de llamadas, con mucho, superó las expectativas creadas. No sabíamos cómo iban a reaccionar los alumnos ante esta oportunidad de consulta que se les ofertaba. Era una incógnita conocer la acogida de la experiencia. La duda se despejó pronto, muy pronto. Ya el primer día, sin apenas haber comenzado el primero de los módulos, el del MS-DOS, la centralita se veía desbordada por el número de llamadas. Esta tónica se repitió todos los jueves durante dos o tres horas, en el caso de los cursos del MS-DOS y de WINDOWS y los martes además para el de Contabilidad Informatizada. Junto a esta auténtica avalancha de llamadas hay que contar, por un lado, las que no se pudieron atender por haber entrado después de finalizar la tutoría y, por otro, las de las muchas personas que no consiguieron contactar por encontrarse continuamente las líneas ocupadas. Esto no es una suposición, ya que cuando conseguían, en días posteriores, hablar con nosotros, nos lo hacían saber. Es cierto, y hay que recalcarlo, que nos referimos a tutorías sobre los cursos de Informática, que tienen como denominador común la dificultad añadida de contar con un disquete de prácticas o un programa que hay que instalar y utilizar. Es un nuevo reto éste del uso de soportes informáticos en los cursos dentro de nuestro sistema de enseñanza a distancia y que podría, por qué no, ser utilizado más adelante para otros cursos de nuestro currículo.

El promedio de llamadas/hora se sitúa alrededor de 12-15, lo que representa una atención personalizada de 5 minutos por alumno. Como siempre sucede en esto de los promedios, existen diferencias notables en el tiempo entre algunas llamadas. En alguna ocasión, muy pocas es cierto, nos veíamos obligados, amablemente por supuesto, a cortar alguna comunicación que se alargaba demasiado, toda vez que conocíamos de antemano que había un número considerable de alumnos esperando. No eran cualidades parapsicológicas ni mucho menos. Simplemente que el "modus operandi" de la centralita consistía, con frecuencia, en pasarnos varios números telefónicos de alumnos para que no estuvie-

ran esperando, y luego les llamábamos nosotros.

El mayor número de llamadas procedía de Gran Canaria, aproximadamente el 65% del total, frente a un 25% que llamaban de Tenerife. El 10% restante se repartía entre llamadas que procedían del resto de las islas. Estos porcentajes se aproximaban bastante a los de los alumnos que habían seguido los módulos en cada isla.

Las consultas que se realizaban podemos dividir las en tres grandes grupos:

a) Sobre el disquete de prácticas o programa.

El mayor número de dudas tenían que ver con el uso y funcionamiento de este elemento del curso. Entre otras, podemos citar:

1. Problemas para realizar la copia del disquete (MS-DOS)
2. Problemas en la instalación del disquete o programa (Windows y Contabilidad Informatizada)
3. Desconocimiento del uso.
4. Incompatibilidades con sus ordenadores.
5. No poseer ordenador para hacer las prácticas (MS-DOS y Windows).

Muchos de estos problemas se resolvían sobre la marcha. En otras ocasiones hubo que decirles que no podían seguir el módulo con los ordenadores que tenían.

b) Sobre el seguimiento de las clases. Dentro de este apartado, mucho menor en número de consultas que el apartado anterior, se planteaban dudas del tipo:

1. No habían podido seguir alguna clase. Solicitaban poder completar los esquemas a través del teléfono o mediante fotocopias. A veces pedían y se les complacía, cuando las causas eran de fuerza mayor, copias de las clases en cintas que ellos aportaban.
2. No entendían algún aspecto concreto de los esquemas, cuestionario o apuntes contables.
3. Problemas de audición en el lugar de residencia.
4. No entendían bien el uso del material complementario (cuaderno de incidencias en Windows).

Dada la naturaleza de estas consultas, algunas, la mayoría, tenían respuesta y/o solución; otras, no. Hay que decir llegado a este punto que en muchas de las llamadas se planteaban varias consultas, por lo que era frecuente que tras la respuesta a la duda que realmente les angustiaba (el disquete o programa) hicieran otras de segundo orden en-

tre las que se encuadran algunas de las de este apartado.

c) Sobre aspectos de funcionamiento del curso. Se producen un número menor de consultas en este bloque que también, como el anterior, suponía una pregunta de mayor envergadura relacionado con el mentado Disquete de Prácticas o Programa, auténtica vedette de estas tutorías. Las dudas tenían que ver con:

1. Plazos de entrega de los cuestionarios y evaluación final.

2. Uso del cuaderno de incidencias (Windows)

3. Si se iban a realizar más cursos de Informática, los diplomas, etc.

Estas consultas tenían respuesta concreta y concisa.

### 3. DINÁMICA DE LAS TUTORÍAS TELEFÓNICAS.

La preparación de estas tutorías comportaba, entre otras, las siguientes tareas:

1. Lectura detenida de los esquemas correspondientes a esa tutoría. En ocasiones había que realizar consultas en material bibliográfico.

2. Realización de las prácticas del disquete o programa para detectar algún posible fallo en su enunciado o funcionamiento.

3. Recopilación de todo el material correspondiente a esas clases: esquemas, cuaderno de prácticas, cuaderno de notas, etc. Todo el material se archivaba en carpetas. Una por cada tutoría.

4. Preparación de un impreso personal elaborado para contabilizar llamadas y tipo de consulta realizada.

En resumen, preparación de todo el material que podía ser objeto de duda por parte de los alumnos. Y algo importante: el ordenador, el auténtico protagonista de las tutorías, se encontraba encendido desde antes del inicio de la tutoría con el programa de prácticas preparado y hasta que se recibía la última llamada.

La mecánica de una consulta podemos resumirla en los siguientes pasos:

a) Saludo por ambas partes. Solicitud de datos: nombre (sólo nombre) y lugar desde donde llamaba, alguna pregunta intrascendente para "romper el hielo".

b) Planteamiento de dificultades o dudas.

c) Respuesta. Esta respuesta comportaba alguna de estas opciones:

1. Consulta a los esquemas o material concreto a que se refería el adulto.

2. Consulta al programa de prácticas, si se trataba de alguna duda acerca del disquete de prácticas. En este caso se resolvía la duda en el propio ordenador y en muchas ocasiones los propios alumnos, delante del suyo, iban realizando los pasos que le indicábamos por teléfono. Eran las consultas más interesantes, pero al mismo tiempo, más difíciles. En la mayoría de las ocasiones estas dudas "en vivo" fueron resueltas favorablemente con la consiguiente alegría y agradecimiento por parte de los alumnos.

d) Anotación en el impreso de los datos y del objeto de la pregunta. Más de una vez esta respuesta quedó pendiente y se le llamó posteriormente, dentro del mismo día o en siguientes tutorías.

e) Despedida, siempre cordial y con frases elogiosas por parte del alumno sobre las clases, el curso en general y la atención recibida.

### 4. CONCLUSIONES.

Las conclusiones que realmente tienen validez universal son siempre pocas. Eso lo saben muy bien los matemáticos y estadísticos, y en este caso, tampoco son muchas, dado que la muestra, aun siendo amplia, no sabemos con certeza si es representativa. Nos asalta la duda razonable de si los adultos que han hecho uso de este tipo de tutoría son sólo aquellos que, dado su nivel cultural o de conocimientos, se sienten más seguros. También es cierto que algunas de las personas que nos llamaban eran "analfabetos informáticos" y no se avergonzaban por ello. En cualquier caso, aquí queda reflejada esta preocupación. A estas conclusiones hemos llegado tras esta "experiencia agradable":

Primera: La tutoría telefónica es conveniente siempre y cuando la dificultad del material o de los contenidos lo justifiquen.

Segunda: El nivel de cercanía en la comunicación de la tutoría telefónica permite detectar situaciones que de otro modo no sería posible o, en cualquier caso, más difícil.

Tercera: Para potenciar este sistema de tutorías y hacerlo igualmente asequible a todos los alumnos sería necesario establecer alguna modalidad telefónica específica.

Cuarta: La tutoría telefónica no sustituye a la presencial: la complementa y potencia.

Quinta: No queda claro en la experiencia si la muestra es representativa del total de los adultos que siguieron los cursos o esta forma de tutoría es sólo utilizada por los que se sienten más seguros.

# Conciencia fonológica y alfabetización de adultos.

ENRIQUE VENEGAS SÁNCHEZ  
JUAN E. JIMÉNEZ GONZÁLEZ

## 1. . OBJETIVOS.

Con la presentación de esta comunicación pretendemos contribuir a una mayor comprensión de algunos de los elementos que se encuentran en la base del aprendizaje de la lectura. Para ello, se parte desde la perspectiva de un enfoque Psicolinguístico (1).

Partiendo de los resultados obtenidos en la citada investigación, aún incompleta, y comparando los mismos con los recogidos en otras investigaciones con niños en edad escolar -tanto retrasados en lectura como buenos lectores- pretendemos demostrar la relación entre los niveles en conciencia fonológica y el rendimiento lector.

## 2. INTRODUCCIÓN.

Para una buena comprensión y seguimiento del contenido de esta comunicación es necesario aclarar algunos conceptos claves. Intentaremos hacerlo de la manera más resumida y clara posible, aunque tenemos que advertir que se trata de términos de un campo de investigación muy concreto de la Psicología, y por tanto, ciertamente distantes de lo que entendemos por palabras al uso.

Empezaremos por dos términos ya citados y que constituyen el eje central de esta comunicación. Entendemos por nivel lector el rendimiento alcanzado por una persona en la destreza de convertir en sonidos o fonemas un conjunto de signos ortográficos o grafemas que le son presentados de manera escrita; mientras que la conciencia fonológica se refiere a la habilidad de los

sujetos para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Turner, 1989), o lo que es lo mismo, la habilidad para analizar la estructura sonora del habla (Hakes, 1980; Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978).

Por otro lado, también habría que considerar que el lenguaje contiene varias clases de unidades fonológicas (v.g., sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas) (Treiman, 1991). Siguiendo a esta misma autora, podemos distinguir tres niveles diferentes de conciencia fonológica:

- Conciencia silábica: sería la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

- Conciencia intrasilábica: se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset sería la parte consonántica inicial de la sílaba (v.g., *fl/* en *flor*), mientras que la rima estaría formada por la vocal y consonante siguientes (v.g., */or/* en *flor*); siendo la vocal el núcleo vocálico (v.g., */o/* en *flor*) y la consonante la coda (v.g., */r/* en *flor*). Por tanto, en este caso, estaríamos hablando del nivel intermedio de la conciencia fonológica, como propone Treiman y apoyan diversas investigaciones, entre las que cabe citar en castellano la realizada por Jiménez y Ortiz (1994), con niños prelectores que utilizaban el onset como unidad en la comparación de tríos de sílabas con la estructura CCV (v.g., *flo-fle-dri*).

- Conciencia fonémica: esta última, sería la habilidad para prestar atención conscientemente a los fonemas o sonidos de las palabras, como unidades abstractas y manipulables (Adams, 1990).

Pero esta interpretación de la conciencia fonológica que establece diferentes niveles en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación, no es la única que existe. Una segunda interpretación sugiere que los niveles de conciencia fonológica deben establecerse de acuerdo al tipo y dificultades de la tarea. Esta dificultad puede variar en función de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran, y éstas tendrán que ver con la longitud, estructura y límites silábicos de las palabras empleadas en cada tarea.

Sin embargo, el estudio de Sthal y Murray (1994), resulta muy esclarecedor por lo que respecta a esta controversia. Estos autores llevaron a cabo un estudio con niños prelectores y de primer grado, que realizaron cuatro tareas de conciencia fonológica (síntesis, aislamiento, segmentación y omisión) en función de la estructura lingüística de las palabras (tales como, CVC, CVVC, CCVC, CCVCV,...). Los resultados ofrecen evidencia empírica en apoyo tanto de las tareas, como de considerar las palabras con diferente estructura lingüística, a la hora de comprobar el nivel de conciencia fonológica.

El punto de vista adoptado en el trabajo de investigación que se recoge en esta comunicación defiende que a la hora de abordar el estudio de la conciencia fonológica deben tomarse en cuenta, tanto el tipo de tarea como la unidad lingüística.

Que la conciencia fonológica está relacionada con la habilidad lectora ha sido apoyado por un gran número de estudios e investigaciones (Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990; Ortiz, 1994; Lenchner, Gerber y Routh, 1990; Sebastián y Maldonado, 1984; Share, Jorm, McLean y Matthews, 1984; Fox y Routh, 1984; Arqvist, 1990; Bradley y Bryant, 1983; Tornéus, 1984; Treiman y Baron, 1983). Pero además no podemos olvidar que la operación de leer se hace a partir de un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje hablado. Si esto lo unimos al hecho de que leer en un sistema alfabético como el castellano, exige necesariamente el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, podemos caer en la cuenta de la importancia que puede adquirir la capacidad de reflexionar sobre la estructura fonológica del lenguaje. Hay que pensar que el aprendizaje de la lectura y escritura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, siendo necesario por tanto tener conciencia de que el habla está compuesta de segmentos lingüísticos.

Ahora bien, la polémica vuelve a surgir cuando se trata de dirimir si la conciencia fonológica es un prerrequisito necesario para la adquisición lectora o si se desarrolla como resultado de la experiencia lectora. En este caso, además existe una tercera opinión que defiende una relación recíproca entre conciencia fonológica y lectura.

Cuando se realiza un estudio detallado de la amplia variedad de investigaciones que han intentado resolver la citada polémica en una única dirección -ya sea considerando la conciencia fonológica como una causa de la lectura, o tomándola como una consecuencia de la instrucción lectora- se llega a la conclusión de que la relación tendrá un sentido u otro en función, una vez más, del nivel de conciencia fonológica que tomemos en consideración. Así, varios investigadores han encontrado tanto en niños prelectores, como en adultos analfabetos, la existencia de conciencia silábica (Bradley y Bryant, 1983; Liberman et al., 1974; Maclean et al., 1987; Kolinsky, Cary, & Morais, 1987; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986); mientras que otros han encontrado en niños prelectores niveles de conocimiento intrasilábico (Bradley y Bryant, 1983, 1985; Bryant et al., 1990; Ellis & Large, 1987; Lundberg et al., 1980; Lundberg & Høien, 1991; Share et al., 1984). Sin embargo, la conciencia fonémica se encuentra menos desarrollada en los distintos grupos de sujetos sin experiencia lectora en sistemas alfabéticos que se han estudiado -prelectores, adultos analfabetos o lectores de silabarios o logogramas- (Alegria y Morais, 1979; Yopp 1979; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988; Mann, 1986; Read, Zhang, Nie & Ding 1986).

En suma, los niveles de conciencia fonológica más accesibles (conciencia silábica y/o conciencia intrasilábica) serían una causa de la habilidad lectora, mientras que aquellos niveles que presentan mayor dificultad (conciencia fonémica) serían una consecuencia de la instrucción lectora o, incluso, podrían tener una relación recíproca con la lectura.

Por último, parece que la incidencia relativa que cada uno de los niveles de conciencia fonológica pueda tener sobre la lectura, estaría influida de una manera determinante por la lengua en que se aprende a leer. Posiblemente cuanto más transparente sea una lengua - alto grado de correspondencia entre grafemas y fonemas- mayor influencia ten-

drá la conciencia fonémica -nivel de conocimiento y comprensión de las reglas de conversión grafema-fonema- en el aprendizaje de la lectura. Mientras que a medida que disminuya la transparencia de la lengua, mayor será la incidencia de la conciencia intrasilábica. Pondremos un ejemplo para hacernos entender: en lenguas poco transparentes como el inglés, la correspondencia entre los signos ortográficos (grafemas) y su pronunciación (fonemas) presenta numerosas inconsistencias; por el contrario las unidades mayores que el fonema presentan una gran consistencia en la correspondencia entre la forma escrita y la oral (v.g., la secuencia de letras ight se pronuncia igual en light, right, sight, etc). Por ello, en inglés, la conciencia de la rima (ight) puede ser de gran ayuda en el desarrollo de la habilidad de decodificación. Mientras que en castellano, la regularidad en las correspondencias ortográficas es muy alta, por lo que la decodificación de grafemas a fonemas no presenta, en la mayoría de los casos ningún problema, y, por tanto, la conciencia fonémica puede ser de gran utilidad en la decodificación de la palabra.

### 3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.

Partiendo de las concepciones teóricas recogidas en el apartado anterior, tratamos de demostrar que la estrecha relación entre conciencia fonológica y lectura encontrada en los niños también podemos encontrarla en los adultos. Para ello, hemos usado dos pruebas -una para determinar el nivel lector (EPROLENI) (Cuetos, Rodríguez, y Ramos, en prensa) y otra para medir la conciencia fonémica (Jiménez 1995) a 54 sujetos adultos de distintos niveles que van desde 1º a 4º de Educación Básica, y 37 niños retrasados lectores de 3º de Educación Primaria.

Con este estudio, aún incompleto, también tratamos de profundizar en el nivel de influencia que ejercen -a la hora de establecer el nivel de conciencia fonológico- los diferentes tipos de tareas y los distintos niveles de complejidad de la estructura lingüística de las palabras.

Comenzando por un análisis descriptivo de los datos, observaremos cómo diferentes grupos de sujetos se comportan en cada una de las tareas de la Prueba EPROLENI (i.e., Nombre o sonido de letras; Igual-Diferente; Decisión Léxica; Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras). Compararemos las medias obtenidas por nuestros alumnos con las obtenidas por niños buenos lectores de 3º de EGB, basándonos en el estudio realizado por Cuetos, Rodríguez y Ruano (en prensa) de la Universi-

dad de Oviedo, y con las encontradas por Jiménez (1994) en una muestra de niños retrasados lectores.

\* Nombre o sonido de letra: se trata de averiguar si el sujeto conoce todas las letras o tiene dificultades con algunas de ellas (se han dejado fuera las vocales y las consonantes de menor uso). Cuetos y colaboradores encontraron una ejecución media de 19.8 en sus niños de 3º de EGB, mientras que los retrasados lectores del estudio Jiménez (1994) alcanzan el 18.7 de puntuación media. Si tenemos en cuenta que la puntuación media de nuestro grupo fue de 16.44, podemos concluir que nuestros sujetos presentan una mala ejecución en esta tarea, inferior incluso a los niños retrasados lectores. Esto estaría indicando un significativo desconocimiento de las letras en una buena parte de nuestros adultos.

\* Igual-Diferente: con esta tarea se trata de analizar si el sujeto es capaz de segmentar las palabras en sus correspondientes letras, lo cual es imprescindible para poder convertir las letras en sonidos y, por tanto, básico para la lectura. Esta prueba está compuesta de pares de estímulos que sólo se diferencian en una letra -la mitad son iguales y la otra mitad diferentes-, siendo además en ambos casos, mitad palabras y mitad pseudopalabras. En este caso, Cuetos y col. encontraron una puntuación media de 19 en sus niños, siendo 17.9 la alcanzada por los retrasados lectores en Jiménez (1994). Atendiendo a la media de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos de nuestra muestra (16.1) habría que decir que éstos tienen serias dificultades para segmentar palabras en letras. Esto les impediría aplicar correctamente las reglas de conversión grafema-fonema y, consiguientemente, se verían obligados a leer de forma logográfica. En nuestro caso, además, y por tratarse de personas adultas -muchas de ellas de edades avanzadas-, debemos tener especialmente en cuenta la advertencia de Cuetos y colaboradores en cuanto a la influencia que la capacidad atencional puede tener para el rendimiento en esta tarea.

\* Decisión léxica: con esta prueba se trata de comprobar si el sujeto es capaz de reconocer las palabras, independientemente de que sea capaz o no de leerlas, es decir, según el modelo de lectura de doble vía, mediría la capacidad de acceso al léxico ortográfico. Para esta tarea, Cuetos y colaboradores encontraron una puntuación media de 28.6 en los buenos lectores, mientras que Jiménez (1994) encontró una media de 25.1. Nuestros sujetos, por contra, alcanzaron una puntuación media de 23.9 que representa una ejecución deficitaria

en esta tarea, y nos estaría indicando una escasez de vocabulario ortográfico en nuestro grupo.

\* **Lectura de palabras:** con esta prueba, y con la siguiente, de lo que se trata es de averiguar la destreza del sujeto en el uso de los procedimientos léxico y fonológico en la lectura de palabras. Por tanto, los resultados de esta prueba deben estudiarse comparativamente con los de la siguiente (en ambas se usan las mismas sílabas, aquí en palabras y en la siguiente en pseudopalabras). En esta ocasión Cuetos y col. encontraron una puntuación media de 29.6 en sus niños y Jiménez (1994) encontró una media de 26.4. En nuestro grupo, los sujetos obtuvieron una media de 24.4, que podríamos clasificar, de nuevo, como de baja ejecución. Antes de pasar al análisis de la siguiente, y última tarea, convendría advertir que, en este caso, no basta con considerar la puntuación de ejecución, también hay que tener en cuenta en qué tipo de sílabas el sujeto tiene mayores dificultades (CCV; VC; CVC; CVV; CCVC; CVVC). Sin embargo, este análisis cualitativo lo abordaremos en estudios futuros.

\* **Lectura de pseudopalabras:** esta prueba, junto a la anterior, sirve para comparar el desarrollo de las rutas de reconocimiento de las palabras. Una mala ejecución en esta tarea se debe tomar como una deficiente activación de la ruta fonológica (2), y por tanto, como muestra de una escasa habilidad para la conversión de grafemas en fonemas. En la muestra de Cuetos y col. la media de ejecución se sitúa en un 28.8, mientras que los retrasados lectores alcanzan una puntuación media de 21.5. Nuestros alumnos obtendrían, en esta prueba, una ejecución media de 19.2. Aquí también es importante determinar el tipo de sílabas en las que el sujeto tiene mayores dificultades. Teniendo todo esto en cuenta, habría que decir que los sujetos de nuestra muestra obtienen un bajo nivel de rendimiento en la lectura de pseudopalabras, significativamente más bajo que en el caso anterior de las palabras. Haciendo un análisis comparativo de las dos tareas, y pese a que en ambas las puntuaciones obtenidas por nuestros sujetos son claramente deficitarias, podríamos inferir un leve predominio de la ruta léxica u ortográfica (3). Y esto denotaría una débil adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema.

Este análisis descriptivo necesitaría de una interpretación cualitativa de los resultados a la luz de las puntuaciones obtenidas en función tanto de las diferentes estructuras silábicas de las palabras que componen las tareas (CCV; VC; CVC; CVV; CCVC; CVVC), como de la fre-

cuencia de las mismas (frecuentes, poco frecuentes, pseudopalabras). Sin embargo, este análisis más pormenorizado no será presentado aquí por limitaciones de tiempo.

Pasemos ahora al análisis de los resultados obtenidos por nuestros sujetos en la Prueba de Conciencia Fonémica (PCF) (Jiménez, 1995) comparándolos con los alcanzados por la muestra anterior de niños retrasados lectores. Esta prueba consta de cuatro tareas: síntesis, aislar, segmentación y omisión. Además, cada una de estas tareas tiene que resolverse en función de la estructura lingüística de las palabras (CVC, CVCV, CCVC o CCVCV). Esto permite analizar el rendimiento tanto en función del tipo de tarea como de la unidad lingüística que los sujetos han de segmentar. Cuando comparamos el rendimiento en las distintas tareas de conciencia fonémica lo hacemos en porcentajes ya que en alguna de las tareas el rango (puntuación máxima que es posible alcanzar), en el caso de los niños, es mayor que en el de los adultos. Se trata, pues, de un recurso para hacer comparables los resultados.

Hay que hacer una advertencia más, y es que estamos hablando de conciencia fonémica, que como recordarán es uno de los tres niveles que se distinguen en el estudio de la conciencia fonológica. Se trata del nivel que entraña mayor dificultad para su dominio y el más estrechamente vinculado con la destreza de transformar grafemas en fonemas; por otra parte, básica para un buen rendimiento lector en sistemas alfabéticos con ortografía transparente (v.g., el castellano).

Atendiendo a los resultados en las diferentes tareas de conciencia fonémica, podemos decir que aquéllas en las que se aprecia mayor dificultad por parte de nuestros sujetos son las de síntesis -donde sólo resuelven el 37.3%- y segmentación -donde resuelven el 43%. En el caso de los niños con retraso lector, también son éstas las tareas en las que peor rinden, con un 32.6% y un 24% de éxito, respectivamente. A continuación, le sigue en dificultad omitir fonemas, en la que el 51.3% de los elementos de la tarea han sido resueltos. En el grupo de los niños con retraso lector también es la tarea de omisión la tercera en dificultad con una cifra del 55.3% de ítems resueltos. Por último, aparece aislar como la tarea más sencilla, tanto para el grupo de adultos como para el de niños, con un 70% y un 55.3% de éxito respectivamente. Por lo que respecta a las diferentes unidades lingüísticas, encontramos que los resultados más bajos se dan en las sílabas que contienen cluster (i.e., sílabas formadas por dos

consonantes), estructura de tipo CCVC, CCVCV o CCVV, donde la media de aciertos se sitúa en 6.4 para los adultos y en 4.8 para los niños con retraso lector. A continuación, le siguen en dificultad las unidades lingüísticas onset-rima y vocal-coda, pero con medias bastantes superiores a la anterior, 11.5 y 10.3 respectivamente para el caso de los adultos, y 9.7 y 10.5 en los retrasados lectores.

#### 4. CONCLUSIONES.

Nuestros resultados concuerdan de manera genérica con los recogidos en la amplia variedad de estudios ya citados. Como hemos visto, tanto las tareas como el tipo de estructura lingüística donde los sujetos alcanzan peores resultados (síntesis y segmentación por un lado, y sílabas con grupos consonánticos por otro), son las que necesitarían de un mayor entrenamiento en conciencia fonológica.

Sin embargo, hemos querido utilizar un recurso más, que nos permitiera afirmar con mayor seguridad que el nivel lector y las diferentes medidas de conciencia fonémica que hemos utilizado guardan relación entre sí. Con este fin, utilizamos dos recursos estadísticos: la diferencia de medias y el análisis de correlaciones.

Para realizar la diferencia de medias dividimos nuestro grupo de 54 sujetos adultos, separando los que quedaban por debajo del percentil 25 y por encima del percentil 75. Es decir, seleccionamos a los que peor rendían en lectura y a los que mejor lo hacían. Para ello, previamente habíamos calculado el rendimiento lector mediante la suma de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en todas las tareas de la prueba de lectura (EPROLENI) (lectura de letras, igual-diferente, decisión léxica, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras). Pues bien, podemos comprobar que el grupo que alcanza peor rendimiento lector (grupo 1), también obtiene los peores resultados en todas las tareas de conciencia fonémica (aislar, síntesis, segmentar y omitir) y en todos los tipos de estructuras lingüísticas (vocal-coda, onset-rima y cluster); siendo este resultado estadísticamente significativo para todos los casos. Esto vendría a confirmar la existencia de una relación entre nivel lector y conciencia fonémica, también en los adultos.

Por último, haremos un análisis de las correlaciones entre las diferentes tareas que conforman la prueba EPROLENI (Evaluación de los procesos lectores en niños) de Cuetos y col. y la PCF (Prueba de Conciencia Fonémica). De esta manera confirmaremos, mediante otro procedimiento estadístico, la existencia de la citada relación.

En general encontramos correlaciones significativas entre la práctica totalidad de las tareas, con la excepción de la tarea igual-diferente. Esta tarea tiene un alto componente de análisis comparativo, por lo que podemos pensar que lógicamente no necesita de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica para su resolución. Sin embargo, si comparamos con la tarea de lectura de pseudopalabras, donde las reglas de conversión grafema-fonema gozan de gran importancia para una buena ejecución, vemos cómo las correlaciones obtenidas son altamente significativas. Pero además, cuando nos fijamos en las correlaciones entre la prueba de articulación y las tareas de conciencia fonémica y/o las estructuras lingüísticas, advertimos que prácticamente en todos los casos las correlaciones son negativas. Esto supone una prueba añadida, ya que no cabe esperar relación alguna entre la habilidad para articular las palabras y la conciencia fonémica, que como sabemos es el conocimiento o destreza para prestar atención y manipular conscientemente los sonidos.

Por último, y a la vista de los resultados obtenidos en las diferentes tareas antes citadas, cabe señalar que las puntuaciones de nuestros sujetos denotan un bajo nivel de rendimiento lector, con muestras claras de dificultades para poner en práctica las reglas de conversión grafema-fonema. Y esto estaría unido a una capacidad limitada de acceso al léxico ortográfico o escasez de vocabulario, puesta en evidencia por su más que humilde nivel de ejecución en la prueba de decisión léxica.

Por tanto, como conclusión general, podemos decir que nos encontramos ante un grupo de adultos con un rendimiento lector bajo y un conocimiento pobre del código alfabético. Y en consonancia con estas dificultades, las puntuaciones que alcanzan en las tareas utilizadas para medir la conciencia fonémica son, en general, de un nivel bajo. Estos datos nos pueden sugerir la existencia

de una relación bidireccional entre ambas variables, o como la denomina Perfetti de «facilitación mutua». Es decir, que antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, sería necesario ha-

ber alcanzado algún nivel mínimo de conciencia fonológica, a la vez que esta habilidad para analizar la estructura sonora del habla facilitaría el progreso en la lectura.

### Notas:

- (1) El enfoque psicolingüístico sostiene el principio de que el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural y que depende de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y del conocimiento del entorno. Según este enfoque se adquiere madurez, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, en la medida que se interactúa con los mismos.
- (2) Ruta fonológica: mecanismo de lectura, descrito en el Modelo de Doble Vía, que consiste en aplicar el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema. Se trata, pues, de una estrategia indirecta que permite la conversión de los grafemas o signos ortográficos en fonemas o sonidos.
- (3) Ruta léxica u ortográfica: mecanismo de lectura, descrito en el Modelo de Doble Vía, que consiste en asociar directamente los signos gráficos con su significado. Esta sería una estrategia de reconocimiento global de la palabra.

### BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press.
- ALEGRÍA, J., & MORAIS, J. (1979). *Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture*. Archives de Psychologie, 47: 251-270.
- ARNQUIST, A. (1990). *Phonemic awareness in preschool children: A training study*. Uppsala Psychological Reports (n° 423). Uppsala, Sweden: Uppsala University, Department of Psychology.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read a causal connection*. Nature, 301: 419-421.
- BRADLEY, L., & BRYANT, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. I.A.R.L.D. Monographs, n° 1. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BRYANT, P. E., MacLEAN, M. BRADLEY, L. & CROSSLAND, M. (1990). *Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read*. Developmental Psychology, 26, 3, 1-10.
- CARRILLO, M.; SÁNCHEZ, J.; ROMERO, A. y LÓPEZ, J. (1990). *Evaluación de la conciencia fonológico-silábica en niños de 4 a 7 años*. Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia, abril.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., y RUANO, E. (En prensa). *Evaluación de los procesos lectores de los niños (EPROLENI)*.
- ELLIS, N.C., & LARGE, B. (1987). *The development of reading: As you seek so shall you find*. British Journal of Developmental Psychology, 78, 1-128.
- FOX, B. y ROUTH, D. (1980). *Phonemic analysis and severe reading disability in children*. Journal of Psycholinguistic Research, 9: 115-120.
- HAKES, D. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin, Springer-Verlag.
- JIMÉNEZ, J. (1995). *Evaluación de la conciencia fonológica*. En J. Jiménez y M. Ortiz. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, J. y ORTIZ, R. (1994). *Phonological Awareness in Learning Literacy*. Communication and Cognition Artificial Intelligence, 11: 127-152.
- KOLINSKY, R., CARY, L. & MORAIS, J. (1987). *Awareness of words as phonological entities: The role of literacy*. Appelled Psycholinguistics, 8, 223-232.
- LENCHNER, O.; GERBER, M. y ROUTH, D. (1990). *Phonological Awareness Tasks as Predictors of Decoding Ability: Beyond Segmentation*. Journal of Learning Disabilities, 23: 240-247.
- LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F.W. & CARTES, B. (1974). *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. Journal of Experimental Child Psychology, 18: 201-212.
- LUNDBERG, I., & HOLEN, T. (1991). *Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: print awareness and phonological segmentation*. In D. Sawyer y B. Fox (Eds.) *Phonological Awareness in Reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag.
- LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A. & WALL, S. (1980). *Reading and Spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten*. Scandinavian Journal of Psychology, 21: 159-173.
- MacLEAN, M; BRYANT, P.E. & BRADLEY, L. (1987). *Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood*. Merrill-Palmer Quarterly, 33: 255-282.
- MANN, V.A. (1986). *Phonological awareness: The role of reading experience*. Cognition, 24, 65-92.
- MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L. & ALEGRÍA, J. (1986). *Literacy training and speech segmentation*. Cognition, 24, 45-64.
- MORAIS, J., CONTENT, A., BERTELSON, P., CARY, L. & KOLINSKY, R. (1988). *Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis?* Cognitive Neuropsychology, 5: 347-352.
- ORTIZ, M. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- READ, C., ZHANG, Y., NIE, H. & DING, B. (1986). *The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling*. Cognition, 24: 31-34.
- SEBASTIÁN, M. y MALDONADO, A. (1984). *La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCI-ICES.
- SHARE, D.; JORM, A.; McLEAN, R. y MATHEWS, R. (1984). *Sources of individual differences in reading acquisition*. Journal of Educational Psychology, 76: 1309-1324.
- SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. y LEVELT, W. (1978). *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.
- STAHL, S. y MURRAY, B. (1994). *Defining Phonological Awareness and its Relationship to Early Reading*. Journal of Educational Psychology, 86: 221-234.
- TORNÉUS, M. (1984). *Phonological Awareness and Reading: A Chicken and Egg Problem 7*. Journal of Educational Psychology, 76: 1346-1358.
- TREIMAN, R. (1991). *Phonological awareness and its roles in learning to read and spell*. In D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. (Pp. 159-189). New York: Springer-Verlag.
- TREIMAN, R. y BARON, J. (1983). *Phonemic analysis training helps children benefit from spelling-sound rules*. Memory & Cognition 11: 382-389.
- YOPP, H. (1979). *The validity and reliability of phonemic awareness test*. Reading Research Quarterly, 23: 159-177.

# Participación comunitaria en un proyecto de Educación Ambiental a distancia

JUAN JESÚS SANTANA GONZÁLEZ

## 1. INTRODUCCIÓN.

La llamada crisis ecológica ha venido a dar auge desde el campo científico y educativo a algunas disciplinas y enfoques metodológicos que integran y contemplan el máximo de interrelaciones entre los fenómenos del medio, así como a los enfoques interdisciplinarios. Ello ha derivado en la formulación, a través de los programas de los organismos internacionales (PNUMA, PIEA...), y de las conferencias y seminarios de carácter internacional sobre medio ambiente, que tuvieron lugar en los años 70 y 80 (Estocolmo, 1972; Belgrado, 1975; Tiflis, 1977; Moscú, 1987...), de una nueva línea de acción educativa orientada según los principios inspiradores de la Ecología y el pensamiento sistémico. La primera estudio la distribución de los animales y plantas y su relación con el medio en que viven. El pensamiento sistémico va más allá y concibe el medio ambiente como un sistema en el cual están otros subsistemas: subsistema naturaleza (flora y fauna), subsistema sociedad (familia, instituciones), subsistema económico (sectores de producción) y subsistema cultura (patrimonio histórico, artístico, etc.)

Como desarrollo de todas esas disciplinas se incorpora la Educación Ambiental (EA), la mayoría de cuyas definiciones hacen hincapié en los aspectos siguientes: *"La Educación Ambiental debe basarse no sólo en la adquisición de conocimientos ecológicos, sino también en el tratamiento de los aspectos emocionales de la persona en relación a su entorno. De esta base emotiva nace la dedicación y el compromiso perdurables, que lleva al individuo a la búsqueda de una mejor calidad de la existencia"*.

## 2. MARCO TEÓRICO: TÍTULO III DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (LOGSE).

La integración de la EA en el currículo escolar ha sido tradicionalmente un tema difícil y problemático, ya que la EA no es fácilmente reductible a una área determinada del saber "académico", ni se refiere solamente a un único elemento curricular (objetivos, contenidos). Así, por una parte, la EA se origina como un ámbito de experiencia ligado a una cierta problemática social y no relacionado exclusivamente con una determinada disciplina, y por otra, la EA puede incidir en la globalidad del currículo, y no sólo en los contenidos del mismo. De hecho, en la práctica educativa habitual encontramos una amplia gradación en las formas de incorporación de la EA al currículo, desde considerarla como un recurso didáctico más, hasta definirla como un principio didáctico articulador de los diferentes elementos curriculares; es decir, la EA deberá constituir, no una parcela del trabajo escolar, sino un enfoque determinado del mismo que impregne todas las áreas del currículo desde los primeros niveles (transversalidad).

De todas formas, el marco referencial de mayor rango, en el caso de la EA, lo establece la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) y en lo que respecta a la educación de adultos, el título tercero, dedicado exclusivamente a este capítulo, establece los objetivos generales siguientes:

- Incrementar y actualizar su formación básica.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

*Medio ambiente: algo más que flora y fauna.*

La Educación Ambiental dentro de la formación sociocultural debe propiciar el cambio de conductas y estilos de vida.

La participación comunitaria debe impregnar cualquier programa de Educación Ambiental.

- Desarrollar su capacidad de **participación** en la vida social, cultural, política y económica.

Descendiendo al caso concreto de la educación de adultos en Canarias, el DCBEA (Diseño Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos) contempla dentro del currículo de los centros de educación de adultos dos grandes conjuntos formativos: enseñanzas regladas y enseñanzas no regladas.

Es en la **formación sociocultural** donde se sitúa la experiencia de EA en el Centro ECCA, cuyo reto más importante del diseño está en conjugar una enseñanza a distancia a través de la radio con la participación del alumnado en el medio y, sobre todo, tratar de conseguir un objetivo importantísimo, el cambio de conductas y estilos de vida, ya que cualquier programa de EA, para tener éxito, tiene que contar necesariamente con la participación activa de la población.

### 3. UN PROGRAMA INNOVADOR EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Es ciertamente difícil el desarrollo de programas innovadores en EA en nuestro medio social, cuando la participación activa de la población a través de las expectativas que se crean, puede hacer entrar en conflicto a la estructura administrativa que es a la vez la que puede contribuir con su colaboración a la puesta en marcha de estos programas.

Desde estas consideraciones y a sabiendas de tales inconvenientes, el programa de EA promovido por Radio ECCA, con la colaboración de la Consejería de Política Territorial del Gobierno de Canarias, surge en el año 1991 por la confluencia de una serie de circunstancias. Pero sobre todo, la participación de los técnicos (Consejería y Radio ECCA) empujados y apoyados con más o menos fuerza por ambas instituciones, hace que la organización, producción, realización y ejecución del proyecto sea una realidad.

En líneas muy generales, la puesta en marcha se puede sintetizar en la forma siguiente.

Después de unas primeras conversaciones, los técnicos de la Consejería de Medio Ambiente y los técnicos del Centro ECCA se ponen de acuerdo en un programa inicial; el reto más importante estaba por acometer. No estábamos sólo ante un área del "saber académico" que incorporaba objetivos y contenidos. Había que llenar un ámbito importantísimo, que era trasladar al medio la filosofía de un programa de **participación comunitaria**,

con el añadido de ser una enseñanza a distancia.

Se comienza a trabajar en el diseño de contenidos y surge la posibilidad, una vez resuelta la secuencia y el modelo a elegir, algo que se convirtió en la "piedra filosofal" de la experiencia: trasladar al medio esta misma secuencia, es decir: **conocer, analizar y actuar**. Es en ese momento cuando decidimos incorporar, con todo lo que ello conllevaba, una práctica con los alumnos que estuviera impregnada de la **participación comunitaria** dentro de ese mismo diseño.

Había que preparar unas rutas y unos cuadernillos que sirvieran de soporte didáctico al modelo preestablecido.

Se establece un cronograma para visitar cada una de las islas y entre los técnicos de la Consejería y los técnicos de ECCA, se recorren caminos, se fotografían parajes, se rellenan muchos folios y el resultado final es conseguido; es posible trasladar al medio, de una forma práctica, aquello que el alumno aprende a través de la clase radiofónica, es decir, que vean la riqueza natural de sus islas, que conozcan los problemas ambientales que les acucian y aporten soluciones para aminorarlos o resolverlos.

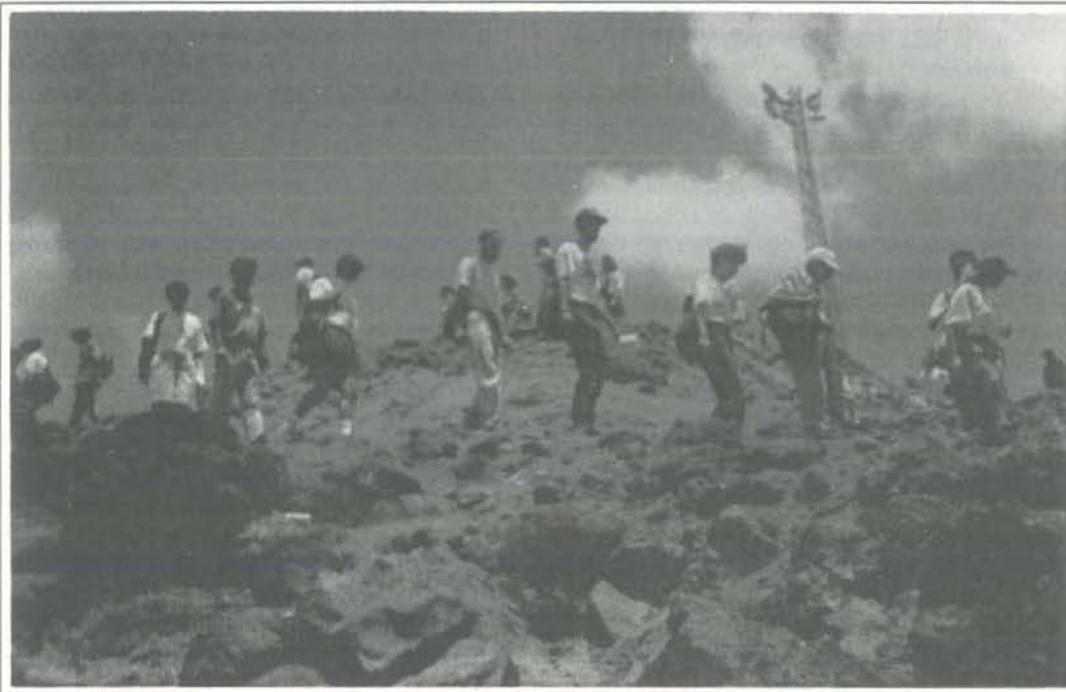
Los objetivos generales configuraron la organización y el método empleado (Sistema ECCA de enseñanza radiofónica). El tercer pilar del sistema (clase radiofónica, material impreso y tutoría/orientación) se completó además, con una participación en el medio. La aportación que esto supuso, además de la discusión en grupo de determinadas situaciones que afectan al entorno donde se mueve el alumnado, creemos que ha sido la clave para que después de cuatro años de ejecución del programa, sigamos siendo optimistas para continuar desarrollándolo con los cambios o mejoras que sean necesarios.

### 4. OBJETIVOS Y PROGRAMA PARA CAMBIAR ACTITUDES.

Se podían establecer dos tipos de objetivos en función de las metas que se querían alcanzar. Por una parte, unos objetivos estratégicos que respondieran más a deseos de cambiar de actitudes en los participantes y otros generales, que son esencialmente los del propio programa.

#### A. Objetivos generales.

- *Conocer y explorar el medio natural* de las islas (flora y fauna) así como aquellos aspectos sociales, económicos y culturales que han



Conocer,  
analizar y  
actuar para  
mejorar el  
entorno.

El diálogo, la  
discusión y el  
debate como  
lucha contra la  
incomunicación.

contribuido a un resquebrajamiento de la capacidad asimiladora y regeneradora del entorno.

- Valorar los cambios y modificaciones que han experimentado los recursos (agua, tierra y aire) como consecuencia del impacto de las actividades humanas producto del desarrollo, que ha desembocado en la actual *crisis ambiental*.

- Establecer las condiciones necesarias para superar la crisis ambiental desde la perspectiva de la *conservación y recuperación* del medio, propiciando la participación de los individuos para que las comunidades se encarguen de cuidar su propio entorno.

#### B. Objetivos estratégicos.

- Incrementar la capacidad de la gente para *cambiar determinadas formas de hacer* que deterioran el medio donde viven.

- Aumentar *el nivel organizativo de los participantes* para que de este forma colectiva puedan hacer frente a las transgresiones continuas que afectan al medio ambiente.

- Aumentar *el grado de relación social entre las personas* participantes en el programa, como una forma de lucha contra la incomunicación, a través del diálogo, discusión, debate, reflexión, etc.

#### C. Programa.

La crisis ambiental que se cierne sobre el planeta Tierra y sus habitantes, ha desencadenado un interés social cada vez mayor

por todos aquellos estudios que analizan los procesos de deterioro que sufrimos. La contaminación atmosférica, el deterioro de la capa de ozono, la degradación de la vida marina, etc. son problemas que se exponen diariamente en los medios de comunicación.

Si la toma de conciencia sobre los grandes problemas medioambientales, que afectan al mundo y su percepción global, son importantes, tanto o más lo es conse-

guir la concienciación necesaria sobre ellos, es decir, alcanzar un cierto grado de implicación por parte de quienes los conocen. Es en este sentido en el que destaca la importancia del estudio de marcos o espacios más reducidos relacionados con el ámbito local. En ellos la identificación de las personas con los conceptos estudiados, surge de forma casi espontánea por lo cercano de los hechos y la posibilidad de verse afectadas. Precisamente el programa de EA profundiza en este último concepto: el estudio del marco local, sin dejar de lado, en algunas ocasiones, el análisis de tipo global.

Además, en el caso del programa de EA, los temas especialmente dedicados a Canarias analizan la riqueza natural que las islas poseen, de una forma diacrónica, presentándonos la evolución de nuestros espacios desde sus orígenes hasta la ocupación por el hombre, extendiéndose hasta la actualidad. Como problemas de ámbito local, que pueden además proyectarse a nivel general, son estudiados la contaminación de las aguas y los suelos. La contaminación del aire es una de las incursiones que se hacen en problemas especialmente globales.

Por otro lado, en el tema de la conservación y recuperación del medio, se halla recogido el estudio de los elementos que son indispensables salvaguardar para mantener nuestra calidad de vida, así como el análisis de los organismos, figuras legales o instituciones que existen en torno a ellos.

Una enseñanza mixta que mezcla enseñanza a distancia y presencial.

Los textos legislativos son un buen medio de consulta.

Reunión de grupo: un aporte importante antes de salir al medio.

La fotografía resulta un elemento indispensable para plasmar la realidad de las islas.

Por último, el programa en la búsqueda de un mayor grado de implicación, estudia los elementos posibles a utilizar en Educación Ambiental y desglosa una abundante serie de **vías de participación** para conseguir un medio ambiente mejor.

El temario consta de tres grandes bloques: Conocimiento del medio, Crisis ambiental y Transformación del medio, que constituyen el "corpus" del curso:

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.

## 5. UNA METODOLOGÍA ACTIVA MARCA LA DIFERENCIA.

En el caso concreto de esta experiencia, la principal característica que ha aportado elementos significativos ha sido no dejar a la radio sola con el otro elemento que interactúa en el sistema que es el "esquema", sino añadir en esa otra parte del mismo que es la orientación o tutoría, la "participación comunitaria". La acción educativa resultante, además de ser educación a distancia, porque emplea un medio a distancia como es la radio, se enmarcaría entre las modalidades de "enseñanza mixta", mezcla de la modalidad a distancia y presencial.

Como en todo sistema, cada elemento es una unidad física con atributos y funciones propias y bien diferenciadas que incluso se elaboran por separado y con una técnica específica.

Cada clase contó con la aportación de un comentario final realizado por personajes relacionados con la EA o temas medioambientales (historiadores, ecologistas, naturalistas, urbanistas, etc.).

El material impreso incorporó, además de los esquemas para seguir las clases, otros elementos que marcaron la diferencia:

● **Documentos:** textos legislativos de con-

sulta, relacionados con temas medioambientales:

\* Ley de Prevención del Impacto Ecológico en Canarias

\* Leyes de Espacios Naturales de Canarias

\* Extracto de Ley de Aguas de Canarias

Como anexos se incorporan: relación de equipamientos de EA, lugares permitidos para acampar, directorio de asociaciones ecologistas, teléfonos de interés, etc.

● **Notas:** contienen la información ampliada del programa del curso, distribuida en cuatro cuadernillos:

\* Conocimiento del medio (1) y (2)

\* Crisis ambiental

\* Transformación del medio.

● **Evaluaciones:** el curso está dividido en tres bloques temáticos. Al final de cada uno se incluye un cuestionario Verdadero-Falso y varias preguntas abiertas.

Estas evaluaciones se realizan una vez escuchadas las clases y leídas las notas. Deben ser remitidas al centro para su corrección.

● **Encuesta-evaluación:** su función es la de valorar la calidad y efectividad del curso.

● **Cuadernillos de itinerarios:** En las primeras ediciones, cada alumno dispuso de dos cuadernillos, uno para la provincia de Las Palmas y otro para la provincia de Santa Cruz de Tenerife, que incluían dos itinerarios por cada una de las islas, una a realizar en el medio rural y otro a realizar en el medio urbano. En total, catorce itinerarios para trasladar el modelo del programa al medio donde se encuentra el alumno.

**A. La reunión de grupo.** El trabajo del grupo consistió en asistir a dos reuniones semanales que antecedían a la salida al medio (itinerario) y cuyo contenido estaba relacionado con los temas vistos en la semana o con determinadas situaciones de deterioro del medio donde vive el alumno y que se trasladan al grupo de discusión. Una encuesta inicial da al monitor un perfil aproximado de la situación del grupo. Los grupos se constituyen en cada isla y los monitores que los aglutinan tienen distintas procedencias; ecologistas, universitarios o personas sensibilizadas con los temas medioambientales. Una reunión inicial sirve para poner en común los objetivos de las tutorías.

Las actividades en las tutorías quedan en manos de los monitores y algunas muestras pueden ser las siguientes:

a) Guías de grupo. Con el apoyo del ma-

*El material audio-vídeo, un recurso para la puesta en escena de situaciones de deterioro ambiental.*

terial impreso (Guía para el trabajo en grupo) el monitor monta una dinámica de grupos sobre los contenidos de la semana. También se han desarrollado algunas tutorías sobre todo para motivar la puesta en escena de un algún tema determinado, como el agotamiento de los recursos, el desarrollo demográfico, la conservación del medio, etc. que haya tenido alguna repercusión en el ámbito donde vive el alumno.

b) Rol playing. Un paraje natural (Teno Bajo, en Tenerife) situado en el Noroeste de la isla quiere ser urbanizado. El problema se lleva a la tutoría, se entrega información de prensa a los participantes y se constituyen tres grupos para realizar un "rol playing". Un grupo lo constituyen "los ecologistas", otro "la asociación de vecinos" y el otro "la Administración". Se establece un debate en una emisora local imaginario y cada grupo se posiciona sobre lo que mejor conviene a la zona. Al final se concretan algunas conclusiones, pero lo más im-

portante es que el grupo se ha puesto en situación de cómo abordar un problema parecido, donde la participación y el aunar esfuerzos puede dar sus resultados.

c) Diapositivas de contraste. Se proyectan dos grupos de diapositivas, en número de 25 cada bloque, comenzando por situaciones de deterioro y agresiones al medio de distintos lugares de las islas (un vertedero incontrolado, un litoral con residuos, una montaña con una extracción de áridos, etc.). A renglón seguido se proyectan las diapositivas con parajes singulares y de gran belleza o cuidados por la mano del hombre (una casa rural recuperada, un paraje natural, un manantial, etc.).

Se establecen grupos de trabajo y cada uno discute sobre un tema determinado: "un lugar ideal", "una agresión continuada o "un ecosistema a cuidar". Cada grupo llega a unas conclusiones y se expone en el gran grupo.

#### B. Actividades de apoyo.

● *Acción "Canarias limpia"*. En ocasiones y coincidiendo la puesta en marcha de la experiencia con el Día Mundial del Medio Ambiente, se han incorporado actividades como la "Acción Canarias Limpia" (3 y 4 de junio de 1995) cuyo objetivo principal fue animar a alumnos, familiares y vecinos del archipiélago a participar de una forma espontánea en una limpieza de su barrio, plaza pública, playa o barranco. Se contó con la participación de los servicios municipales (bolsas de basura, guantes, etc.) y los ayuntamientos colaboraron para trasladar lo recogido al vertedero local. Todo ello enmarcado como actividad complementaria del programa.

● *Concurso fotográfico*. En las primeras ediciones el alumnado pudo participar en un concurso fotográfico enviando fotografías de las siete islas con modalidades temáticas diferentes: parajes naturales, agresiones al medio, patrimonio histórico, etc. y elegidos los mejores, optaron a diferentes premios. Una exposición completó la actividad.

##### - 1º premio:

Lema: Atentado de color.

Lugar: Monte Lentiscal (Gran Canaria).

##### - 2º premio:

Lema: ¿Quién se comió la tarta?

Lugar: Buenavista (Tenerife).

##### - 3º premio:

Lema: Mirando al mar.

Lugar: La Orotava (Tenerife)

##### - Accesit:

Lema: Tradiciones.

Lugar: La Orotava (Tenerife)

#### Cuadro 1. PERSONAS COLABORADORAS:

- Tema 1: D. Ezequiel Guerra, profesor.
- Tema 2: D. Jaime O'Schanahan, naturalista.
- Tema 3: D. César Manrique, artista.
- Tema 4: Dña. Josefina Mujica, profesora.
- Tema 5: D. Ginés Díaz Pallarés, ecologista.
- Tema 6: D. Alejandro Cioranescu, historiador.
- Tema 7: D. Matías Farray, geógrafo.
- Tema 8: D. Carlos Suárez, doctor en Botánica.
- Tema 9: D. Agustín Suárez Ruano, profesor de EGB.
- Tema 10: D. José M. Alonso Fernández, urbanista.

#### Cuadro 2. RELACIÓN DE PROGRAMAS DE RADIO Y PERSONAS EXPERTAS.

- *La educación ambiental*. Viceconsejero de Medio Ambiente, D. Carmelo Padrón.
- *Origen y poblamiento de las islas*. D. Cristóbal Rodríguez Piñero, D. Isidoro Martín Sánchez.
- *Canarias, presente*. D. Octavio Jiménez Martín.
- *Deterioro ambiental*. D. Carlos Suárez.
- *Conservación y calidad de vida*.
- *Concienciación y calidad de vida*.
- *Concienciación y participación ciudadana*. D. Isidoro Gómez de Segura.
- *Día Mundial del Medio Ambiente*. Dña. Mary Fe Rivero Suárez, D. Juan Jesús Santana González.

Las salidas al medio trasladan el modelo del curso a la realidad que "pisa" el alumnado.

Habría que añadir materiales sobre incendios forestales, desertización, contaminación masiva, etc.

"Nuestra salud, y la de los animales y plantas, depende de experiencias como estas".

● **Programa radiofónico.** Al mismo tiempo que el programa se puso en marcha, existió un apoyo desde la radio, donde expertos en diferentes temas medioambientales participaron en la programación abierta de las mañanas, con entrevistas y llamadas telefónicas que se producían de los oyentes recabando información sobre los temas tratados o denunciando actitudes insolidarias de la población con agresiones determinadas en su medio (ver cuadro 2).

### C. Itinerarios.

Esta actividad surge como algo totalmente innovador en el Sistema ECCA, es decir, el tercer pilar -orientación o tutoría- es ocupado por un nuevo recurso metodológico, básico en la Educación Ambiental, que es la interpretación del medio.

En un primer momento se apoyan en cuadernillos de ruta por cada isla, y en las dos últimas ediciones, se sustituyen por carpetas que servirán para que en cada itinerario se completen con la información específica del mismo.

La gran aportación que supone el incorporar en un proyecto de educación a distancia la participación activa del alumnado es lo verdaderamente innovador, no sólo por lo positivo que tiene el contacto entre ellos y las buenas relaciones que se crean, sino por lo que ha aportado el propio diseño de los materiales. Así, el modelo del curso **conocer, analizar y actuar**, las tres unidades temáticas del programa, han servido como marco para trasladarlo al medio. El alumnado que ha seguido las clases ha tenido la oportunidad de participar en el mismo marco, cuando acude a un itinerario.

El propio diseño de cada salida al medio establecerá momentos para que el alumno conozca mejor sus islas, sea crítico con las agresiones que va descubriendo a lo largo de todo el recorrido y aporte posibles soluciones, unas veces actuando en el mismo lugar de la agresión (en ocasiones participa en la limpieza de una playa o paraje) o quedando sensibilizado para propuestas futuras de acción.

La gran ventaja que se extrapola de esta sensibilización con los lugares que "pisa" y comparte con sus compañeros es que esa siembra, aunque los frutos no sean recogidos en ese mismo momento, va a servir para que se incorporen a otros grupos establecidos (ecologistas, asociaciones, etc.) que tienen líneas de acción ya establecidas.

## 6. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

Entre los aspectos que se evaluaron en el proyecto, tenemos las siguientes consideraciones que pueden tener carácter de propuestas:

**Clases radiofónicas.** Mantener las mismas clases grabadas actualizando los testimonios realizados por personajes relevantes en temas medioambientales. Igualmente habría que seleccionar de nuevo los temas musicales.

**Tutorías.** Mantener la misma estructura que en ediciones anteriores, sólo que habría que ampliar el número para que llegue a más lugares de las islas.

**Coordinación interinsular.** Reformar la coordinación de todos los agentes que intervienen en el proceso formativo, a nivel de todas las islas. Para ello serían precisas unas jornadas de trabajo para afrontar estudios de contenidos, metodología, etc.

**Revisión de contenidos.** Se propone la revisión y actualización de contenidos y notas del material impreso. Igualmente se propone mantener la edición en papel reciclado.

**Selección de tutores.** Siendo los tutores uno de los ejes de la metodología de este curso, se propone que la selección sea más rigurosa, donde prime más la experiencia en técnicas de dinámica y participación grupal, más que la puramente profesional en orden a conocimientos teóricos.

**Los destinatarios.** La escasez de ofertas formativas en este campo propicia que el nivel de los participantes siga siendo de "alfabetización ambiental" especificándose este criterio de forma clara en la convocatoria.

**Promoción y divulgación.** Se propone mejorar estos aspectos tanto a nivel social como en la dinámica de funcionamiento. Reforzar el nivel de implicación de los medios de comunicación.

**Programa radiofónico.** Deberá reformarse la divulgación de este elemento del curso, buscando una mayor participación del alumno y del oyente en general.

**Los itinerarios.** Una propuesta ambiciosa puede ser la de introducir la posibilidad de hacer intercambio entre islas y ampliar el número de itinerarios.

**Acreditación.** La acreditación a los participantes deberá tener valoraciones diferentes en función del grado de implicación y participación en las diferentes actividades de la experiencia.

**Evaluación.** Habría que reforzar la con-

frontación de opiniones de todos los elementos que intervienen en la experiencia (tutores, coordinadores en islas, para favorecer la mejora en el proyecto formativo).

## 7. OTRAS VALORACIONES.

La asistencia regular de los grupos a las tutorías hizo cambiar la dinámica de trabajo con respecto a la primera edición. Alcanzó tal punto que los alumnos demandaron información más profunda y detallada sobre los temas del curso.

Los soportes didácticos de la primera edición (vídeos, diapositivas, etc.) se han mostrado insuficientes, por lo que ha sido necesario añadir material didáctico sobre diferentes temas: incendios forestales, desertización, contaminación masiva, etc.

Algunas tutorías ha sido preciso trasladarlas al medio, por considerar que se conseguía mejor el objetivo de algunas unidades temáticas. Por ejemplo: al llegar a la unidad "*Crisis ambiental*" se consideró más positivo analizarla "in situ".

Se valora positivamente el contacto entre alumnos y las buenas relaciones entre ellos. En la encuesta-evaluación devuelta por los alumnos, la valoración global que hacen de la experiencia es altamente positiva, siendo el sentir general el de una mayor conciencia acerca de los problemas que afectan al medio donde viven.

Por el interés que suponen las aportaciones que hacen los alumnos, incluimos como un elemento más de la evaluación algunos testimonios de alumnos recibidos a través de la encuesta-evaluación (III edición, 1994)

### GRAN CANARIA.

#### Alumnos de 16 a 26 años:

- "Estoy tremendamente contento de que actividades como éstas se lleven a cabo, y que no se queden sólo en teoría.

Por eso espero que iniciativas como las de ustedes sean copiadas por otras empresas e instituciones, para que así pensemos y se haga realidad el comienzo de una nueva etapa encaminada a salvaguardar lo que tenemos y está muy infravalorado".

- "Sería estupendo que se añadiese a las notas un glosario con representaciones gráficas de casi todos los endemismos canarios, los itinerarios de caminos reales y parques, aunque esto trajera consigo un aumento de la cuota del curso; veo necesario conocer lo que nos encontramos para poder defenderlo mejor. El curso me ha enseñado muchas cosas

nuevas, pero mi educación no ha hecho más que empezar. Me gustaría que se fuesen emitiendo nuevos cursos profundizando cada vez más en el tema. Gracias."

#### Alumnos de 27 a 37 años:

- "Deben dirigirse a la población a través de otros cursos; son muy útiles y también considero adecuadas las charlas, conferencias, diapositivas, las reuniones en grupo, etc. Incentivar, concienciar a todos no es tarea fácil. Este curso es muy positivo desde mi modesta opinión. ¡Ánimo! y a salvar la naturaleza. Un saludo verde".

- "El curso me ha resultado corto y creo que deberían dedicar más tiempo a los aspectos cotidianos (casa-colegio-barrio) para mejorar nuestro entorno al lograr un conocimiento más certero de todo lo nocivo que podemos generar y debemos evitar".

#### Alumnos de 38 a 47 años:

- "Al Gobierno de Canarias, Consejerías, Viceconsejerías, a nuestra Radio ECCA que tanto hace por llevar la cultura a nuestros pueblos más lejanos, seguir apoyando las buenas iniciativas que tanto bien nos hacen, tanto culturalmente como a nivel humano. Eso se demostró en la visita a la capital, de este curso, el cariño y entrega de profesores y monitores, en esa ruta tan interesante y provechosa para todos y sobre todo de compañerismo entre los jóvenes y menos jóvenes que asistimos".

- "Creo que este curso no puede ni debe de dejar de darse, tal cual se está haciendo, es muy importante a nivel ciudadano y de educación para nuestro conocimiento y para querer más a la naturaleza, a nuestro entorno y lo que nos rodea para poder disfrutar de ellas, pero siempre poniendo nuestro grano de arena".

### FUERTEVENTURA Y LANZAROTE.

#### Alumnos de 27 a 37 años:

- "Estoy a favor de que realicen este tipo de cursos referidos al medio ambiente, pues creo que es necesario que todos tomemos conciencia de que si no cuidamos el medio y no nos educamos para ello pecaríamos de ignorantes en algo tan importante, que es imprescindible para todos. Nuestra salud, la de los animales y las plantas, depende de ello; no obstante, para llevar esto a cabo, es necesario una buena educación, con la necesaria información y participación de todos".

- "El curso ha estado bien, he visto la gente que ha participado con ganas de aprender,

*"Este curso ha servido para adentrarme un poco más en mi cultura, en mi entorno, es decir, conocer un poco más mi isla"*

*"Ahora veo el entorno que me rodea con más delicadeza y ternura"*

**Cuadro nº 3. EVOLUCIÓN DE MATRÍCULAS POR PROVINCIAS.**

	1992	1993	1994	1995
Las Palmas .....	547	309	286	375
S.C. de Tenerife ..	431	495	155	276
<b>T O T A L .....</b>	<b>978</b>	<b>804</b>	<b>441</b>	<b>651</b>

**Cuadro nº 4. EVOLUCIÓN DE MATRÍCULAS POR ISLAS.**

	1992	1993	1994	1995
GRAN CANARIA .....	402	258	249	333
TENERIFE .....	307	352	116	224
LANZAROTE .....	81	28	22	24
FUERTEVENTURA .....	64	23	15	18
LA PALMA .....	92	125	31	25
GOMERA .....	24	5	2	19
EL HIERRO .....	8	13	6	8
<b>R E G I Ó N .....</b>	<b>978</b>	<b>804</b>	<b>441</b>	<b>651</b>

de interesarse por el medio ambiente, de buscar soluciones, pero me he ido del curso con ganas de hacer algo más, de contactar más con la gente, de poder ir a participar más con el medio ambiente".

**TENERIFE.**

**Alumnos de 16 a 26 años:**

- "Me parece que este curso se reforzaría mejor si dieran otro de Naturaleza de Canarias, en el cual se darían más ampliados algunos conceptos que en este curso quedan un poco reducidos. Animaos. Gracias por el presente curso, me ha ayudado a comprender un poco mejor el mundo que me rodea y me ha concienciado para aportar mi grano de arena para intentar cambiarlo".
- "Con este curso he podido adentrarme un poco más a mi cultura, a mi entorno, es decir, me ha permitido conocer un poco más mi isla. Pienso que es un curso que debería seguir adelante para que la gente interesada en conocer más a fondo su tierra puede dirigirse a él y tenerlo como un medio de ayuda e información. En mi opinión les felicito por la labor que están realizando".

**Alumnos de 27 a 37 años:**

- "Creo que se debería hacer una segunda parte de este curso con un estudio más detallado del medio ambiente canario y con documentación de las zonas del mundo donde se ha llegado a un deterioro grave de éste".

"Continuar con el curso ya que el continuo deterioro medioambiental que padecemos es necesario concienciar a la mayoría de nuestro pueblo para que de una forma u otra tome parte en la pronta solución de este gravísimo problema".

**Alumno de 38 a 47 años:**

- "Pienso que hacer más cursos de Educación Ambiental sería una buena idea para que todos nos concienciáramos lo importante que es hacer Educación Ambiental, cuidar nuestro entorno, tener conocimiento de lo que hay que cuidar. Al salir al campo, playa o monte, etc., que todos supiéramos valorar y disfrutar de la naturaleza y dejarla como está en su medio natural. Ver, tocar y no estropear".

**LA PALMA Y EL HIERRO.**

**Alumnos de 27 a 37 años:**

- "Sería conveniente, dada la importancia que va adquiriendo la Educación Ambiental, ir pensando en plantear nuevos cursos, más amplios, de mayor duración y con nuevos temas".
- "Aunque no pude llevar a cabo el curso como era de esperar, me ha parecido muy interesante. Ahora veo el entorno que me rodea con más delicadeza y ternura. Me hubiera gustado ir al itinerario pero mi salud no me lo ha permitido, además de mis deberes como madre de 4 hijos de corta edad. Aun así, espero que los conocimientos que he adquirido en este módulo me valgan para ayudar a otros a amar nuestra tierra y todo lo que en ella vive y respira. Sinceramente y agradecida. Una alumna más.

**8. EVALUACIÓN DE RESULTADOS.**

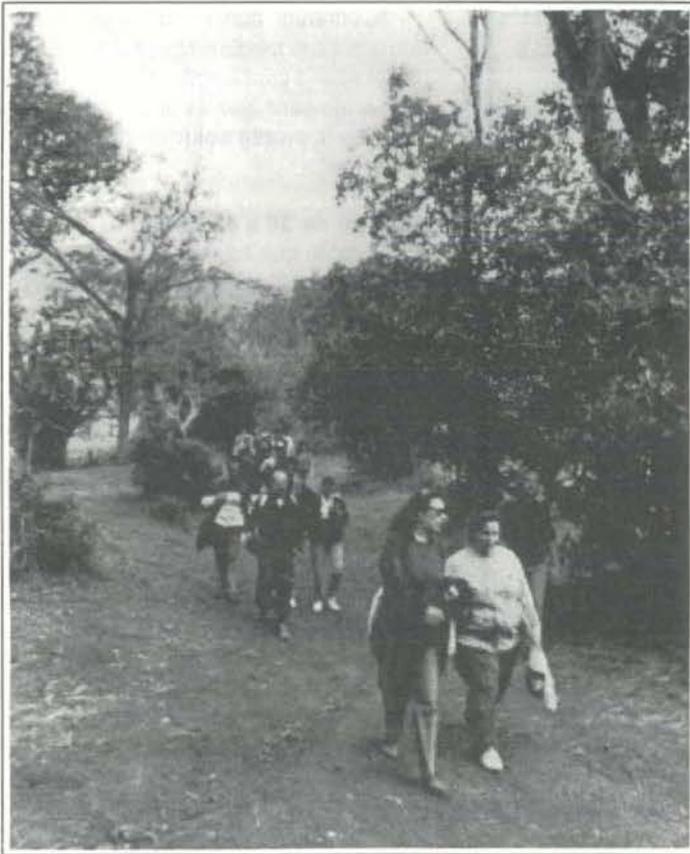
En este capítulo describiremos antes que nada el número de alumnos/as así como el porcentaje de varones o mujeres y la clasificación por edades.

El número de personas que se matricularon en los diferentes cursos del proyecto osciló entre 978 en el año 1992 y 651 en el año 1995, y queda expresado en el cuadro nº 3.

El detalle del número de alumnos/as en cada una de las islas y por ediciones, se refleja en el cuadro nº 4.

Por ocupaciones de los no asalariados, la procedencia del alumnado se refleja en el cuadro nº 5.

Atendiendo al grupo de edades del alumnado, el cuadro nº 6 nos muestra la clasificación en cada una de las ediciones.



Cuadro nº 5. ALUMNADO NO ASALARIADO.

	1992	1993	1994	1995
Ama de casa .....	117	63	44	60
Jubilado/a .....	1	1	1	-
Estudiante .....	118	136	50	58
NS-NC .....	742	604	346	533
<b>TOTAL .....</b>	<b>978</b>	<b>804</b>	<b>441</b>	<b>651</b>

Cuadro nº 6. EVOLUCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO.

	1992	1993	1994	1995
Menor 16 años .....	-	5	-	-
16 a 19 años .....	-	7	4	8
20 a 24 años .....	49	89	36	98
25 a 34 años .....	519	396	251	341
35 a 44 años .....	324	220	102	138
45 a 54 años .....	57	56	33	46
55 a 64 años .....	16	13	13	11
Mayor 64 años .....	1	2	-	-
NS-NC .....	12	16	2	9
<b>TOTAL .....</b>	<b>978</b>	<b>804</b>	<b>441</b>	<b>651</b>

## 9. CONCLUSIONES.

1. La coordinación compartida entre los técnicos de la Consejería de Política Territorial y los técnicos del Centro ECCA, ha constituido el mejor baluarte para el desarrollo de todo el proyecto. Por una parte, el conocimiento y vivencias del contacto con grupos que han aportado los técnicos del Departamento de concienciación ambiental y, por otra, las ventajas del conocimiento del Sistema ECCA que aportó esta institución, han sido los mejores ingredientes que han permitido y dinamizado la experiencia.

2. La implantación regional del proyecto ha contribuido a establecer puentes de comunicación entre las islas y superar en alguna medida el hecho diferenciador canario. En ese sentido, sigue en pie como objetivo a conseguir, el intercambio entre islas de los alumnos que participan en la experiencia.

3. Es de señalar la proyección del proyecto, más allá del campo puramente educativo, por cuanto determinadas actividades propiciaron la participación de la población, tal es el caso del programa radiofónico con expertos que acudieron a la radio, que propiciaron llamadas denunciando deterioros ambientales. De igual manera, es el caso de los itinerarios que estuvieron abiertos a la participación de otras personas que no fueran los propios alumnos.

4. Ha quedado sin evaluar el grado de organización social que se creó en los espacios donde se constituyeron tutorías e itinerarios y cómo influyó el proyecto en la puesta en marcha de alguna acción social en su entorno.

5. Habría que buscar fórmulas por parte de las instituciones patrocinadoras del proyecto, para mantener la dinamización de los grupos surgidos como consecuencia de su participación.

6. El proyecto de Educación Ambiental ha supuesto un instrumento de concienciación ambiental de la población adulta que con una metodología sencilla ha demostrado su utilidad. Sin embargo, aunque sus objetivos y estructura son coherentes con cualquier proyecto de desarrollo comunitario, ha tenido dificultades a la hora de renovar su continuidad. En ese sentido, habría que apostar por una consolidación definitiva de esta parcela de la educación no reglada, ampliando y mejorando los recursos necesarios.

# Algunas reflexiones acerca del módulo "Igualdad de oportunidades"

HEIDI ARENCIBIA QUINTANA  
MARÍA ROSA HALABY ASCASO

## 1. INTRODUCCIÓN.

Bajo el título de *Igualdad de oportunidades*, se ha presentado uno de los módulos que forma parte del actual currículo de Graduado Escolar del Centro ECCA.

Tras la publicación de la LOGSE nuestra tarea se centró en la concreción de las indicaciones aparecidas en los primeros borradores del Diseño Curricular Base para la Educación de Adultos en Canarias elaborados por la Consejería de Educación del Gobierno autónomo.

Destacamos la novedad que supone la inclusión en el currículo de la denominada Área de Habilidades, que incluye aspectos de formación que hasta hace bien poco sólo eran tratados desde la enseñanza no académica, es decir, lo que para nosotros era y es el Aula Abierta. De esta forma, las habilidades motrices y para la salud, las consumeristas, las educativas, las sociales y las cognitivas, incluidas en la misma área, han sido traducidas a nuestro sistema de enseñanza ECCA tomando la forma de módulos de Pregraduado o Graduado.

Básicamente, el módulo *Igualdad de oportunidades* parte de los conceptos que deben desarrollarse desde las habilidades sociales, concretamente en lo referente a *roles y papeles sociales, identidad personal e identidad social y conflictos de roles y papeles*. Ciertamente es que estos conceptos se pueden trabajar con distintos ejemplos, como pudieran ser el tema del poder o el de las relaciones familiares, pero desde el seminario de habilidades se creyó conveniente abordar la cuestión de la igualdad de oportunidades en la vida para

todas las personas analizando un aspecto aún más concreto: las situaciones de desigualdad por razón de género, que no de sexo. Es éste, además, uno de los temas transversales que debe impregnar las distintas áreas educativas y todos los materiales didácticos concebidos desde la óptica de la Reforma.

Compartimos, además, la idea de que *se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación* (MEC: Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, pág. 3).

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL MÓDULO.

### 2. 1. Objetivos.

Desde el seminario de habilidades creemos que hablar de igualdad de oportunidades es hablar de los cambios producidos en nuestra sociedad en las relaciones entre hombres y mujeres, de los obstáculos encontrados en el camino hacia la consecución de esa igualdad de derechos y responsabilidades, de los estereotipos femeninos y masculinos transmitidos hasta el presente, de lo que hombres y mujeres hemos ganado y perdido, y, sobre todo, de pensar qué podemos y queremos hacer...

Creemos que éstas y otras cuestiones son temas frecuentes en las conversaciones cotidianas, pero sobre los que la mayoría de las personas no ha tenido la oportunidad de reflexionar de una forma organizada. En definitiva, es esta reflexión organizada lo que se ofrece en el módulo. Para ello se propo-

nen los siguientes objetivos:

- Analizar muy brevemente la historia de las mujeres.
- Establecer diferencias entre sexo y género.
- Reconocer algunos aspectos sociales y culturales que han ido conformando los estereotipos sexistas.
- Reconocer qué han ganado y qué han perdido las mujeres y los hombres por imposiciones de género.
- Fomentar la cooperación entre ambos sexos.
- Conocer algunas propuestas para la igualdad de oportunidades, principalmente en el terreno de la formación cultural y laboral.

## 2. 2. Programa de contenidos:

1. La historia I
2. La historia II.
3. Lo biológico y lo socio-cultural.
4. ¿Cómo se transmiten los roles?
5. Características de género.
6. Consecuencias I.
7. Consecuencias II.
8. Algunas mujeres.
9. Propuestas para el cambio.

### Cuadro nº 1. ALUMNADO SEGÚN SEXO.

ALUMNADO DE GRADUADO .....	2.210 personas:
Mujeres .....	1.424
Hombres .....	786

### Cuadro nº 2. CUESTIONARIOS RESPONDIDOS SEGÚN SEXO.

CUESTIONARIOS RESPONDIDOS Y ENTREGADOS AL PROFESORADO ....	483 (21,8% del total del alumnado de GE):
Mujeres .....	357 (25% del total de mujeres)
Hombres .....	126 (16% del total de hombres)

### Cuadro nº 3. TIPO DE RESPUESTAS.

	MUJERES (357)	HOMBRES (126)
No expresan ninguna opinión .....	89 (24,9%)	34 (26,9%)
Expresan su opinión acerca del material y/o la evaluación .....	123 (34,4%)	47 (37,3%)
Hacen comentarios personales .....	145 (40,6%)	45 (35,7)

## 2. 3. Evaluación.

Como método de evaluación se propuso al alumnado la realización de un trabajo individual basado en la observación de la realidad, analizando diferentes tipos de programas de televisión: uno de carácter informativo y otro no informativo. Con esto se pretendía poner en evidencia la capacidad del alumnado para detectar situaciones sexistas y provocar su reflexión acerca de las mismas.

## 2. 4. Emisión del curso y alumnado.

Este curso se emitió entre el 20 de noviembre y el 8 de diciembre de 1995. Fue iniciado por un total de 2.210 personas en todo el archipiélago canario, de las cuales 1.424 eran mujeres y 786 hombres.

## 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Con la impartición del módulo en el presente curso académico nos hemos planteado las siguientes cuestiones: ¿Es éste un tema que interesa a nuestro alumnado? ¿Interesa por igual a alumnas y alumnos? ¿Se percibe la necesidad de que exista una verdadera igualdad de oportunidades? ¿Se entiende esa necesidad como un reajuste social en el que todas las personas están implicadas, o sólo como «un problema de las mujeres»? ¿Resulta útil para nuestro alumnado la impartición de este módulo?

A éstas y a otras preguntas hemos intentado dar respuesta en el presente trabajo.

Nuestra fuente de información procede de los cuestionarios pasados al alumnado (cuadro 1) tras la emisión del módulo, teniendo en cuenta que no siempre se devuelven contestados (cuadro 2). Además de las preguntas habituales y comunes a todos los cuestionarios pasados al finalizar la primera impartición de cualquier módulo, se añadió-

**Cuadro nº 4. INTERÉS DESPERTADO POR EL CONTENIDO DEL MÓDULO SEGÚN SEXO.**

*El contenido del módulo resulta...*

	MUJERES (357)	HOMBRES (126)
Interesante o muy interesante .....	335 (93,8%)	116 (92%)
Poco o nada interesante .....	9 (2,5%)	8 (6,8%)
No contesta .....	13 (3,6%)	2 (1,5%)

ron dos preguntas abiertas. En la primera de ellas se pedía la opinión acerca de la forma en que se planteaba la evaluación -observación y análisis de programas de televisión - y en la segunda se ofrecía la oportunidad de comentar libremente cualquier aspecto del módulo.

Nuestro trabajo consistió en clasificar las respuestas del alumnado teniendo en cuenta lo expresado en las dos preguntas abiertas, además de una tercera en la que se debía indicar el grado de interés que el módulo había despertado y, por último, observar las posibles diferencias entre las respuestas de alumnas y alumnos.

Tras la recepción de los cuestionarios pudimos establecer tres grandes grupos (cuadro 3):

a) Personas que no responden por escrito, aunque algunas indiquen el grado de interés despertado por el contenido del módulo.

b) Personas que sólo expresan su opinión respecto al sistema de evaluación a través del trabajo indicado. En este grupo incluimos también a todas aquellas que se limitan a indicar su conformidad o disconformidad con el producto ofrecido.

c) Personas que hacen comentarios acerca de lo que les sugiere el contenido del módulo.

**Cuadro nº 5. OPINIONES ACERCA DE LA FORMA DE EVALUACIÓN, SEGÚN SEXO.**

*(% con respecto al número de cuestionarios con opiniones y comentarios, por sexo)*

	MUJERES (168)	HOMBRES (92)
Expresan su conformidad con el trabajo propuesto .....	122 (72,6%)	18 (19,5%)
Han encontrado dificultades para realizar el trabajo por no disponer de tiempo para ver TV. ....	8 (4,7%)	0 (0%)
Sugieren ampliar el trabajo propuesto .....	3 (1,7%)	0 (0%)
Sugieren otros temas para el trabajo .....	16 (9,5%)	6 (6,5%)
Prefieren un examen .....	14 (8,3%)	13 (14,1%)
Prefieren que se evalúe a través de debates .....	16 (9,5%)	10 (10,8%)
Sugieren otras formas de evaluación:		
<i>Trabajo de encuestas</i> .....	5	3
<i>A través de las hojas de actividades</i> .....	9	1
<i>Otras</i> .....	3	0
.....	17 (10,1%)	4 (4,3%)
Consideran que no es un módulo para evaluar. Es un módulo para vivir .....	1 (0,5%)	3 (3,2%)

Cuadro nº 6. COMENTARIOS RESPECTO AL CONTENIDO DEL MÓDULO, SEGÚN SEXO.

	MUJERES (145)	HOMBRES (45)
Piden la ampliación de los temas: mujeres destacadas, derechos de las mujeres, malos tratos a mujeres, así como otros temas propios del ámbito privado ..	44	9
Refleja la realidad ..	12	2
Sugieren la conveniencia de tratar el tema también en otros ámbitos ..	9	4
Dan las gracias o transmiten enhorabuena por la impartición del módulo ..	7	2
Manifiestan su satisfacción por su inclusión en el currículo ..	6	1
Cree que está dirigido a las mujeres y tiene mayor interés y utilidad para ellas ..	0	4
Consideran que se culpabiliza a los hombres de las situaciones de desigualdad ..	0	2
Manifiestan su queja por la composición del equipo de trabajo (sólo mujeres) ..	0	2
No refleja la realidad ..	1	0
No parece apropiado para el currículo de Graduado Escolar, pero sí como curso monográfico ..	1	0

La primera diferencia que podemos observar entre el grupo de mujeres y el de hombres se refiere al número de cuestionarios devueltos una vez contestados, siendo bastante superior el número de alumnas que los hacen llegar hasta el profesorado (cuadro 2).

Con respecto al interés despertado por el contenido del módulo la mayoría de las respuestas recogen una opinión muy favorable al mismo (cuadro 4).

Consideramos que con frecuencia nuestro alumnado suele expresar una alta o altísima valoración de los productos que ofrecemos, sobre todo cuando debe hacerlo a través de preguntas cerradas de tipo test en las que se limita a señalar la respuesta más aproximada a la que se supone es la suya. Sin embargo, la sospecha de que puede quedar oculta la verdadera opinión, voluntaria o involuntariamente, por el deseo e agradar a quien orienta en el centro, desaparece totalmente en nuestro caso cuando esa persona escribe de su puño y letra su opinión y, además, explica abiertamente cuáles son las razones para ello. De aquí que consideremos que esta forma de responder aumenta el valor de lo comunicado.

Otra de las grandes diferencias observables entre el grupo de alumnas y alumnos se nos revela en la pregunta acerca de la forma

de evaluar. Según los datos ofrecidos en el cuadro 5, es evidente que el grupo de mujeres acogió de mejor grado este tipo de trabajo, aunque también son sólo ellas las que expresan su queja por no disponer del tiempo necesario para ver televisión. Son también las mujeres quienes sugieren la ampliación del trabajo indicado, las que mayoritariamente proponen otros posibles temas para el mismo y las que en mayor medida apuntan otras fórmulas para evaluar como, por ejemplo, la realización de encuestas o la valoración de las hojas de actividades.

Aunque también lo indican algunas mujeres, es mayor la proporción de hombres que prefieren obtener la calificación a través de un examen de contenidos o por la participación en debates organizados en el centro de orientación.

Por nuestra parte, la clasificación de los comentarios personales supuso una mayor dificultad para su estudio pero, al mismo tiempo, la libertad para expresar cualquier idea también nos ofreció una gran variedad y riqueza de pensamientos. De nuevo destacamos aquí la importancia de que todos los comentarios se realizaran por propia iniciativa del alumnado (ver cuadros 6, 7 y 8).

A través de la lectura de lo que en ocasiones nos han parecido verdaderas cartas

dirigidas a los profesores, hemos podido observar que se repite en las mujeres el argumento de que su opinión no es importante, que no saben decir bien lo que piensan, que no saben acerca del tema... Quizás podamos advertir en ello su bajo nivel de autoestima, pues ellas tienen su opinión, dicen con sus palabras lo que sienten y explican su propia experiencia. Ninguno de los hombres se disculpa por "no saber".

No faltan las alumnas que nos comunican que se han visto reflejadas en las dramatizaciones que se incluyeron en las clases radiofónicas, y nos conmueve detectar respuestas que reflejan situaciones personales difíciles.

Algunas respuestas de los hombres evidencian que para ellos la consecución de una verdadera igualdad de oportunidades es sólo algo que afecta a las mujeres, como si se tratara de algo ajeno en lo que no se reconocen como implicados.

Algunas de las diferencias encontradas entre ambos grupos son las siguientes:

- Las mujeres valoran muy positivamente la inclusión de este curso dentro del currículo de Graduado, indicando algunas la convenien-

cia de impartirlo también en otros niveles. Para los hombres esta cuestión pasa desapercibida o no tiene importancia, señalando, en todo caso, que el curso es interesante para las mujeres.

- Las mujeres manifiestan que les ha ayudado a descubrir aspectos de su propia realidad, darse cuenta de las situaciones de desigualdad y encontrar una motivación para cambiar algunos aspectos de su vida privada como, por ejemplo, mejorar la educación de sus hijos. Esta última razón no es manifestada por ninguno de los hombres.

- Un importante grupo de mujeres dice que, a través de este curso, ha podido descubrir la historia de la lucha de las mujeres por conseguir sus derechos, aspecto que tampoco destaca ninguno de los hombres.

- Tanto los hombres como las mujeres piden la ampliación del curso con otros temas, aunque únicamente son ellas las que solicitan temas concretos, propios del ámbito privado, como la familia, situaciones de malos tratos...

- Algunos hombres manifiestan quejas por el contenido del curso, criticando que el equi-

**Cuadro nº 7. UTILIDAD DEL MÓDULO, SEGÚN SEXO.**

<i>Seguir este módulo ha servido para...</i>	MUJERES (145)	HOMBRES (45)
Aumentar conocimientos, ampliar información .....	28	4
Descubrir aspectos de la propia realidad .....	15	2
Ayudar a cambiar las ideas propias .....	7	1
Reflexionar sobre las relaciones entre hombres y mujeres .....	3	2
Aprender a defender los derechos de las mujeres .....	2	0
Luchar más en favor de la igualdad .....	2	0
Cambiar actitudes del otro miembro de la pareja, fomentar el diálogo... ..	1	1
Comprender la realidad de las mujeres .....	1	1
Ayudar a mejorar la educación de los hijos .....	1	0

po de trabajo que lo ha elaborado esté compuesto sólo por mujeres.

- Con respecto a la forma de evaluación cabe señalar que los hombres señalan su preferencia por un examen acerca de los contenidos antes que por el análisis de un aspecto de la realidad, como el propuesto en el trabajo de evaluación.

Una vez recogidos estos datos y opiniones, el curso *Igualdad de oportunidades* ha puesto de manifiesto el alto interés que la inmensa mayoría del alumnado siente por este tema, aunque la novedad de su inclusión en la enseñanza reglada pueda ser una sorpresa tanto para el alumnado como para el profesorado. Invitamos a quienes leen estas líneas a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Creemos necesario continuar la labor educativa en favor de la igualdad de oportunidades?

- ¿Hemos tenido oportunidad de reflexionar acerca de cuál es nuestro papel como docentes al tratar estos temas con el alumnado?
- ¿Nos sentimos seguros en el nuevo papel de dinamizadores de grupo que requiere el tratamiento de temas como el que nos ocupa?
- ¿Damos la misma importancia a éste que a otros módulos-asignatura?

Esperamos que las respuestas aportadas por las alumnas y los alumnos puedan servir como indicadores de sus intereses y nos ayuden a fomentar la reflexión.

Al igual que lo expresado por una de las alumnas, también deseáramos que no fuera necesario tratar este tema como un problema social, sino que se convirtiera para todos en un recuerdo de algo que quedó atrás.

**Cuadro nº 8. COMENTARIOS CON RESPECTO AL TEMA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN NUESTRA SOCIEDAD, SEGÚN SEXO.**

	MUJERES (145)	HOMBRES (45)
Son conscientes de la situación de desigualdad en perjuicio de las mujeres .....	36	9
Expresan su deseo de que la igualdad de oportunidades llegue a ser una realidad .....	16	4
Son conscientes de los avances en favor de la igualdad .....	11	1
Dan importancia a las actitudes de los padres y las madres porque influyen en la consecución de la igualdad (implicación de los padres en la educación, el reparto de tareas...) .....	7	0
No perciben la desigualdad con intensidad .....	5	1
Expresan la necesidad de que sean las propias mujeres quienes tomen conciencia de su situación .....	2	1
Justifican las situaciones de desigualdad por razones biológicas, necesidad de que existan patrones de conducta diferentes, etc.....	0	2
Reconoce la situación de desigualdad como un problema social .....	1	0
Perciben diferentes actitudes masculinas y femeninas con respecto a los ámbitos privado y público .....	1	0

# Proyecto de promoción social. Algo más que un Centro de Orientación

BELÉN NAVARRO MONZÓN  
GLORIA VEGA DÍAZ

## 1. INTRODUCCIÓN.

Con esta comunicación se pretende compartir con los compañeros y compañeras la experiencia de elaborar un proyecto concreto de trabajo y su puesta en práctica en una zona determinada, en el caso que nos ocupa, barrios periféricos de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria caracterizados por ser de clase obrera con condiciones económicas media y baja.

Al proyecto se le tituló como "Algo más que un Centro de Orientación".

La idea fundamental consistía en diseñar la actividad didáctica en función del curriculum de Graduado Escolar y Pregraduado y convertirla en acción social, en los barrios en cuestión. De tal forma esas actividades se realizarían fuera del centro y se escogería un lugar de actuación en dichos lugares acordado con los diferentes colectivos sociales.

Otra iniciativa que se proyectó fue la implantación de los talleres caracterizados por ser de corta duración, baratos y estar relacionados con algún acontecimiento en función de la época del año, hecho que serviría a la población de motivación para garantizar su asistencia a los mismos. Así surgieron el taller de Centro de mesa por Navidad y el de Maquillaje de carnaval.

A la hora de elaborar el proyecto en su fase inicial nos planteamos la manera de dar proyección social al mismo. Lo primero era averiguar qué colectivos actuaban para coordinarnos con ellos o, por lo menos, hacerles nuestro planteamiento y ver su acogida.

Otro tema importante que se debía controlar eran los recursos económicos de que se disponía para llevar a cabo la experiencia; contamos en principio con la voluntad de ir dando respuesta puntual a las demandas y el "encargo" de que el gasto fuera mínimo.

Al plantearse cantidad y tipo de actividades se consideró que, por prudencia y para evitar saturar a los alumnos, colectivos y vecinos en general, no era conveniente poner en marcha más de una actividad por trimestre. En ese sentido valoramos aquellos módulos de ambos cursos que, por su coincidencia en el tiempo y el interés de sus temáticas, nos parecieron más afines; así se planteó:

Primer trimestre: "Algo sobre salud". Módulos "*Cuerpo Humano*" y "*Salud*".

Segundo trimestre: "Algo de teatro o literatura". Módulos "*Los libros*", "*Iniciación artística*".

Tercer trimestre: "Algo de sociales". Módulos "*Siglo XX*", "*España, unión de culturas*".

Finalmente, surgió otra iniciativa que permitiera dar información y difusión de estas actividades y otras acciones y así se puso en marcha la confección de una publicación denominada "*Boletín Interno de Alumnos*".

## 2. RELACIÓN CON LOS COLECTIVOS.

Primeramente se hizo un sondeo para averiguar qué cantidad de colectivos actuaban en cada barrio; ya contábamos con el conocimiento de las asociaciones de veci-

nos y las parroquias con quienes manteníamos contactos de ocasiones anteriores e incluso desde finales del curso anterior se había comentado la idea de realizar el proyecto sobre todo en El Fondillo y Lomo Blanco, pareciéndoles la iniciativa una buena idea y mostrando sus intenciones de colaborar.

En septiembre se produjo un primer contacto con la Asociación de Vecinos Guinguada (San Roque), A.V. del Batán, A.V. La Hermandad del Fondillo, Parroquia San José Artesano, la Universidad Popular de Lomo Blanco y APA del Fondillo.

Con el resto de las APAs no fue posible reunirse porque en septiembre todavía no estaban en activo; sin embargo, posteriormente se contactó con la del Colegio Público San José Artesano en Lomo Blanco. Con el resto de los colectivos no fue posible contactar formalmente; básicamente por no coincidir sus horarios de reunión y los nuestros.

Con los contactados fue fundamental la relación existente, a través de alumnos que participaban en las mismas y que nos sirvieron de nexo.

Uno de los handicaps planteados por los mencionados colectivos era la dificultad existente entre la población para participar de forma masiva en los actos convocados.

Nuestro reto consistía en organizar actividades con calidad e interés suficiente y una buena difusión de las mismas; para ello se diseñaron carteles específicos que fueron distribuidos en el ámbito de actuación de los diferentes colectivos, comercios y carteleras sociales de la zona, etc.

Otra acción interesante fue el contacto con la Comisión de fiestas San José Artesano, Primero de mayo de Lomo Blanco, del que surgió la idea de realizar una caminata por el barranco Guinguada partiendo de Lomo Blanco hasta el Jardín Canario. En otros barrios las fiestas coinciden con el tiempo de vacaciones aunque se les ofreció la posibilidad de usar la radio para sus pregones y otras acciones: difusión de programas, etc.

### 3. TALLER DE CENTROS DE MESA DE NAVIDAD.

Este taller fue la primera experiencia que se realizaba en ECCA en esta disciplina.

En el primer trimestre la época más relevante era la Navidad. La idea de confeccionar un centro de mesa nos parecía lo bastante atractiva a la hora de la matrícula, además

porque cada participante podría llevarse a su casa el trabajo realizado, permitiéndole así un elemento de decoración personal.

Nos pusimos a la tarea de buscar la persona adecuada para que lo llevara a efecto. Al no contar con presupuesto económico previo y con la pretensión de que el coste fuera mínimo, tanto para los alumnos como para la institución, acudimos a una persona conocida, sin experiencia laboral, pero sí con práctica y conocimientos suficientes.

Hubo que asesorarla y tener varias conversaciones en tal sentido para que todo transcurriese como pretendíamos.

**Características del taller.** Una cualidad que propusimos era que no sobrepasase la sesión a un día. Para ello se decidió que fuera de tres horas de duración, el coste supuso para el alumno unas 300 pesetas en gasto de material, asumiendo Radio ECCA el pago de la monitora que también resultaba muy barato, 1.000 pesetas por hora. Ella se encargaba de comprar el material necesario.

Se hizo difusión a través de carteles específicos, la radio y los distintos colectivos, destacándose la colaboración de las APAs del Fondillo, Lomo Blanco, la Asociación de Vecinos Guinguada de San Roque y Parroquia de El Batán.

Los lugares que se escogieron fueron el Colegio Público Camino José Cela (Fondillo), locales de la Universidad Popular (Lomo Blanco) y el Colegio Público Aragón en El Batán, aunque en este último lugar pretendíamos que fuera en el Centro Social La Voz del Batán, pero en las fechas previstas no se disponía de espacio.

El grupo de personas recomendable era de 10 a 15 personas y en todos fueron cubiertas las expectativas, sobrepasándose incluso en varios casos.

La opinión de los participantes nos demostró bastante entusiasmo y satisfacción con la tarea realizada.

### 4. ACTIVIDAD RELACIONADA CON LOS MÓDULOS "LOS LIBROS" Y "ANIMACIÓN A LA LECTURA".

Aprovechando la coincidencia de estos dos módulos de una misma disciplina nos planteamos una actividad que sirviera de refuerzo y apoyo, además de ser atractiva para el resto de la población.

Contactamos con un grupo de gente re-

lacionado con el mundo de la farándula y de quienes conocíamos su trabajo, además de ser conocidos a nivel personal.

En un principio, la disposición fue favorable aunque no era responsabilidad de una sola persona, sino de un colectivo que en aquel momento se enfrentaba con dificultades internas. Aun así confiamos en su predisposición que al final resultó una negativa.

El tiempo nos limitaba nuestra capacidad de actuación. Supimos de un actor que en esos momentos desarrollaba su actividad profesional por la isla, vimos su espectáculo y nos pareció muy interesante.

Contactamos con él y nuevamente aparecieron dificultades: el tiempo disponible lo tenía bastante copado además de sobrepasar sus honorarios nuestras posibilidades económicas como para llevar la actividad a los tres lugares deseados, ámbitos de actuación dentro del proyecto.

No obstante, en uno de los contactos con los responsables de la Universidad Popular, nos informaron que tenían previsto unas actuaciones de teatro con el mencionado actor, siendo una de ellas en Lomo Blanco; coyuntura que nos permitió difundir la información entre nuestros alumnos e invitarlos a asistir; así lo hicimos en los centros de El Batán, El Fondillo y en el propio Lomo Blanco. Nos pareció interesante la experiencia de desplazar-se inter-barrios para disfrutar de una actividad cultural sobre todo por ser tres barrios muy cercanos uno de otro.

Al evento asistieron alrededor de diez alumnos que sin ser una cifra muy halagadora podemos considerar como aceptable dado que el horario era a las cinco de la tarde.

La valoración de los alumnos fue de muy interesante e instructiva.

## 6. ACTIVIDAD RELACIONADA CON LOS MÓDULOS "SIGLO XX" Y "ESPAÑA, UNIÓN DE CULTURAS".

Para organizar esta actividad barajamos varias posibilidades: charla, cine-fórum, mesa redonda, etc.; a todas ellas encontramos "contras" pues, al ser diseñada para todo el barrio, también pensábamos en las posibilidades de participación y estas propuestas no suponían un buen reclamo.

Finalmente, realizamos gestiones con un grupo de teatro con temáticas de índole social. No conocíamos su trayectoria. Después de informarnos, comprobamos que se trataba

de un espectáculo de tipo vanguardista y bastante dureza crítica; la propuesta económica sin dejar de ser justa no se adecuaba a nuestras posibilidades; además, se estaba en plena campaña electoral de las municipales y autonómicas con todo lo que eso conlleva de saturación para la población y acaparamiento de los colectivos vecinales, especialmente Asociaciones de Vecinos.

Con todo eso y el tiempo, ¡implacable!, terminamos por desistir de la idea.

## 5. ACTIVIDADES ENMARCADAS DENTRO DEL PROGRAMA DE LAS FIESTAS POPULARES "SAN JOSÉ ARTESANO - 1º DE MAYO" DEL BARRIO DE LOMO BLANCO.

**La caminata.** La Comisión de fiestas nos invitó a participar en la elaboración del programa a sabiendas de nuestro interés por participar.

Cuando planificábamos las actividades estaba en nuestros planteamientos realizar alguna actividad de apoyo al módulo "Ecología"; así surgió la idea de hacer una caminata por el Barranco de Guinguada. Entre los miembros de la Comisión se encontraban jóvenes del grupo Scouts-Almogaren con actuación en el barrio. En coordinación con ellos planificamos la actividad con visita previa al Jardín Canario y sus gestores, además de la exploración del itinerario que se pretendía seguir para evitar sorpresas desagradables el día del recorrido oficial.

Se hizo una convocatoria general y fueron invitados los alumnos de El Batán y Fondillo; participaron monitores de la Universidad Popular; contamos con la colaboración de un miembro del colectivo ecologista Tamarasit, que documentó la visita.

Se formó un grupo numeroso: jóvenes scouts, padres de los mismos, alumnos ECCA y alumnos de Medio Ambiente de la Universidad Popular.

Partimos de Lomo Blanco hasta llegar al Barranco y desde allí la subida hasta el Jardín Canario, con explicación de la flora y fauna y aspectos históricos de lo observado.

En el Jardín Canario se almorzó, se organizaron juegos y vuelta hasta Lomo Blanco de nuevo.

Los adultos se sintieron bastante satisfechos con la experiencia, así como los jóvenes, mostrándose dispuestos a repetirla.

## 7. EXPOSICIÓN.

Otro apartado dentro del programa de las fiestas era una exposición de trabajos, organizada por la Universidad Popular; en la misma teníamos un espacio para exponer nuestras "cosas" y así lo preparamos: carteles, fotografías, revista, etc.

No fue esta exposición lo que pretendían los organizadores, pues en aquel momento había bastante desconcierto entre ellos. No obstante, preparamos nuestros paneles y permanecieron expuestos durante una semana.

## 8. MESA REDONDA.

Dentro de las jornadas culturales participamos informando a los alumnos y animándoles a asistir. Por nuestro horario de trabajo sólo pudimos estar presentes en una mesa redonda donde personalidades con cierta relevancia en el barrio hablaron del pasado, presente y futuro de Lomo Blanco.

## 9. REVISTA.

**Objetivo:** dinamizar la zona, haciendo partícipes a los/as alumnos/as de su propia experiencia.

**Metodología:** Comunicamos la intención de crear la revista cuando los alumnos ya habían establecido una mínima relación con el profesorado y sus compañeros/as, dejando la temática libre según los intereses de cada uno/a. También hicimos extensible esta propuesta a los colectivos sociales de la zona.

Establecimos un plazo de recogida de artículos y una vez vencido éste, empezamos a seleccionar de manera que estuviésemos todas las zonas representadas.

Se hizo la maqueta, se tiró a imprenta y se repartió en la zona. La respuesta de los alumnos fue buena aunque el comentario general era que había salido más tarde de lo previsto.

Teníamos la intención de hacer otro número para el final de curso pero nos vimos desbordadas con el trabajo y esa idea quedó en el aire.

La valoración de la experiencia fue altamente positiva.

## 10. TALLER DE MAQUILLAJE.

El taller de maquillaje surge con motivo de las fiestas de carnaval. La intención es hacer sentir la presencia de Radio ECCA en

la zona, adecuándose a los tiempos.

La respuesta fue, en general, buena. Unos barrios la aceptaron mejor que otros pero el objetivo se consiguió, que era establecer contacto con gente fuera de ECCA y hacer llegar la idea de que ECCA va más allá de los esquemas y la enseñanza por radio.

El proceder del taller es el siguiente: buscamos entre la gente conocida una persona que pudiera llevar a cabo el taller. Una vez hecho el contacto, ella se encargó de comprar el material necesario, después de presentado el presupuesto.

Se efectúa en: Universidad Popular Lomo Blanco, Fondillo.

Estos barrios como integrantes del proyecto y también en otros barrios de la zona centro y Las Palmas de Gran Canaria.

## 11. TAMADABA.

Planteamos la excursión a Tamadaba como una actividad más del proyecto, pero se dio la coincidencia que para esas fechas dos de los barrios implicados en el proyecto tenían a su vez excursiones con los colegios cercanos.

Vista la situación decidimos ampliarla y colocarla como un acto de la campaña de febrero contando con los/as compañeros/as de la zona de Las Palmas.

Tuvo buena aceptación, contamos con la colaboración de Cruz Roja y llevamos tres guaguas.

Visitamos el mercado de San Mateo, hicimos conexión con la radio y en el lugar de destino hicimos juegos.

A lo largo del trayecto hicimos un juego de relación: Parejas. La finalidad era que los participantes se conocieran a lo largo del día; consiste el juego en hacer papeles numerados dobles y repartir entre los integrantes del grupo y a partir de ahí, buscarse. Para ello deben preguntar, relacionarse, etc.

## 12. SALUD.

Con motivo de los módulos de "Salud" y "El cuerpo humano" surge la idea de realizar alguna actividad que sirva para unir estos módulos. Aprovechamos un dossier de El País sobre el corazón. Fotocopiamos y repartimos entre las alumnas los artículos y eligieron según ellas consideraban por la temática, dificultad, etc.

El trabajo a realizar era sacar un título, resumir, esquematizar y exponer. Mientras, se realizaron contactos con el Centro de Salud de la zona solicitando un cardiólogo que apoyase esta actividad. De una doctora se nos remitió a otra y de ésta al Centro de Atención Primaria, donde después de varias visitas y llamadas de teléfono, se nos dijo que no podían atender nuestra solicitud.

Visto esto, se decidió acudir a las amistades y a través de este contacto se consiguió que tres cardiólogos diferentes del Hospital Insular participaran en las charlas acudiendo uno a cada barrio.

En el Centro de Orientación, semana a semana trabajamos el resumen, esquema y exposición. Empleamos para ello cuatro orientaciones.

Lugares en que se realizaron:

- Lomo Blanco: en la parroquia, contamos con la colaboración del párroco.
- Batán: Asociación de Vecinos
- Fondillo: Asociación de Vecinos.

Para la difusión se usó megafonía con la ayuda de los integrantes de los distintos colectivos de los barrios y se colocaron carteles en los lugares de mayor concentración de personas: farmacia, Centro de Salud, etc.

### 13. VALORACIÓN GENERAL.

Desarrollar este apartado con todos sus pormenores podría ser interminable por las diferentes casuísticas que confluyeron, pues además de desarrollar el plan de trabajo o proyecto en unos barrios concretos (Lomo Blanco, El Fondillo y El Batán/San Roque) donde compartíamos centros y tareas, cada una aten-

día otros centros de orientación con sus conocidas demandas. Estábamos inmersos en el grupo de trabajo de la zona y su dinamización. Atendíamos tareas de Aula Abierta en horario de mañana básicamente. A todo eso hay que añadir el cambio de coordinación después del primer trimestre y no contar con la seguridad de un presupuesto económico propio que permitiese actuar con mayor libertad y acierto.

Por otro lado coordinarse con grupos de actuación social que tienen dinámicas e intereses diferentes entre ellos y con nosotros mismos, denota una gran complejidad que dificulta analizar los resultados de manera diáfana.

No pretendemos, sin embargo, concluir esta exposición con un talante negativo, pues todo puede ser retomable y mejorable por supuesto, aunque no sea tarea de una sola jornada.

Queremos plasmar nuestro sentir ante la experiencia de haber elaborado un proyecto de trabajo o declaración de intenciones de lo que habría de ser nuestra actividad laboral como calificábamos en la introducción del mismo.

Esto nos ha permitido:

- Organizar con tiempo la actividad.
- Facilitar la acción.
- Seguridad porque se pueden controlar distintas variables.
- Corregir disfuncionamientos y encauzar posteriores acciones.
- Generalizar para futuras planificaciones.

En este sentido nos sentimos satisfechas de la tarea realizada aunque sea una lástima el no haberle dado continuidad.

El Consejo de Redacción de *Radio y Educación de Adultos* desea fomentar la presentación espontánea de artículos e invita a colaborar a personas, colectivos e instituciones que se interesen por la Educación de Adultos.

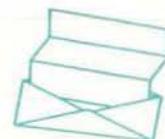
El consejo examinará los artículos que se le propongan, reservándose el derecho de decidir sobre su eventual publicación e informará a los autores sobre dicha decisión.

Los artículos (de 3 a 10 páginas y 30 líneas por página) deberán remitirse a la redacción de esta revista:

Apartado 994

35080 Las Palmas de Gran Canaria. España

(No se devolverán los originales recibidos)



Cuadro nº 1. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DEL CURSO 95-96.

**TALLERES**

- Títeres.
- Comunicación y narración oral.
- Teatro .
- Baile folklórico.
- Adornos navideños.
- Punto de cruz motivos navideños.
- Centros de mesa de Navidad.
- Automaquillaje.
- Pintura de muñecas.
- Maizena.
- Telares.
- Tallado de cristal.
- Bailes caribeños
- Adornos florales de Navidad.
- Máscaras de carnaval.
- Manualidades.
- Pintura a acuarela.
- Punto de cruz.

**CICLOS DE PROGRAMAS RADIOFÓNICOS****(apoyo a diversos cursos)**

- Mujer
- Educar para la Paz y la Solidaridad (derechos humanos, racismo, xenofobia, maltratos a menores...)
- El cuerpo humano
- Escuela de padres
- Calidad en la atención al cliente
- El consumo en Navidad
- La informática hoy
- Medio ambiente
- El mundo actual

**CHARLAS, CONFERENCIAS Y PROYECCIONES**

- Charla-coloquio Historia de Canarias.
- Proyección-coloquio sobre Salud.
- Recital de poemas.
- Charla sobre el comportamiento en la infancia.
- Charlas complementarias al curso "Mujer".
  - Autoestima
  - Reinvidicación de las mujeres
  - La mujer en la sociedad
- Actuaciones taller de Teatro ECCA de Arucas en diversas localidades.
- Participación del Grupo de teatro ECCA en el Encuentro Ciudad de Arucas organizado por su Ayuntamiento el mes de mayo.
- Recital de poemas de Agustín Millares (actividad complementaria de Animación a la lectura).
- Charla-coloquio sobre la situación del Sahara.
- Representación teatral (La Laguna).
- Exposición y clausura Taller manualidades (Granadilla)
- Exposición taller pintura (Ofra).
- Acto lúdico-deportivo con motivo del Día de Canarias en La Laguna.
- Charla-coloquio Educación Consumo.

**ENCUENTROS**

- Participación en el Festival de narración oral
- Encuentro de bienvenida al curso 1995-96.
- Encuentro navideño con actuación Coral de Arucas ECCA.
- Encuentro navideño "Excursión burrosafari" (Barranco de Guayadeque, Gran Canaria).
- Actuaciones de la murga "Letras y Números" de Arucas.
- Acto celebración XXXI aniversario en la Feria del Atlántico (INFECAR)
- Acto celebración XXXI aniversario en San Isidro (Tenerife)
- Encuentro voluntariado Las Palmas-Tenerife (en Tenerife)

**VIAJES Y EXCURSIONES**

- Viajes a Tenerife.
- Viaje fin de curso Cantabria-Asturias.
- Viaje a Tenerife visita Loro Parque
- Visita al museo Tomás Morales de Moya.
- Visita al Museo Canario en Las Palmas de G.C.
- Viajes de fin de curso a Galicia.
- Excursión al Cenobio de Valerón.
- Excursión de fin de curso a Tamadaba.
- Viajes fin de curso a Cataluña.
- Excursión a pie a "Casas de Pino Gordo" (Aldea de S. Nicolás)
- Excursión al Loro Parque.
- Excursión a La Gomera.
- Excursión a Gran Canaria.
- Viaje de fin de curso a Barcelona.
- Excursión al Bosquecillo de Haría.
- Visita Biblioteca Pública del Cabildo.
- Visita I Feria "Salud, Educación y Sociedad".
- Visita al Jardín Canario en Tafira.
- Visita al "Mundo Aborigen" (exposición temática).
- Recorrido histórico San Francisco, Tara y Cuatro Puertas en Telde.
- Visita al CCAM (Centro Canario de Arte Moderno) en Las Palmas de G.C.
- Visita al Parlamento de Canarias.
- Visita a las esculturas de Las Ramblas.
- Visita monitores Escuela de padres al la Comunidad terapéutica de Ansite.

**OTROS ACTOS SOCIALES**

- Cenas y/o almuerzos de Navidad
- Cena fin de curso (Santa Cruz de Tenerife y Zona Norte)
- Cena fin curso Zona Sur (San Miguel)
- Cena-baile en Tejina.

**CLAUSURAS**

- 13 junio: "Escuela de padres"
- 21 junio: "Mujer"

# El voluntariado en Radio ECCA

## DEPARTAMENTO DE AULA ABIERTA

El objetivo de esta comunicación era analizar la situación actual del voluntariado de Radio ECCA. Al inicio de la comunicación se planteó un interrogante a contestar a lo largo de todo el desarrollo de la misma: ¿Existe el voluntariado en Radio ECCA?

A partir de esta pregunta se introdujo una breve referencia histórica. Se partió de lo que había sido el voluntariado antes de 1991.

Este voluntariado era por una parte adscrito a Aula Abierta, es decir, monitores y monitoras de grupos de Escuela de padres y por otra parte había un voluntariado para la alfabetización que estuvo durante los cursos 88/89 y 89/90.

Este último voluntariado tenía como objetivo ayudar a las personas adultas a salir de la marginación cultural. Con este objetivo desarrollaban las siguientes funciones: captar, atender y mantener al alumnado. Esta experiencia se interrumpió principalmente por dos causas: por una parte la falta de coordinación entre el voluntariado y el profesor orientador de ECCA, y por otra, el rechazo por parte del alumnado a acudir a un Centro de Orientación.

Después de esta referencia histórica se pasó a explicar la situación actual del voluntariado. En estos momentos sólo hay voluntariado en el Aula Abierta. Existen dos figuras: la de colaborador/a y la de monitor/a de grupo.

El grupo de colaboradores, cuyo trabajo es remunerado, lo constituyen tutores/as y promotores/as de cursos. Son profesionales de una asociación o institución que hace de ECCA su recurso.

Los monitores y monitoras son voluntarios

no remunerados que realizan las tareas de animación de grupo y/o de promoción de cursos. Este voluntariado está en activo una media de dos años. Este corto espacio de permanencia se debe a un insuficiente reconocimiento institucional, poca integración en la institución, limitación de los ámbitos de actuación y escasos recursos humanos para coordinar el voluntariado.

A partir de esta toma de conciencia se planteó cuál debía ser el perfil del voluntariado en ECCA y se definió como aquella persona que, de manera altruista, promueve y contribuye al crecimiento personal y cultural del adulto y de la sociedad.

Las funciones principales son las de captar, atender y mantener tanto al voluntariado como al alumnado.

Esta visión del voluntariado requiere tres líneas de actuación: el reconocimiento institucional, integración en la institución, ámbitos de actuación.

Para este reconocimiento institucional se pide: la elaboración de un estatuto para el voluntariado, una identificación de los voluntarios (carnet), una formación específica y un seguimiento a los voluntarios y voluntarias.

Para la integración de los voluntarios en la institución se necesita una información puntual sobre la institución, una representación del voluntariado en los órganos de decisión (Consejo Escolar), contar con un espacio físico propio y contar con medios para desarrollar su actividad.

Y en los ámbitos de actuación se apuntaban algunas ideas: la alfabetización, promoción de cursos, animación de grupos, organización interna del voluntariado.

# Las enseñanzas profesionales y ocupacionales en el Centro ECCA

MANUEL MARTÍN SANTANA

## 1. CARACTERÍSTICAS Y ESCENARIOS DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.

**1.1 EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (PNFP).** Siguiendo la tradición de los países europeos de nuestro entorno, el PNFP afronta la gestión y administración de la formación profesional a través de dos subsistemas relativamente independientes: el subsistema de la Formación Profesional Reglada, generalmente gestionado por las Administraciones Educativas, y el subsistema de la Formación Profesional Ocupacional, gestionado preferentemente por las Administraciones Laborales y, en menor grado, por otras instituciones o Administraciones de carácter local o provincial.

A pesar de que la Formación Profesional debe concebirse como única, se aconseja mantener los dos subsistemas sin olvidar las competencias que mantienen las Comunidades Autónomas.

El carácter del Programa Nacional de Formación Profesional es abierto, permitiendo los desarrollos y especificaciones exigidas para su adaptación a los diversos ámbitos territoriales.

Los objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional partirán de las carencias fundamentales de ambos subsistemas y deberán incluir soluciones concretas que atiendan, conjunta o complementariamente, a la mejora de la calidad y de la gestión de toda la Formación Profesional.

Las principales insuficiencias son las siguientes:

**A. En relación con la renovación de la oferta.** Esta renovación afecta a tres dimen-

siones: contenidos, planificación y ordenación.

La nueva ordenación académica que impone la LOGSE, junto con la obsolescencia de muchas ofertas formativas y la necesidad de atender demandas de cualificaciones profesionales nuevas, son, entre otras, razones que aconsejan la renovación de los **contenidos** de la Formación Profesional. Así se entiende desde las Administraciones Educativa y Laboral, que han iniciado un procedimiento de renovación de las formaciones que:

a) garantiza la participación activa de los agentes sociales en orden a identificar las cualificaciones y perfiles reales que demanda el mercado de trabajo;

b) realiza conjuntamente estudios sectoriales;

c) concibe los diseños curriculares y los itinerarios formativos con un referente común –la competencia profesional con valor y significado en el empleo– que haga posible convalidaciones y equivalencias entre la Formación Profesional Reglada, la Formación Profesional Ocupacional y los conocimientos adquiridos en la experiencia laboral;

d) exige, por consiguiente, un sistema nacional de cualificaciones –para todo el territorio nacional y en concordancia con el ámbito europeo, que actúe como referente del sistema productivo para la elaboración del Catálogo de Títulos de Formación Profesional.

El dinamismo de los sectores productivos y la rápida evolución de las tecnologías, que hacen emerger nuevas cualificaciones profesionales, aconsejan la necesidad de que el esfuerzo de renovación de la oferta educativa técnico-profesional sea sostenido en el tiempo, a fin de que sus efectos no queden obsoletos en un plazo relativamente corto.

La propia renovación de los contenidos

supone de hecho un instrumento de **planificación** de la oferta, permitiendo ordenarla en Familias Profesionales, Ciclos Formativos, Módulos y/o Cursos de Formación Profesional Ocupacional. Esta ordenación debe asimismo cuantificar, además del tipo de formación, qué número de titulaciones y certificados se ofertan en una zona concreta, adaptándola a las necesidades del entorno económico y posibilitando que el binomio formación-empleo realice eficazmente su papel dinamizador en el desarrollo económico regional y local. Los instrumentos y órganos encargados de la exploración de las necesidades cualitativas y cuantitativas de cada zona concreta deben contar en este propósito con la participación de los agentes sociales.

En relación a la **organización**, parece necesario modificar los tradicionales enfoques académicos que han venido caracterizando a las enseñanzas profesionales por otros que tengan como objetivos la adquisición y evaluación de competencias profesionales con valor y significado en el empleo.

La estructura modular que caracteriza este nuevo enfoque facilitará la capitalización o convalidación de las competencias adquiridas en la experiencia laboral o la Formación Ocupacional, permitiendo obtener certificaciones profesionales a quienes no deseen cursar un Ciclo Formativo completo. Así se pretende hacer efectiva la apertura del sistema educativo a la recualificación de la población adulta y trabajadora.

En relación con la conexión directa de los estudios con las empresas y el mercado de trabajo, se incluye la realización obligatoria de las prácticas en las empresas para la FP Reglada, y desde la Formación Profesional Ocupacional se incrementarán las prácticas no laborales y los programas de información y de inserción profesional.

**B. Identificación de la demanda de Formación Profesional.** Es necesario identificar en términos diferenciados los tipos de población demandante de Formación Profesional, a fin de poder determinar el tipo de oferta profesional que sea más adecuada e idónea para cada uno de los colectivos identificados y para establecer prioridades en la distribución de los recursos formativos.

Utilizaremos los siguientes criterios de clasificación a la hora de identificar la población: edad, situación profesional, nivel de formación, sector profesional en el que el demandante se inserta o se ha insertado preferentemente o intenta hacerlo, marco territorial en

el que ha trabajado, trabaja o pretende hacerlo, y por último disponibilidad para la incorporación al mercado de trabajo. De acuerdo con estos criterios podemos identificar los siguientes colectivos:

**a) En edad escolar:**

– Población escolarizada en la Formación Profesional Reglada (FPI, FPII o Ciclos Formativos) que obtiene titulación académica o profesional.

– Población que no obtiene titulación académica o profesional. Esta población requiere una alternativa de escolarización que conduzca a algún tipo de cualificación a través de los Programas de Garantía Social. El objetivo para este colectivo debe ser la obtención de una cualificación profesional que facilite su inserción profesional o le permita acceder posteriormente a cursos de Formación Ocupacional complementarios o a la Formación Profesional Reglada de grado medio.

**b) Población activa:**

– Ocupados:

- \* asalariados sector privado
- \* asalariados sector público
- \* autónomos y otros ocupados no asalariados.

– Parados:

- \* demandantes de primer empleo
- \* parados que ya han tenido algún empleo: perceptores de prestaciones y no perceptores.

Debe tenerse en cuenta que, si bien la mayor parte de la oferta de cada subsistema se dirige a los colectivos para los que originariamente estaba concebida (FP Reglada para la población en edad escolar y FP Ocupacional para población joven y adulta demandante de empleo o recualificación), existen franjas de concurrencia entre ambas ofertas y sus correspondientes demandas.

La oferta de Formación Ocupacional debe dirigirse primordialmente al colectivo de demandantes de empleo que no se encuentre en las situaciones señaladas en el apartado a). En este sentido, de acuerdo con lo establecido en el artículo 30.1 de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, las acciones de Formación Profesional Ocupacional incluidas en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional tendrán por objeto:

- la capacitación para la inserción laboral de quienes carezcan de formación profesional específica o para la reinserción laboral de aquéllos cuya cualificación resulte insuficiente;
- la recualificación profesional motivada

por la aparición de nuevas técnicas o necesidades de reconversión;

- la impartición de conocimientos mediante Módulos de carácter práctico y, en su caso, teóricos para completar la formación y facilitar la promoción de los trabajadores.

El desarrollo más preciso de esta tarea plantea otro objetivo del Programa Nacional de Formación Profesional: la necesidad de identificar y clasificar a toda la población demandante de empleo. Este objetivo coincide con el mandato de la LOGSE, que en su Disposición Adicional Décimotercera compromete la realización de un «Programa de Calificación de demandantes de empleo». Este Programa de Calificación deberá ser, lógicamente, coherente con el Sistema Nacional de Cualificaciones.

Dado el carácter necesariamente limitado de los recursos formativos, el Programa Nacional debe establecer a qué colectivos han de destinarse, en orden de prioridad, dichos recursos. La disponibilidad para el empleo o la incorporación inmediata al mercado de trabajo, el aprovechamiento de la formación y, por tanto, la motivación correcta para incorporarse a las acciones formativas, las posibilidades objetivas de inserción profesional, la falta de oportunidades reales de formación y cualificación, así como el tiempo de permanencia en la percepción de prestaciones por desempleo, deberían formar el conjunto de criterios que definan las prioridades en la distribución de la oferta de plazas de Formación Profesional Ocupacional.

**C. Los instrumentos de la oferta.** La renovación de la oferta y la identificación de la demanda (es decir, qué y a quién se oferta Formación Profesional), remiten a una tercera cuestión: cómo o con qué instrumentos se realiza la oferta.

Hasta ahora, los dos grandes instrumentos de la oferta se han correspondido, prácticamente con carácter exclusivo, con cada uno de los subsistemas de la Formación Profesional:

- por una parte, el sistema educativo (con una red de centros públicos y privados homologados), ha constituido el único instrumento de oferta de Formación Profesional Reglada dirigida casi exclusivamente a la población escolar;

- por su lado, la Formación Profesional Ocupacional ha sido ofertada preferentemente mediante el Plan de Formación e Inserción Profesional Plan F.I.P.), gestionado por la Administración Laboral a través de centros pro-

prios y entidades colaboradoras, y el programa público de empleo-formación de Escuelas Taller.

Junto a ello, con carácter inicialmente experimental en la oferta reglada y con una cierta experiencia en la oferta ocupacional, hay que referirse a la oferta de enseñanzas profesionales en la modalidad «a distancia». Las posibilidades que ofrece este instrumento de oferta son enormes, siempre y cuando se garanticen los requisitos de calidad que precisa esta modalidad.

En el marco del Programa Nacional de Formación Profesional parece oportuno establecer algunos criterios generales sobre las funciones que deben corresponder a los diversos instrumentos de oferta, una vez identificados los colectivos demandantes y el tipo de oferta más adaptado a sus necesidades.

Entre otros, dichos criterios podrían ser los siguientes:

a) *Sistema educativo*: le corresponde asumir, en cuanto instrumento de oferta:

- la oferta profesional reglada para jóvenes y adultos;

- los Programas de Garantía Social para la población escolar que carece de titulación académica o profesional;

- la Formación Profesional para los demandantes de primer empleo que carecen de titulación académica o profesional, que será asumida progresivamente por las Administraciones Educativas;

- la formación general básica para la población activa (parados y ocupados) que, en su caso, la requiera para cursar con rendimiento los Programas de Formación Profesional Ocupacional y los Programas de Formación Continua, con la necesaria y estrecha colaboración entre las Administraciones Educativa y Laboral.

b) *Administración Laboral*: le corresponde asumir, en cuanto instrumento de oferta:

A través del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional:

- la Formación Profesional Ocupacional para desempleados perceptores de prestaciones por desempleo;

- la Formación Profesional Ocupacional para desempleados que hayan trabajado antes (jóvenes o mayores de 25 años parados de larga duración);

- la Formación Profesional Ocupacional de los demandantes de primer empleo cuando lo solicite la empresa que los va a contratar;

- la formación profesional para personas

con especiales dificultades de inserción (minusválidos, emigrantes y otros colectivos desfavorecidos);

A través del Programa de Escuelas Taller: la Formación Profesional Ocupacional de demandantes de primer empleo menores de 25 años, carentes de titulación profesional y no incluidos en los Programas de Garantía Social.

*c) Agentes Sociales: les corresponde asumir la Formación Continua de los trabajadores ocupados.*

En la nueva etapa de la Formación Profesional, que se abre con una renovación de los instrumentos de la oferta, cobra un interés particular la **Formación Profesional Continua**, en su estricta acepción de aquella parte de Formación Profesional Ocupacional dirigida a los trabajadores asalariados ocupados y que se relaciona, como criterio de identificación de la población demandante de referencia, con la efectiva inserción en la vida activa y a todo lo largo de la misma, sin distinción de edades, por encima de la mínima legal de admisión al trabajo.

Se le atribuye comúnmente a la Formación Continua una triple funcionalidad: de adaptación permanente a la evolución de las cualificaciones, de promoción y movilidad laboral y de anticipación a los cambios de la estructura ocupacional y de prevención del desempleo.

Las competencias profesionales y cualificaciones adquiridas mediante la Formación Profesional Continua serán objeto de la correspondiente certificación de profesionalidad y convalidación, dentro de la previsión contenida en la LOGSE.

El apoyo, seguimiento y colaboración de la Administración Pública se concreta en el Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua firmado el 16 de diciembre de 1992.

## 1. 2. INSTRUMENTOS DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.

**1.2.1 Instituto canario de formación y empleo (ICFEM).** El ICFEM es un organismo autónomo de carácter administrativo, que, tiene personalidad jurídica propia así como plena capacidad para el cumplimiento de sus objetivos (art. 1 de la Ley 7/1992).

### Fines:

- El ICFEM actuará de acuerdo con la política de empleo que defina el Gobierno Canario.
- Serán considerados aquellos colectivos

que cuentan con dificultades para su ubicación laboral ya que establece mecanismos para dar oportunidades a dichos colectivos desfavorecidos.

- Facilita en los desempleados y ocupados la formación y cualificación, actualizando sus habilidades y conocimientos a la aplicación de nuevas tecnologías en el sistema productivo.

- Ofrece información actualizada sobre el mercado de trabajo a la vez que señala a los agentes económicos y sociales las posibilidades formativas para una mejor situación en el mercado de trabajo o la reinserción al mismo.

El ICFEM se establece como el Organismo que orienta y coordina a las diferentes Administraciones Públicas de Canarias en empleo, y facilita en esta acción la participación de los agentes sociales (art. 2).

### Funciones:

El Instituto desarrolla las funciones que se detallan.

- Propone la forma en que debe realizarse la política de empleo en la Comunidad Autónoma Canaria.

- Ejecuta los programas relativos a política de empleo y formación ocupacional de la Comunidad.

- Se gestionan los fondos públicos o privados para fomento de empleo y formación ocupacional, y al mismo tiempo hace su seguimiento y evaluación, comprobando los efectos que en la inserción laboral tienen los mismos.

- Mantiene contacto y colabora con las Administraciones Públicas o entidades privadas y así establece las pautas o recomendaciones en materia de empleo y formación ocupacional (art. 3).

### Direcciones.

Su presencia territorial se adecuará para ofrecer mejores prestaciones y estar donde se establezcan las necesidades y demandas de los ciudadanos (art. 4).

En **Las Palmas de Gran Canaria**, calle República Dominicana, 4, teléfono (928) 221200, fax (928) 226053.

En **Santa Cruz de Tenerife**, Avenida Príncipes de España (Polígono de Ofra), teléfono (922) 604600, fax (922) 645341.

Casi la totalidad de las acciones de formación ejecutadas por el ICFEM se realizan a través de Centros Colaboradores.

**¿Qué es un Centro Colaborador?** Es cualquier Centro de Formación cuya capaci-

dad para impartir Formación Profesional Ocupacional se reconoce por el INEM o Comunidad Autónoma mediante un proceso de homologación y al que se compensará los costes de desarrollo de los cursos mediante subvenciones.

Deben presentarse a la convocatoria de homologación de Centros que publique el ICFEM.

\* Pueden ser Centros Colaboradores: los Centros públicos o privados de Formación Profesional, así como las Empresas, Instituciones, Organizaciones o Asociaciones empresariales y sindicales que puedan impartir cursos de Formación Profesional Ocupacional.

\* Requisitos: estar inscrito en el Censo de Centros Colaboradores del ICFEM, lo que conlleva la homologación de determinadas especialidades o Planes de Formación en caso de Empresas.

\* Especialidades a impartir. En las respectivas convocatorias de homologación figurarán las especialidades que preferentemente deben incluirse en el Censo de Centros Colaboradores, así como, en su caso, las condiciones y requisitos que se puedan establecer para determinadas especialidades.

\* Obligaciones de los Centros Colaboradores:

- Comunicar a las Direcciones Provinciales del ICFEM, en los quince días anteriores al comienzo del curso, la fecha de inicio y terminación de los cursos, horarios, planes docentes y relación nominal de profesores que habrán de ser visados por el Instituto y expuestos en el tablón de anuncios del Centro.

- Facilitar al ICFEM cuantas informaciones se soliciten por éste sobre la marcha de los cursos.

\* Subvenciones a los Centros Colaboradores. Conceptos a subvencionar:

- Profesorado y medios didácticos.
- Seguro de accidentes de los alumnos.
- Depreciación de instalaciones y equipos, material escolar y otros elementos necesarios para la impartición de los cursos.

- La compensación en caso de cursos celebrados por empresas que figuren como Centros Colaboradores y vayan dirigidos exclusivamente a sus propios trabajadores, sólo financiará los gastos de profesorado y material didáctico, salvo que estos cursos correspondan a un programa formativo concreto, en cuyo caso se le aplicará la normativa específica.

- La cuantía de las subvenciones por los diversos conceptos será fijada periódicamente.

**1.2.2 La formación continua (FORCEM).** Las organizaciones firmantes, CEOE, CEPYME, CC.OO., UGT y CIG, del Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) han creado la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), como ente paritario encargado de la planificación, aprobación, financiación, apoyo técnico y seguimiento de las acciones formativas.

La Junta de Gobierno del FORCEM coincide en su composición y funciones con las de la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua.

#### ¿Cómo se organiza?

- Para la coordinación del Acuerdo Nacional de Formación Continua, las organizaciones firmantes han constituido una comisión paritaria denominada *Comisión Mixta Estatal de Formación Continua*. Esta Comisión tiene entre sus cometidos los de velar por el cumplimiento del Acuerdo, resolver las discrepancias surgidas en su aplicación, administrar los fondos disponibles para la financiación de acciones formativas, establecer criterios y prioridades para la selección de planes de formación y evaluar los resultados obtenidos. Se compone de dieciséis miembros, ocho en representación empresarial y ocho en representación sindical.

- El ANFC se desarrollará también a través de *Comisiones Paritarias de ámbito sectorial*, creadas específicamente en cada rama de actividad con las funciones de aplicar el Acuerdo de la manera más adecuada a la realidad de cada sector. Estas Comisiones surgen en el contexto de la firma de Acuerdos de Formación Continua de *carácter sectorial*, lo que confiere un protagonismo esencial a la negociación colectiva, que representa así uno de los ejes principales de la aplicación de los Acuerdos.

- La Comisión Mixta Estatal podrá igualmente acordar la constitución de los *órganos territoriales* que mejor contribuyan al desarrollo del Acuerdo Nacional.

- La firma del Acuerdo Tripartido ha dado por su parte origen a la creación de una Comisión Tripartita Nacional de Seguimiento, en la que participan Gobierno, Organizaciones Empresariales y Sindicatos.

**Vigencia:** 1º de enero de 1993 a 31 de diciembre de 1996.

#### Objetivos:

- **Promover** el desarrollo personal y profesional de los trabajadores y trabajadoras.

- **Mejorar** la competitividad de las empresas.

- **Adaptar** los recursos humanos a las innovaciones tecnológicas.
- **Propiciar** el desarrollo de nuevas actividades económicas.

**Beneficiarios potenciales:**

- **Empresas y Entidades** (Organizaciones Empresariales y/o Sindicales) que desarrollen acciones formativas en los términos estipulados por el Acuerdo (Planes de Formación).
- **Trabajadores y trabajadoras** ocupados en empresas (Permisos Individuales).

**Tipos de actuaciones:**

- **Planes de Formación de empresas.** Promovidos por empresas con un número igual o superior a los 200 trabajadores/as.
- **Planes Agrupados.** Promovidos por Asociaciones Empresariales y/o Sindicales y dirigidos a empresas que ocupen conjuntamente, al menos, 200 trabajadores/as.
- **Planes Intersectoriales.** Para el desarrollo de actividades formativas que, por su naturaleza, tengan un componente común a varias ramas de la actividad. Pueden presentarlos las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, a través de la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua.
- **Permisos individuales de Formación.** Para la realización de actividades formativas elegidas libremente por el trabajador/a, que estén reconocidas por una titulación oficial y se correspondan con acciones de carácter presencial. Su duración es de 150 horas y para su disfrute se requiere una antigüedad de al menos un año en el sector y de seis meses en la empresa.

**Financiación del Acuerdo.** Procede básicamente de la cuota de formación recaudada por la Seguridad Social entre empresas y trabajadores (0,7% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales).

Otra fuente importante de financiación es el Fondo Social Europeo.

**Formación en Contratos de Aprendizaje.** El desarrollo y gestión de la formación de los trabajadores con contrato de aprendizaje es el objeto del Convenio de Colaboración firmado el 1 de julio de 1994 entre el INEM y FORCEM.

El convenio se refiere al 15% de formación fuera del puesto de trabajo previsto en la Ley sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación; toda vez que la formación prácti-

ca queda, por la propia naturaleza de estos contratos, encomendada a las empresas.

Para la realización de las acciones formativas se prevé la utilización de la red de centros públicos dependientes del INEM o de las diferentes administraciones educativas, así como de los medios o centros propios de las empresas o de las organizaciones sindicales y empresariales.

En virtud del Convenio firmado, FORCEM asumirá la financiación del componente formativo de dichos contratos de acuerdo con el procedimiento que en breve se establecerá.

**1. 3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD CANARIA.**

**1. 3. 1. Necesidades en la formación básica y cualificación laboral.**

\* El 54% de la población canaria mayor de 14 años carece de la titulación básica equivalente al Graduado Escolar (Censo de Población de 1991. Comunidad Autónoma de Canarias).

\* La reforma del sistema educativo (LOGSE), al elevar el nivel de la titulación básica, produce un factor de desnivelación que tendrá como consecuencia que el 22% de la población que sólo tiene la titulación de Graduado Escolar se encuentre sin la nueva titulación básica (Graduado en Educación Secundaria).

\* Según datos de la Consejería de Educación en el período que va desde 1982 a 1989 sólo terminaron la E.G.B. el 63% de los alumnos que la iniciaron.

\* Según un informe del Consejo Escolar de Canarias (febrero 1995) el analfabetismo absoluto en Canarias se sitúa en la actualidad en el 4,2% de la población.

\* Según el Instituto Canario de Estadística (ISTAC, junio-94) el 53% de los parados no tienen la formación básica obligatoria, y el 83% de la población parada carece de formación profesional específica.

**1. 3. 2. Elevado índice de paro.**

\* El modelo productivo canario es incapaz de generar puestos de trabajo suficientes para absorber el incremento de la población activa. Este problema de carácter estructural se ve agravado por el bajo nivel formativo de los desempleados.

\* Canarias tiene el mayor incremento de Europa de población activa (10.000 personas por año) hasta el final del siglo, y una tasa de paro que afecta al 28% de la población activa.

\* Esta situación se ve agravada por el elevado nivel de inmigración de origen español y europeo, que junto con los elevados índices de paro, la densidad de población, el crecimiento vegetativo, y la aparición de actitudes de automarginación y autodiscriminación del canario, hacen muy difícil el acceso de la población de las islas al empleo.

**Fuente:** Bases para una Ley de Educación y Formación de las Personas Adultas, pág. 16. Consejería de Educación. Las Palmas, 1.995.

## 2. LA FORMACIÓN OCUPACIONAL EN ECCA.

### 2.1 ALUMNOS Y CURSOS. (Cuadro 1)

### 2.2 CURSOS ICFEM 95/96. CARACTERÍSTICAS. (Cuadro 2)

### 2.3 BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

#### a) Limitaciones:

- No disponer de sedes propias: provisionalidad.

- Infratilización de nuestro banco de datos.

- No contar con un sello propio que nos diferencie del resto de los Centros Colaboradores.

#### b) Propuestas:

- Contar con sedes propias.

- Completar la actual ficha del alumno con los datos necesarios que permitan su utilización en la captación de alumnos.

- Crear servicios auxiliares al programa de cursos:

*Unidad de inserción*, encargada durante y después de la realización del curso de asesorar a los alumnos en la conformación de sus currículos personales y sacar el máximo partido a sus capacidades.

*Base de datos informatizada* de alumnos que cumpla los requisitos esenciales para que funcione como bolsa de empleo.

*Programa radiofónico* «Onda para el empleo» con una triple función :

a) Orientación profesional.

**Cuadro nº 1. ALUMNOS Y CURSOS.**

#### ICFEM

ALUMNOS ICFEM	GRAN CANARIA	LANZAROTE	FUERTEVENTURA	TENERIFE	LA PALMA	LA GOMERA	EL HIERRO	TOTAL
93-94	240	40	40	120	100	20		560
94-95	380			100				480
95-96	560	120	160	300	120			1260
<b>TOTAL</b>	<b>1180</b>	<b>160</b>	<b>200</b>	<b>520</b>	<b>220</b>	<b>20</b>		<b>2300</b>

CURSOS ICFEM	GRAN CANARIA	LANZAROTE	FUERTEVENTURA	TENERIFE	LA PALMA	LA GOMERA	EL HIERRO	TOTAL
93-94	12	2	2	6	5	1		28
94-95	19			5				24
95-96	28	6	8	15	6			63
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>1</b>		<b>115</b>

#### FORCEM

ALUMNOS FORCEM	GRAN CANARIA	LANZAROTE	FUERTEVENTURA	TENERIFE	LA PALMA	LA GOMERA	EL HIERRO	TOTAL
93-94	291	152	40					483
94-95	15	10	20					45
95-96	627	60	94	239	20			1040
<b>TOTAL</b>	<b>933</b>	<b>222</b>	<b>164</b>	<b>20</b>	<b>20</b>			<b>1349</b>

#### TOTALES

TOTAL ALUMNOS	ICFEM	FORCEM	TOTAL
93-94	560	483	1043
94-95	480	45	525
95-96	1260	1040	2300
<b>TOTAL</b>	<b>2300</b>	<b>1568</b>	<b>3868</b>

b) Bolsa de empleo, donde se oferten al empresario los alumnos que hayan aprovechado la acción formativa recibida, acompañada de contactos con empresas y asociaciones de empresarios.

c) Divulgar la oferta de programas de Formación y Empleo en nuestra Comunidad.

**c) ICFEM: Ventajas e inconvenientes:**

\* Limita nuestra acción exclusivamente a la modalidad presencial. Sin embargo, parece que en breve saldrá una normativa regulando la educación a distancia.

\* Otra limitación es la infraestructura que exigen y la maraña burocrática que rodea a los cursos.

\* Radio ECCA debe ir progresivamente especializando su oferta ante el ICFEM. Es un paso decisivo en esa dirección el que el ICFEM nos encargara, junto a Comisiones Obreras, el programa de Formación de Formadores de esta Comunidad.

\* Otro elemento diferenciador es que vayamos incorporando cursos ECCA como material didáctico de los alumnos.

**d) FORCEM: Ventajas e inconvenientes:**

\* Tiene una importante limitación y es que no podemos acceder directamente a sus subvenciones. Esto nos obliga a actuar como «consulting de formación» generando proyectos formativos para organizaciones empresariales y/o sindicales.

\* Su flexibilidad, a diferencia del ICFEM, es su mayor virtualidad:

- No está sujeta a tantos requisitos administrativos. No existe proceso de homologación de especialidades.

- Permite la impartición de acciones formativas en distintas modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

\* Apuesta por el desarrollo de herramientas o metodologías innovadoras dirigidas a la Formación Ocupacional, financiando a través de un programa específico, el llamado Objetivo 4, aplicaciones de nuevas tecnologías a paquetes formativos: CD-Rom, teleeducación, etc..

**2.4 LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y RADIO ECCA.**

**Radio ECCA ofrece:**

\* Una experiencia acumulada de más de treinta años al servicio de la promoción cultural y formativa desde un organismo netamente canario y con el reconocimiento de importan-

tes sectores de nuestra población, así como de los distintos agentes económicos y sociales en general y de las Administraciones Públicas de Canarias.

\* Una amplia oferta formativa que abarca desde cursos de formación reglada, de FPO, de educación permanente para adultos, hasta formación para docentes.

\* Una labor continuada de divulgación y promoción de la oferta formativa, la cultura, el desarrollo comunitario y de asuntos de interés general.

\* Una organización en la que trabajan más de 250 personas.

\* Una red de más de 600 centros de orientación localizados en todos los rincones de la Comunidad Autónoma de Canarias y cuyos instrumentos de acción a través de actividades propias o en colaboración con otras instituciones se ven notablemente mejorados gracias a la existencia de un gran número de colaboradores que hacen posible el fuerte arraigo de la institución en el tejido social de Canarias.

\* Una tecnología propia que se ha desarrollado y testado su eficacia con la experiencia, en constante evolución en relación con las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico.

\* La garantía de poder impartir cursos de FPO de forma presencial en las distintas islas y municipios de nuestro archipiélago al estar homologada como Centro Colaborador del ICFEM en un amplio abanico de especialidades formativas.

**Para Radio ECCA** los Cursos Ocupacionales contribuyen a:

\*Dotar de recursos materiales a la Institución: sedes, medios materiales.

\*Atender una demanda apremiante de la población adulta: proporcionar la formación profesional necesaria que le ayude a conseguir un trabajo o a reciclarse.

\*Sanear su economía.

\*Que ECCA no quede ajena a un mercado que, aunque extremadamente competitivo, cuenta con unas perspectivas de futuro muy amplias.

\*Introducir a la Institución en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, especialmente a las hoy más costosas: CD-Rom, teleeducación...

\*Ir conformando nuestra oferta de Formación Profesional Reglada, gracias a la futura correspondencia entre «Certificaciones Profesionales» y «Módulos Profesionales».

Cuadro n° 2. CURSOS ICFEM 95/96.

PROGRAMA FIP											
ESPECIALIDAD	HORAS	ESCALERITAS	ARUCAS	S/C TENERIFE	ARRECIPE	LA LAGUNA	PT. ROSARIO	S/C LA PALMA	TOTAL	TITULACION	PERFIL
METODOLOGÍA DIDÁCTICA BÁSICA	250	1		1	1			1	4		parados y ocupados
METODOLOGÍA DIDÁCTICA PERFECCIONAMIENTO	80	2		2	1		1	1	7		parados y ocupados
METODOLOGÍA DIDÁCTICA COORDINADORES	80	2		1	1		1	1	6		parados y ocupados
IMPRESION OFFSET	400	1							1	G.E. o F.P. I	50% H y M 50% < y > 25 años parados larga duración
EXPERTO COMUNIDADES EUROPEAS	700	1				1			2	Licenciado	50% H y M 50% < y > 25 años parados larga duración
FOTOCOMPOSICION	400	1							1	Cert. Escol.	50% H y M 50% < y > 25 años parados larga duración
INGLES VENTA Y ATENC. AL PUBLICO	300	1	1			1			3	G.E. o F.P. I	50% H y M 50% < y > 25 años parados larga duración
INGLES SECRETARIADO	400	1	1						2	G.E.	25% H y 75% M 50% < y > 25 años
ALEMAN ATENCION AL PUBLICO	400	1							1	G.E.	100% mujeres 100% < 25 años
<b>TOTAL CURSOS SEDE</b>		11	2	4	3	2	2	3	27		
PROGRAMA COMUNIDADES AUTONOMAS											
ESPECIALIDAD	HORAS	ESCALERITAS	TELDE	S/C TENERIFE	ARRECIPE	LA LAGUNA	PT. ROSARIO	S/C LA PALMA	TOTAL	TITULACION	GRUPO 1
TECNICAS DOCUMENTACION	600	1	1	1		1			6	F.P. II	50% H y M 50% < y > 25 años
OPERARIO RECUPERACION DE LITORAL	80	1	1		1		1	1	5	Cualquiera	50% H y M 75% < y 25% > 25 años
ALEMAN TURISTICO	400		1				1		3	G.E. o F.P. I	50% H y M 50% < y > 25 años
MONITOR EDUCACION AMBIENTAL	300	1			1	1	1	1	5	G.E.	50% H y M 40% < y 60% > 25 años
INGLES VENTA Y ATENC. AL PUBLICO	300		1	1					2	G.E. o F.P. I	50% H y M 50% < y > 25 años
APLICACIONES INFORMATICAS DE GESTION	300	1							2	Cert. Esc.	50% H y M 50% < y > 25 años
ALEMAN ATENCION AL PUBLICO	400		1	1					2	Cert. Esc.	50% H y M 50% < y > 25 años
AUXILIAR AYUDA A DOMICILIO	200	1		1					2	Cualquiera	25% H y 75% M 50% < y > 25 años
INGLES BAR RESTAURANTE PISOS LENCERIA	300						1		2	G.E.	50% H y M 50% < y > 25 años
INGLES TURISTICO AGENCIAS DE VIAJES	340			1					1	F.P. II	50% H y M 50% < y > 25 años
TÉCNICO MERCHANDISING	250		1						1	G.E.	50% H y M 50% < y > 25 años
MONITOR TIEMPO LIBRE	250	1	1		1	1		1	5	F.P. II	50% H y M 40% < y 60% > 25 años
<b>TOTAL CURSOS SEDE</b>		8	7	6	3	3	6	3	36		

## III CONGRESO MAGIAR *Comunicación para las comunidades*

MARÍA DEL CARMEN PALMÉS PÉREZ

**E**ntre el 21 y el 25 de noviembre de 1995 se celebró en Budapest un congreso sobre medios: "Comunicación para las comunidades". El congreso, organizado por la Federación Mundial de Húngaros y por la Asociación de Medios de húngaros en el extranjero, giró en torno al tema de los medios (televisión y radio local y regional), ética y economía de los medios.

El programa del Congreso se desarrolló de acuerdo con la siguiente agenda:

**Martes, 21 de noviembre:** llegada, registro y alojamiento.

**Miércoles, 22 de noviembre:**

\* Conferencias introductorias (definición de conceptos): la radio y TV comunitaria; tópicos que conducen a la relación entre comunicación y comunidad.

- Ulrich Kiss (Alemania): *Vd. está de nuevo haciendo comentarios (escenificación corta). La fuerza de creación de la conversación comunitaria.*

- Robert A. White (EE.UU.), director del Instituto Interdisciplinario de Comunicación Social (Roma), fundador del periódico *Tendencias de la Investigación de la Comunicación*, director de Comunicación y Valores Humanos, último director del Instituto de Investigación de la Comunicación, Londres: *La comunicación como medio para la creación comunitaria. TV y radio al servicio del público.*

- Nicolás Jankowski (Holanda), profesor del Departamento de Comunicación de Masas de la Universidad Católica de Nimega: *Comunidades virtuales con voluntarios.*

\* Creación de grupos de trabajo. Discusión del sumario de las conferencias y de aque-

llas presentadas por los oradores, evaluación de las posibilidades de realización en consideración de las peculiaridades de condiciones locales.

\* Comunicación y cultura. Los media, la identidad personal y comunitaria en el servicio de la cultura nacional y renovación.

\* Mesa redonda: El papel de la TV y radio comunitarias en la preservación, favorecimiento y paso sobre la cultura.

Moderador: Robert A. White.

Participantes de la mesa redonda:

- Ignacio Arregui (Provincia vasco-española): El papel de la radio y la TV del pueblo vasco en la preservación y renovación del idioma y cultura vascos. Hechos y experiencias en España y Francia.

- Sea-Patrick Lovett (EE.UU.): *El papel de la TV y la radio en la preservación del irlandés, autoidentidad en los Estados Unidos. El papel de los medios comunitarios en la preservación del idioma, cultura y tradiciones.*

- Phillip Coulier (Bélgica-Flandes): *La TV local comunitaria como promotora de la formación de la confederación Belga - a la luz de la historia de una TV comunitaria flamenca* (El foco de la regulación belga de la TV).

- Luis Oliva (España - Cataluña), director de la Radio Catalana: *El papel de la radio y la TV en la lucha de los catalanes por la creación de una Cataluña autónoma dentro de una Federación española.*

- Representante de la Televisión del sur del Tirol.

**Jueves, 23 de noviembre:**

- Judith Stelmach (Austria), Grupo de Investigadores de Audiencia europeos: *La*

audiencia innovativa. ¿cómo involucrar a su público en su programa? (Investigación para pequeños presupuestos).

- \* Tres simposios (sobre tres asuntos, por tres grupos de trabajo):
  - A. El público.** El espectador / oyente del programa. Animado por József Bayer, presentado por Tamás Szecskó.
  - B. El programa.** ¿Cómo evaluar que el público puede ser usado en la preparación del programa? Animado por Judit Cservenka, presentada por Ferenc Kóhalmi.
  - C. Renovación.** Nuevos géneros, nuevas técnicas, nuevos inventos. Animado por László Vértessaljai, presentado por Endre Nagypál y László-Kajkai
- Endre Nagypál: *Los media ayudando a la transformación de las comunidades.*
- László Rajkai: presidente de la televisión por cable húngara.
- \* Mesa redonda: *TV y radio comunitaria nacional dentro de un ambiente multicultural.*  
Moderador: István Nemeskürty  
Participantes en la mesa redonda:
  - Antony Riddle (EE.UU.), presidente de la Asociación Americana de televisión comunitaria: *Cambios revolucionarios en los "media" de los EE.UU. - rápida expansión de los media comunitarios. Antecedentes, consecuencias, experiencias sociales y profesionales.*
  - Zsuzsa Papp (Canadá): *Un gran cambio en el paradigma: el fomento de las tradiciones multiculturales en el contexto del desarrollo de la cultura de Canadá. Las posibilidades, promoción y problemas del cultivo de la cultura nacional en el continente norteamericano.*
  - András Vicnze (Alemania): *Emisiones de radio y TV multicultural en Alemania y a nivel internacional en general.*
  - Roy Oppenheim (Suiza), director de la radio y la TV suiza: *Media comunitarios para el desarrollo comunitario en la Suiza cuatrilingüe.*
  - M<sup>a</sup> del Carmen Palmés (España, Islas Canarias), representante de la Fundación ECCA: *Radio ECCA, treinta años de radio educativa.*
  - Carmelo Garitaonandía (España, País Vasco), profesor de periodismo: *Las experiencias vasca y catalana en la España federal.*

## Viernes, 24 noviembre:

- \* Presentación del tópico y apertura de conferencias en el marco de una sesión plenaria.
- Iván Timkó: *¿Hay ética extracomunitaria? Comunicación y ética. Relación ética entre antropología y hermenéutica.*
- Sabine Christiansen (Alemania): *¿Hay ética de media cristiana? Ética y periodistas.*
- Cale Noreenstreng (Finlandia): *Problemas éticos de la dirección de los medios. Buscando la verdad: comunidad y público. Cambio fundamental en la ética con relación a los media.*
- Wolfgang Längsfelds (Alemania): *Ética de los Media: teoría y práctica.*
- Discusión del asunto a continuación de las conferencias abiertas en el marco de una sesión plenaria. Animador: Ulrich Kiss.

Ciento treinta participantes y cuarenta y cinco ponentes compartieron conocimientos y experiencias, todas útiles y enriquecedoras, de las que queremos destacar, al menos, las de los tres participantes españoles: D. Ignacio Arregui, D. Carmelo Garitaonandía y D. Miquel Strubell I Trueta.

Ignacio Arregui, ex director del Eusko Irratia, disertó sobre la radio y la televisión vasca, definiéndolas como "un servicio público para una cultura en crisis". De la exposición del Sr. Arregui destacamos algunos datos que pudieran resultar de interés:

Euskal Irrati Telebista (EITE), Radiotelevisión vasca, es el organismo público que comprende tres redes de radio y dos canales de televisión, además de los servicios centrales comunes.

La Radio Televisión Vasca, de carácter público, es controlada por un Consejo de Administración compuesto por diputados del Parlamento Vasco.

La sede central de la sociedad Radiotelevisión Vasca (EITB) se encuentra en Yurreta (Durango, Vizcaya) en el mismo edificio donde se encuentran también los estudios de transmisión y el principal centro emisor de la Televisión Vasca.

La EUSKAL TELEBISTA o Televisión Vasca (ETB) ofrece dos programas completos, uno en vasco y el otro en castella-

no. Cada una de las dos redes cubre el territorio de la Comunidad Autónoma Vasca con sus tres provincias: Guipúzcoa, Vizcaya y Álava.

Para la producción y grabación de programas no informativos la Televisión Vasca tiene unas instalaciones en San Sebastián.

EUSKO IRRATIA o Radiodifusión Vasca comprende dos redes completas radiofónicas, una en vasco y la otra en español. Cada una de estas dos redes, con sus repetidores, cubre todo el territorio de la Comunidad Autónoma Vasca.

Comprende también una red local para la provincia de Álava en español y en vas-

co con el nombre de Radio Vitoria (capital de la provincia).

Los centros de producción radiofónica son tres: uno en San Sebastián para la red en lengua vasca, otro en Bilbao para la red en castellano, y el tercero en Vitoria para el programa local destinado a la provincia de Álava.

De la exposición del profesor Garitaonandía destacamos la detallada descripción que ofreció de la organización y puesta en marcha de la TV autonómica vasca "Euskal Telebista" y reproducimos en el siguiente cuadro algunos de los numerosos datos aportados:

TELEVISIONES AUTONÓMICAS EN ESPAÑA								
	CANALES	(1)	IDIOMA	(2)	(3)	(4)	(5)	
Euskal Irrati Telebista	ETB1	1982	Vasco	4.805	8.94	82.21	652	6.2
	ETB2	1986	Castellano	4.778				14.3
Corporació Catalana de	TV3	1983	Catalán	6.651	90.24	111.70	1.338	21.5
Radio i Televisió	Canal 33	1989	Catalán	3.894				4.3
Compañía de Radio y Televisión de Galicia	TVG	1985	Galicia	5.829	11.38	62.27	722	15.5
Radiotelevisión de Madrid	Telemadrid	1989	Castellano	7.256	56.09	60.97	570	19.8
Radiotelevisión de Andalucía	Canal Sur	1989	Castellano	6.690	35.77	111.08	795	16.4
Radiotelevisió Valenciana	Canal Nou	1989	Catalán/Castellano	6.745	34.14	104.61	580	19.1

- (1) Comienzo de emisión
- (2) Horas de emisión
- (3) Subvención pública para TV en millones en dólares
- (4) Personal
- (5) Índice de audiencia (%)

Finalmente, D. Miquel Strubeel I Trueta centró su exposición en explicar misión y funciones del Instituto Catalán de Sociolingüística, el cual, según su explicación, se encarga de estudiar el avance de la situación social del catalán y el aspecto comercial de dicha lengua. El Instituto además realiza investigaciones y estudios científicos y edita una publicación

en catalán: "Noves S.L."

Además de las intervenciones de los participantes españoles queremos señalar que, en general, la calidad del resto de las intervenciones alcanzó una altura considerable y que la organización, calidez y amabilidad en el trato de los anfitriones alcanzó la excelencia; todo ello hizo de nuestra estancia en Hungría una experiencia enriquecedora e inolvidable.

## CONGRESO de **Sectores emergentes en el campo de la educación permanente**

MARGALIDA MOLL SERRA

Entre los días 14, 15 y 16 de marzo de 1996 se celebró en Palma de Mallorca (Balears) en el Centro de Cultura "Sa Nostra" el Congreso de Sectores Emergentes en el campo de la Educación Permanente, organizado por el Instituto de la UNESCO, el departamento de Ciencias de la Educación -Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (U.I.B.)- y por la revista Diálogos. Aparte hubo toda una serie de entidades colaboradoras, entre ellas la propia Fundación ECCA -Balears, que a la vez participó en dos ponencias que más adelante comentaremos.

El total de participantes fue de cerca de doscientas personas (cuatro representantes por parte de la Fundación ECCA, de las diferentes Comunidades Autónomas españolas, así como representantes de países extranjeros. Personalmente creo que fueron excesivos la presencia y el protagonismo universitario, especialmente el Balear.

El primer día, jueves 14, se inició con la ponencia "Sectores emergentes en el campo de la educación de personas adultas. Situación, retos y perspectivas" a cargo de Ángel Marzo, director de la revista Diálogos, y Jordi Vallespir, profesor de la U.I.B.

El contenido de la ponencia va desde lo que entendemos por educación permanente hasta la situación actual de la educación de las personas adultas, como una práctica socializadora que debe favorecer la integración social. Los retos de la educación son amplios,

desde el respeto al medio ambiente, como el tener en cuenta los medios de comunicación y el conseguir una acción educativa que sobrepase la parcialización de la oferta educativa. Lo importante sería la creación de un equipo técnico interinstitucional que coordinase cada una de las instituciones o entidades, relacionadas de una forma u otra con la formación de las personas adultas.

Las ponencias y comunicaciones se agrupaban en cuatro grandes áreas temáticas:

**1ª** NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS EN EL CAMPO DE LA CULTURA. Hay comunicaciones que remarcan la importancia de los medios de comunicación, así como la necesidad de utilizar los avances tecnológicos. Otra comunicación plantea una guía para una mayor comprensión lectora como el uso de la biblioteca. Otras comunicaciones están en la línea de la oferta que realiza la universidad en "Universidad abierta" y el conocimiento a través de la cultura popular.

Destacó especialmente de esta área temática la ponencia de Paolo Federighi "Hacia una sociedad con capacidad de iniciativa".

**2ª** INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO. Las dos conferencias simultáneas estuvieron a cargo de Ettore Gelpi del Consejo de Europa, con las "Alternativas de

la formación cultural y de base en el mundo del trabajo", y Mariano Jabonero, ex Subdirector General de Educación Permanente (MEC), con "Las necesidades de educación y de formación". Ambas conferencias, de acuerdo con el Libro Blanco, aportan para la educación y la formación a lo largo de la vida una de las prioridades de acción al servicio del empleo. Así la formación continua es un elemento clave de la competitividad y una variable estratégica para la inserción laboral y social.

Entre las comunicaciones presentadas estaba la de la Fundación ECCA-Baleares (que por coincidencia de hora con la otra ponencia de Baleares fue presentada por la Sra. M<sup>a</sup> Carmen García). "La formación ocupacional. Inserción laboral" a cargo de Margalida Moll Serra. Se dieron a conocer los dos proyectos europeos, iniciados por la Fundación ECCA en diferentes provincias españolas, cuyos precedentes se sitúan en los proyectos de intervención dirigidos a grupos de mujeres y jóvenes culturalmente en desventaja, en colaboración con el Ministerio de Asuntos Sociales. Los dos proyectos europeos son los siguientes:

a) Proyecto NOW: ANNA ALBA, que tiene como objetivos generales establecer una relación complementaria en el trabajo para la igualdad de oportunidades de la mujer ante el proyecto de Formación para la inserción sociolaboral con grupos de mujeres desfavorecidas culturalmente y el proyecto de formación y proyección al trabajo, y la creación y trabajo para mujeres basado en un modelo integrado de educación presencial y a distancia.

b) Proyecto HORIZON: LUNA. Con el objetivo de ofrecer un programa de formación básico para la obtención del título de Graduado Escolar para personas con discapacidades físicas; propuesta de diversificación de educación; y generación de trabajo.

De las restantes comunicaciones destaca la presentada por Vitoria "El autoempleo como orientación laboral" y el plan experimental de cursos y entidades de formación de la Delegación Provincial de Trabajo de Sevilla. También la formación específica del profesorado a cargo de Castilla-León.

### 3<sup>a</sup> RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA NECESIDADES SOCIALES ACTUALES.

Esta área la podríamos dividir en dos tipos de comunicaciones en la línea de los temas transversales. Un bloque de comunicaciones es el tema de la igualdad de oportunidades, la diversidad cultural y la educación para el consumo. El segundo de educación ambiental y recuperación de nuestro patrimonio. Se presentaron diferentes experiencias: Galicia, Andalucía, Baleares...

La Fundación ECCA, a cargo de Margalida Moll Serra, presentó "Conocimiento y prevención de nuestro entorno". La Fundación ECCA-Baleares está realizando en los últimos años una serie de materiales didácticos cuyo objetivo principal es el conocimiento geográfico (el libro "Geografía de les Illes Balears"), institucional en cuanto a la organización autonómica ("Estatut d'autonomia"), así como el potenciar la sensibilización para la prevención de los incendios forestales en nuestra comunidad.

En cuanto a las ponencias, destacó la de Manuel Collado "Derechos civiles y educación de adultos".

La educación es considerada como una de las estrategias más efectivas para dar respuesta a muchas de las necesidades sociales actuales.

### 4<sup>a</sup> EDUCACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL EN LA COMUNIDAD.

Esta área fue coordinada por Óscar Medina de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se plantea que el nuevo norte educativo se traslada a la comunidad en su conjunto, como fuente también de aprendizaje que tendrá como horizonte los diferentes aspectos de la calidad de vida de los ciudadanos y de las comunidades. El papel que desempeña la comunidad en el campo de la formación de personas adultas es lo que conduce a que se hable de educación para la participación social. Así, la comunidad se convierte en meta y sujeto de la intervención educativa.

# XVI JORNADAS de la *Sociedad canaria* *"Isaac Newton"* de profesores de Matemáticas

MARGARITA LÓPEZ SÁNCHEZ

A lo largo de los días 8, 9 y 10 de febrero se celebraron en el Puerto de la Cruz en Tenerife las XVI Jornadas de la Sociedad Canaria "Isaac Newton" de profesores de Matemáticas, en las que participaron unos ciento cincuenta profesores y profesoras, estando presentes en las diferentes actividades organizadas: conferencias, grupos de trabajo, ponencias y exposiciones.

Tras la apertura de las Jornadas a cargo del Director General de Promoción Educativa, Fernando Hernández Guarch, el profesor Luis Balbuena Castellano pronunció la conferencia inaugural "La medida del tiempo a través del tiempo". El conferenciante empezó explicando el entorno pedagógico en el que se desarrolló el trabajo que presentó en esta charla. Se trata de un equipo de trabajo formado por tres profesores (L. Cutillas, L. de la Coba y L. Balbuena) y ocho alumnos (Y. Álvarez, N. Ferrera, N. Herrera, F. Vaquero, S. González, S. González, D. Gaspar y E. Pérez) que durante el curso 94-95 trabajaron en torno a cómo se ha medido el tiempo a través de los siglos.

Todo empezó, indica el profesor Balbuena, cuando en el Seminario de Matemáticas del Instituto "Viera y Clavijo" de La Laguna (al que pertenecen) se planteó la idea de hacer un reloj de sol. Solicitaron bibliografía a personas conocedoras del tema, y del análisis y estudio de los artículos y libros surge ante el equipo un tema nuevo para todos y aparentemente atractivo, así que deciden profundizar en él y tratar de conocer cuáles han sido las formas que el hombre ha utilizado para medir el tiempo.

Explica el conferenciante que los artilugios más antiguos conocidos y que fueron utilizados con ese fin son los encontrados en las tumba-

bas egipcias. En particular el reloj de sol de Tutmosis III (ap. 1500 años A.C.) así como unas clepsidras (relojes de agua) que llegaron a perfeccionar y popularizarse en las culturas griega y romana. Muestra también algunos ejemplares de relojes no mecánicos (de pastor, de benedictino, ecuatoriales, etc.). Un gran paso se da cuando se construyen los primeros relojes no mecánicos hacia finales del siglo XIII. Los monjes, ante la necesidad de marcar las horas de sus rezos, construyen la famosa "rueda catalina" (la que da el "tic-tac") y a partir de ahí se abre la carrera de perfeccionar y simplificar los aparatos. Otro momento importante lo constituye la aplicación del péndulo a los relojes (Galileo, Huygens).

En un apartado final, explica el modelo de reloj de sol (tipo analemático) que están construyendo en los jardines de su Centro de trabajo.

En los diferentes grupos de trabajo se abordaron los siguientes temas: "Materiales para la enseñanza de las Matemáticas", a cargo del profesor Luis Segarra; "Geometría, Azar y Probabilidad", dirigido por el profesor Francisco Esteban, estaba orientado hacia la realización de actividades que permitan la recogida de datos, su manipulación y presentación dentro de los temas de azar y probabilidad en Primaria, así como de algunos aspectos y materiales para la enseñanza de la Geometría en este nivel; "Matemáticas del Consumo", a cargo del profesor José M<sup>a</sup> Fortuny, estaba dirigido a profesores de Secundaria y la finalidad del mismo era establecer relaciones entre el entorno del alumno, tan marcado por el consumismo, y los con-

ceptos matemáticos; "Límites y derivadas en Secundaria", dirigido por la profesora Carmen Azcárate, se centró en la presentación de materiales y actividades diversas para llegar a los conceptos de límite y derivada en Secundaria. Los dos primeros temas están orientados a Educación Primaria y los dos últimos a Educación Secundaria.

También han sido objeto de estudio "Lenguaje y Matemáticas" y "La evaluación". En "Lenguaje y Matemáticas" se desarrolló la tercera edición del Seminario que, sobre este tema, se ha tratado a nivel estatal con representantes de otras sociedades en la Federación Española. "La evaluación" se trató en ponencias y mesa redonda, dando lugar a un interesante debate con un alto grado de participación.

**D**urante los tres días de las Jornadas se presentaron las siguientes ponencias:

- *Comparación y evolución del ambiente de aprendizaje en las clases de Lengua y Matemáticas*, por J. Tomás Bethencourt.
- *Cálculo simbólico, geometría y gráficas en la palma de la mano: la nueva supercalculadora TI-92*, por Francisco Puerta.
- *Un planteamiento de trabajo: pautas*, por Roque Molina y Beatriz Robledo.
- *Matemáticas, Educación y nuevas tecnologías de la información*, por José Francisco Quesada.
- *Investigando números*, por Luis Balbuena.
- *Encuentro telemático con la Historia: Los Geómetras*, por Margarita Marín.
- *Mini ábaco*, por Adelina Flores.
- *La Geometrización del movimiento*, por Carlos Mederos.
- *Algunas consideraciones sobre la Enseñanza y Aprendizaje de las tablas de multiplicar*, por Antonio R. Martín.
- *Múltiplos y divisores*, por Antonia León.
- *Laboratorio basado en la calculadora: el sistema CBL*, por Francisco Puerta.
- *La evolución de los juegos en el tiempo*, por Manuel García Déniz y José Antonio Rupérez.
- *Mapas antiguos de las Islas Canarias (siglos XVII y XVIII)*, por Juan Antonio García Cruz.

**A** lo largo de las Jornadas estuvieron presentes tres exposiciones:

"La medida del tiempo a través del tiempo", presentada por Luis Balbuena Castellano, hacía un recorrido histórico por los distintos sistemas de medición del tiempo y se mostraban diferentes aparatos para la medición del mismo.

"Evolución de los juegos en el tiempo". Una sorprendente muestra de juegos y puzzles recopilados por Manuel García Déniz y José Antonio Rupérez, que llevan años coleccionando e investigando sobre diversos juegos didácticos. Ordenada en el tiempo y con paneles y fichas informativas, la exposición presentaba desde juegos descubiertos en antiguas civilizaciones con más de 4000 años de antigüedad hasta los que han salido al mercado en los últimos meses. El ámbito geográfico también era amplio: desde la cercana y profunda África hasta la antípoda Nueva Zelanda.

El uso de muchos de estos juegos como recurso didáctico se expuso en la comunicación de presentación y en los paneles de la muestra.

"Mapas antiguos de las Islas Canarias (siglos XVII y XVIII)", de Juan Antonio García Cruz, presentaba la evolución de la cartografía a través del tiempo, con referencia a Canarias.

**E**n la clausura de las Jornadas cabe destacar tres momentos:

La lectura de las conclusiones por parte de los diferentes grupos, que ponían de manifiesto el interés y la riqueza de los debates y reflexiones desarrollados a lo largo de estos días.

La intervención del Director General de Innovación y Renovación Educativa, Carlos Tabares, que expuso la fase en la que se encuentra la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en nuestra Comunidad Autónoma.

La conferencia de clausura a cargo de Luis Segarra, quien a través de una divertida parodia hizo un recorrido por los temas que, en estos momentos, se viven en el ámbito de la enseñanza: angustia y ansiedad del profesorado, disciplina del alumnado, temas transversales, mapas conceptuales, evaluación, actitudes, valores y normas ...

Cerró el acto de clausura el coro **Carpe Diem** que nos deleitó con una muestra de su repertorio coral.

## III CONGRESO INTERNACIONAL

# Nuevos modelos de intervención social.

*Hacia una sociedad participativa y solidaria*

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ UMPIÉRREZ  
AMPARO OSORIO ROQUE

**E**ste Congreso se celebró en Lugo durante los días 1, 2 y 3 de abril de 1996 organizado por la Federación de Educadores en el Tiempo Libre Cristianos (FEETLC), asistiendo unas trescientas personas aproximadamente: miembros de Escuelas de Tiempo Libre de toda España, Portugal e Italia, personal de algunas Direcciones Generales de Juventud de diferentes comunidades autónomas españolas, diversos colectivos pertenecientes a programas de intervención social, profesionales de la educación de personas adultas, voluntarios, animadores socioculturales, ...

El Congreso se desarrolló a través de dos líneas:

**1. Ponencias:** se expusieron tres en total, una cada día, a las cuales seguía una pequeña mesa redonda (pequeña en cuanto a tiempo, no con respecto a las participaciones que eran la totalidad de los congresistas) y con los siguientes títulos: "Signos de participación y solidaridad en una sociedad fragmentada e individualista", "Paradigmas y niveles de intervención para la participación y la solidaridad", "Perspectivas para la educación social, el tiempo libre y la ASC desde las nuevas situaciones y parámetros sociales", "Nuevos modelos y campos de formación en el tiempo libre y en la ASC".

**2. Seminarios:** se formaron catorce, trabajando los siguientes temas:

- Nuevos valores de educación.
- Reacciones sociales ante las nuevas pobreza y sus cauces.
- Liberación de la mujer y cambio social.
- La relación y el diálogo intercultural.
- Voluntariado hoy: concepciones y praxis.
- Nuevos movimientos sociales y redes de comunicación entre grupos y movimientos.
- Implicación de partidos y de la Administración en la intervención social.

- Campo de intervención desde el tiempo libre y la animación socio-cultural.
- La Unión Europea: posibilidad y cambio abierto.
- Tiempo libre, animación socio-cultural y tiempo libre: formas de colaboración.
- Nuevos perfiles de los agentes en educación social, ASC y T.L.
- Formación de educadores: nuevas tendencias y experiencias.
- Calidad en la formación y evaluación.
- Profesorado y reciclaje.

**L**as conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

- Necesidad de pasar de un competir a un compartir.
- Búsqueda de mejor calidad de vida.
- Mejor participación eficaz y eficiente en las políticas sociales, para la búsqueda de la identidad social.
- Necesidad del asociacionismo.
- Necesidad de la coordinación como rentabilidad de los recursos y la combinación de la micro-macro acción social.
- Necesidad de formación del voluntariado.
- Advertencia de la necesidad y el reto de la solidaridad en el trasfondo realista y difícil que nos toca vivir.
- Defender la calidad.
- Crecer para ampliar la base social de los movimientos educativos y de animación sin perder agilidad, sin burocratizarse.
- No rebajar la utopía para programar avances pragmáticos.
- Aumentar la creatividad, la innovación y el atrevimiento.
- Hacer de la formación un espacio crítico y motivador. No podemos actuar sólo reactivamente sino proactivamente.

**Aportaciones desde la Educación en el tiempo libre y la animación socio-cultural.**

# ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (EAEA)

AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN Y LA  
FORMACIÓN PERMANENTES



UNIÓN NACIONAL DE COORDINACIÓN

La EAEA aglutina a importantes organizaciones no gubernamentales de unos 25 países europeos. Este documento es una declaración de los puntos de acuerdo en la EAEA y pretende contribuir

a los debates que se desarrollarán durante este año, especialmente en torno al Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia una sociedad educadora* (Comisión Europea, 1996).

## Declaración:

### La Educación a lo largo de toda la vida.

Educación y formación a lo largo de toda la vida para todas las personas es hablar del desarrollo de la Unión Europea y de sus estados miembros como sociedades educadoras, en las que los ciudadanos y ciudadanas, asociaciones y empresas valoren, apoyen y participen en la educación y la formación de una persona, como parte integral de la vida cotidiana y en todos los ámbitos vitales, en un proceso en el que las instituciones públicas tienen el deber de apoyar, promover y financiar los procesos educativos, de forma que el derecho a aprender y al acceso a la educación y la formación, sea cual sea su finalidad, esté garantizado.

### Un déficit de conocimientos, educación y formación.

Aunque ha habido un crecimiento significativo de la educación de personas adultas tanto en cantidad como en calidad, la UE en su conjunto muestra aún grandes déficits, que se hacen especialmente patentes al contrastar el porcentaje del Producto Nacional Bruto destinado a educación y formación a lo largo de toda la vida con los siguientes retos:

- fomentar la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas en una Europa democrática;
- afrontar la exclusión social y la discriminación estructural contra las minorías en una Europa multicultural y respondiendo a la crisis de las políticas de bienestar social;
- avanzar hacia un desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente;
- la creación de una fuerza de trabajo altamente cualificada en un contexto caracterizado por el cambio dinámico y los impactos de las nuevas tecnologías;
- afrontar el desempleo, incluyendo la disponibilidad de opciones alternativas al trabajo remunerado a tiempo completo y la creación de nuevos modelos de empleo;
- establecer nuevas relaciones entre Europa y el resto del mundo.

## Los y las participantes.

El concepto de sociedad educadora se basa en el derecho individual al crecimiento personal, a adquirir y potenciar los conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para la vida en su más amplio sentido, en la capacidad de participar basada en la comprensión de uno mismo y del contexto en el que la persona vive, trabaja y aprende. Promover la capacidad individual y la voluntad de participar y adquirir responsabilidades sobre el propio proceso educativo es un prerequisite para una democracia activa. Las estrategias capacitadoras deben por tanto centrarse en los participantes. Individuos y grupos deben ser capaces de articular su demanda educativa, de reivindicar sus expectativas y buscar fórmulas para que éstas se cumplan. En este sentido son esenciales los servicios de información y asesoramiento; los recursos existentes deben ser accesibles para los propios participantes de forma que éstos puedan organizar sus propias oportunidades educativas.

## El acceso.

El objetivo de incrementar la participación en actividades educativas y formativas deberá basarse en la identificación de

- los grupos actualmente excluidos o marginalizados y de las causas específicas (clase, situación y/o estatus laboral, género, etnicidad, religión, edad, ruralidad, discapacidades);
- las barreras específicas para cada grupo y de las medidas prácticas para superarlas a adoptar en cada caso.

El tipo y la calidad de participación es tan importante como el acceso. Nuevas medidas deberán mejorar las oportunidades de acreditación del aprendizaje y de la progresión, a la vez que deberán asegurar que los procesos de aprendizaje se adapten a las necesidades de la vida social, cultural, familiar y laboral de la persona.

## Nuevas tecnologías en educación.

La creación de riqueza y el acceso al conocimiento dependerá de la capacidad de utilizar el potencial de las nuevas tecnologías. Ampliar el acceso y desarrollar competencias, dependerá de tres factores:

- las nuevas tecnologías no pueden por sí mismas ampliar y transformar los procesos de aprendizaje: se debe capacitar a los individuos para usarlas de forma apropiada a su contexto y a sus necesidades sociales y culturales;
- la aplicación de las nuevas tecnologías a la formación abierta y a distancia puede incrementar las oportunidades educativas si se disponen las medidas de apoyo necesarias;
- sin medidas de apoyo para asegurar el acceso de los grupos excluidos social, cultural o económicamente, las nuevas tecnologías incrementarán las diferencias en vez de reducirlas.

## Sistemas locales y regionales.

La democratización de la educación y la formación requiere el reforzamiento de las estructuras locales y regionales y la utilización del potencial cultural local de forma que se organice una infraestructura que permita una oferta educativa satisfactoria, que deberá:

- basarse en prácticas democráticas y promover la participación activa y la comprensión del entorno cultural,
- identificar y analizar las necesidades específicas de las comunidades, en diálogo con cada comunidad y sus participantes,
- promover estrategias para afrontar estas necesidades, promover la participación y reforzar el desarrollo cultural,
- promover sistemas de información, asesoramiento y apoyo a los participantes en sus procesos de aprendizaje,
- establecer vínculos entre las diferentes etapas del proceso formativo e integrar procesos formales e informales de aprendizaje para alcanzar el objetivo de una formación durante toda la vida.

## Los agentes educativos.

En la creación de una sociedad educadora reconocemos la multiplicidad de lugares y contextos de aprendizaje: en entornos formales, no-formales e informales, en la comunidad y en la familia, así como en las instituciones y en el lugar de trabajo. Los proveedores tienen una particular obligación de asegurar la apertura de las oportunidades de formación para todas las personas y en todas las materias y áreas. Pluralidad y diversidad de oportunidades son elementos clave en el desarrollo de la educación y formación a lo largo de toda la vida para todos y significa afrontar la exclusión y marginalización. Europa y los estados europeos deben, por tanto, valorar y utilizar el potencial educativo de los diversos entornos en la creación de una sociedad educadora y promover la colaboración y la asociación entre ellos. Junto a las iniciativas de los agentes gubernamentales locales o regionales, de los agentes sociales, no debe olvidarse el papel de las organizaciones no gubernamentales del sector asociativo y de los grupos comunitarios, que constituye un elemento fundamental para fortalecer a la población de tal forma que ésta pueda organizar sus propios procesos de aprendizaje.

## La promoción de prácticas adecuadas.

La práctica profesional de todas aquellas personas relacionadas con la educación de adultos debe basarse en la promoción de la autonomía de los participantes, en la habilidad para comprender y responder creativamente a las demandas de individuos y grupos en una sociedad educadora. La formación y la práctica profesional deben centrarse por tanto en la comprensión y en las capacidades necesarias para responder a los nuevos retos de una formación a lo largo de toda la vida en una sociedad educadora.

## El reto.

- Promover la comprensión de las plenas implicaciones de la creación de una sociedad educadora y su significación tanto a nivel transnacional como local y regional,
- promover investigaciones y proyectos experimentales que permitan aplicar nuevas aproximaciones y utilizar los resultados obtenidos,
- facilitar a los participantes y agentes educativos el intercambio de experiencias y su formación profesional, teniendo en cuenta el "valor añadido" del intercambio transnacional e intercultural,
- fomentar las actividades transnacionales para ambos (participantes y agentes educativos) para conseguir el reconocimiento a nivel europeo de las cualificaciones y conocimientos adquiridos por las personas a lo largo de la vida,
- establecer estructuras que faciliten la transferencia de prácticas adecuadas y experiencia adquirida en iniciativas locales, regionales y nacionales,
- asegurar recursos adecuados a la educación a lo largo de toda la vida.

Creemos que las políticas e instrumentos existentes en la Unión Europea, y los de muchos de los estados miembros, son una base insuficiente para responder a este reto. Por esta razón, trabajamos hacia políticas globales y coherentes que puedan asegurar una perspectiva europea y programas integrales para afrontar el problema de las diferencias y déficits regionales e incrementar los niveles generales de participación en la construcción de una sociedad educadora.

**EL PUENTE. Revista de Educación para Personas Adultas, nº 8. Curso escolar 94-95.**

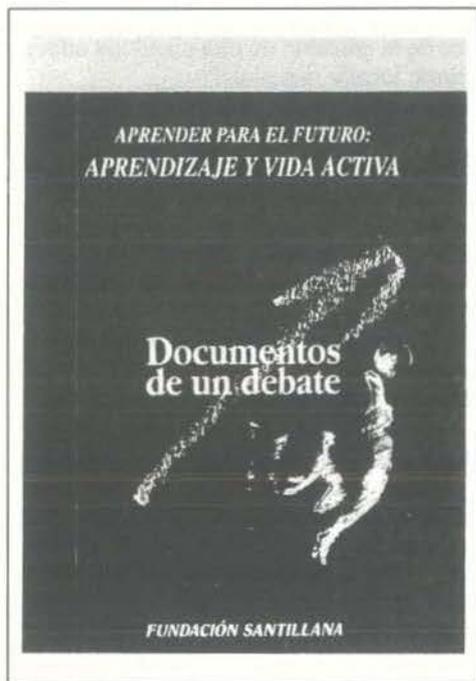
La Dirección Provincial del MEC de Cáceres, a través de la Unidad de Programas Educativos y del Departamento de Educación de Adultos y de Educación a Distancia es la responsable de que un equipo de profesionales haya podido "redactar" las 56 páginas que componen la revista que reseñamos.

Del amplio sumario cabe ser destacado el editorial donde se hacen consideraciones en torno a los retos derivados de la implantación de la LOGSE y, más concretamente, alusiones a las enseñanzas de Educación Secundaria para las personas adultas (cuatro módulos o dos cursos) que se recogen en la orden 7-7-94 del BOE. Toda una página, la número cuatro, se dedica a informar de órdenes y resoluciones de dicho boletín relacionadas con la educación.

Otras secciones de interés son éstas: Temas de fondo, Nuestros pueblos, Testimonios...

En la página diecinueve aparece, entre otros temas de fondo, una reflexión que está firmada por Benito León del Barco, profesor del Centro de ECCA de Educación de Personas Adultas, y en toda la revista se puede apreciar que no ha faltado la colaboración de profesores y alumnos para llevar a buen puerto este proyecto por octava vez. Elogiable esfuerzo.

**DOCUMENTOS DE UN DEBATE. Fundación Santillana. Madrid, 1995. 173 pp.**



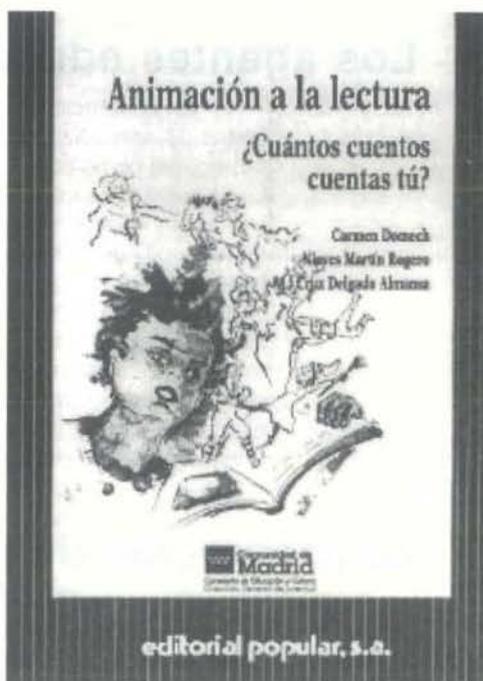
problemas como el empleo, la economía, las finanzas y el desarrollo, formulando alternativas educativas que formen para la vida y faciliten la incorporación al trabajo.

Al principio, antes de las ponencias, está el documento básico de trabajo que elaboró Ricardo Díez Hochleitner (editado también aparte) y, al final, un informe resumen firmado por Fernando Lanzaco. Muy interesantes.

31.32 Madrid y Educación de Adultos

La IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana se celebró en noviembre de 1994 bajo el título "Aprender para el futuro: aprendizaje y vida activa", y en el volumen que reseñamos aparecen las numerosas ponencias presentadas al evento distribuidas en 5 capítulos. Estos ocupan las páginas 35 a 166 y tienen los siguientes títulos: El futuro del trabajo, Impacto de las nuevas tecnologías, Desarrollo humano sostenible, Educación básica y vida activa, y, por último, Educación superior y vida activa.

El objeto de estos Documentos es esclarecer la complejidad de



**ANIMACIÓN A LA LECTURA ¿CUÁNTOS CUENTOS CUENTAS TÚ? VV.AA. Ed. Popular. Madrid, 1994. 190 pp.**

Todas aquellas personas que están interesadas en desarrollar el hábito lector entre los jóvenes tienen en este libro un verdadero apoyo y una espléndida fuente informativa.

Esta publicación se estructura en cuatro partes:

1. Reflexión sobre la lectura, la animación (incluyendo orientaciones prácticas y ejemplos).
2. Estudio sobre hábitos lectores de los jóvenes.
3. Justificación de grupos temáticos elegidos.
4. Actividades de animación de cada bloque.

Los autores destacan la figura del animador como esencial para la promoción lectora y el papel de las bibliotecas para el desarrollo lector, y en su libro dedican 171 páginas (el resto contiene bibliografía e índice) a presentar actividades abiertas y flexibles y una panorámica de la actual narrativa juvenil.

Una excelente aportación que parte de un enfoque teórico interdisciplinar para ofrecer, con criterios pedagógicos, psicológicos, sociológicos y literarios, estrategias diversas para acercar el libro a los jóvenes y para reafirmar que la lectura es un placer del que podemos beneficiarnos todos.

**LA TUTORÍA EN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO.** Miguel Ángel Ortega Campos. Ed. Popular S.A., Madrid, 1994. 191 pp.



La intención del autor de este libro sobre tutorías es hacer una fundamentación teórica de la orientación y tutoría, avalada por datos estadísticos y por la experiencia acumulada. También se propone una propuesta de funcionamiento (capítulo III, páginas 139 y siguientes) por cursos académicos que, sin duda, pueden servir a los docentes de los niveles indicados para mejorar en una tarea como la tutorial que en la LOGSE se reclama como un elemento clave para conseguir llevar a buen puerto la Reforma.

No nos resistimos a citar el párrafo final de la introducción porque, sin duda, son ideas que el autor tiene claras y que se pueden compartir sin reparos:

*A pesar de la confusión y de los continuados cambios, algunas cosas parecen claras en el quehacer tutorial:*

- *El tutor debe de ayudar a que el alumno aprenda a aprender, más que aprenda determinados contenidos que, posiblemente, se modifiquen en poco tiempo.*
- *Tiene que procurar que el alumno fundamente sus estructuras intelectuales, el trabajo personal sistemático, los métodos de trabajo intelectual.*
- *Y, sobre todo, potenciar aspectos que condicionan la calidad de vida: respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad.*

**LA CARTILLA, nº 0.** Año 1, diciembre 1995. Centro de Profesores y Recursos de Móstoles.

El equipo pedagógico del C.P.R. de Móstoles se ha decidido a compartir una propuesta didáctica acerca de cómo enseñar a leer y escribir en Educación Infantil y Primaria y el resultado es el doble folio que no quiere convertirse en revista (ellos ya publican ENSE(o)ÑAR y en un número anterior ya la reseñamos) sino en un documento que acompañará a la hoja del CPR para que llegue al profesorado y puedan ser practicadas en las aulas sus sugerencias.

Este número recoge en una columna y en nueve puntos una serie de consejos o normas básicas para el desarrollo de cualquier actividad y, además, dos actividades de lectoescritura muy interesantes, de fácil comprensión y sin grandes dificultades para ser incorporadas a la práctica docente.

Es de agradecer el esfuerzo de estos profesionales innovadores que no pretenden leernos la cartilla y si enseñarnos su cartilla.

**LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. HACIA UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL.** Francisco Imbernón. Graó Ed., Barcelona 1994. 163 pp.

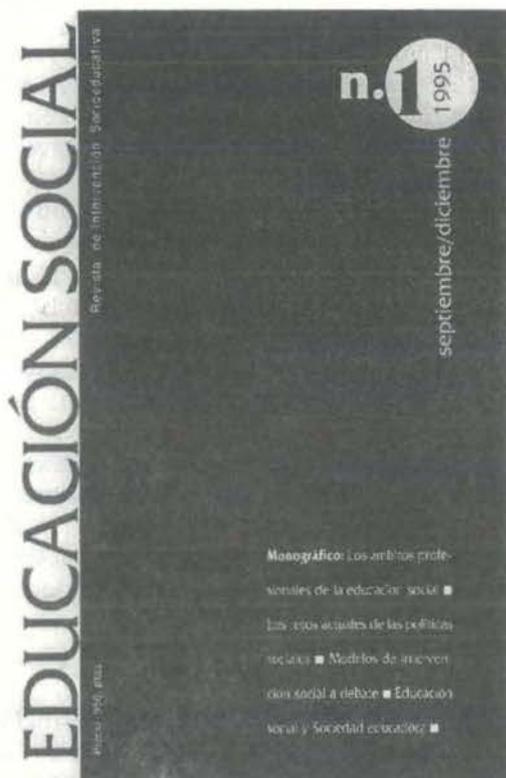
Esta libro pretende reavivar el debate sobre la profesión docente recorriendo importantes elementos de análisis sobre la formación del profesorado y acercándose a propuestas de formación como desarrollo profesional de una nueva cultura. Una nueva concepción que une formación a desarrollo profesional y que ve la formación como un aprendizaje constante que se realizará mientras se desarrolla la propia práctica profesional y desde las mismas actividades profesionales.

Destacamos los capítulos 7 y 12 que tratan respectivamente de "modelos de formación permanente del profesorado" y de "la investigación sobre, con, para y desde el profesorado".

Antes de la bibliografía final son de gran interés las páginas "a modo de síntesis". En ellas aparece un breve resumen de nueve puntos sobre un informe ministerial acerca del tema, y ocho propuestas del autor como "granos de arena" y sugerencias para corregir errores pasados.



**EDUCACIÓN SOCIAL.** Revista de Intervención socioeducativa, nº 1. Septiembre-diciembre 1995. Fundació Pere Tarrés-Escola de L'Espial. Barcelona, 1995. 122 pp.



Reseñamos el primer número de la revista "Educación Social" que tendrá aparición cuatrimestral y se publicará en catalán y en castellano.

Las secciones que componen su estructura son: editorial, opiniones, monográfico, experiencias-intercambios, sugerencias (informaciones y recensiones bibliográficas y otros materiales), documentación, crónica. La parte central y más extensa es el monográfico o conjunto de artículos y materiales sobre un tema concreto y de interés para diferentes sectores de la educación social.

Es una publicación que pretende, según leemos en el editorial, *ofrecer un espacio abierto dirigido a las aportaciones de los estudiantes y de los profesionales de la Educación Social, entendida ésta desde una concepción amplia que reúne desde educadores y animadores hasta trabajadores sociales, pedagogos, estudiosos, técnicos y responsables de políticas sociales...*, priorizando aquellas cuestiones más relacionadas con la intervención ya sean de tipo teórico, técnico, práctico o experiencial, porque se considera importante que exista un espacio comunicativo entre los profesionales y un tiempo para debatir, por ejemplo, los modelos de intervención social y los retos de las políticas sociales. En la redacción están esperando colaboraciones.

## HEMOS RECIBIDO:

ARNÁIZ, Pere e ISUS, Sofía: *La tutoría, organización y tareas*. Graó, Barcelona, 1995. 120 pp.

AULA COMUNIDAD, nº 3. Abril 93. Graó Educación. Barcelona. 16 pp.

CABILDO INSULAR DE GRAN CANARIA: *La Ilustración gráfica en el universo galdosiano (Exposición 1993)*, Centro Insular de Cultura.

COMISIÓN EUROPEA-EURYDICE: *Lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. CECA. CE. CEEA. Bruselas. Luxemburgo, 1994. 171 pp.

CONSEJERÍA EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES: *Tutoría y evaluación en la Educación Secundaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes y CCPC. Tenerife, 1993. 178 pp.

EURYDICE: *La enseñanza preescolar y primaria en la U.E.* Unidad europea de Eurydice, Bruselas, 1994. 119 pp.

FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN: *Los siete primeros años: 1986-1993*. Memoria noviembre 1993. Madrid. 62 pp.

GOBIERNO DE CANARIAS: *Deportes autóctonos canarios. Para vivirlos*. Viceconsejería Cultura y Deportes. Las Palmas, 1994. 28 pp.

*Economía canaria 93*. Dirección General de Planificación y Presupuesto y Gasto Públicos. Las Palmas, 1994. 184 pp.

*Escolarización en niveles no universitarios*. Curso 93-94. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Centros. Tenerife, 1994. 231 pp.

INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en cifras. Una década, 82-92*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. 100 pp.

JUNTA DE ANDALUCÍA: *Salud entre todos*. Marzo 94, nº 53. 12 pp.

M.E.C.: *Documentación básica sobre implantación de la Educación Secundaria para personas adultas*. Madrid, 1994. 138 pp.

MONTAÑA LONZAO, José y PRIETO, Teresa: *Cuaderno de Técnicas de Estudio*. Ed. Playor. Madrid, 1994. 71 pp.

O.E.I.: *Repertorio de servicios iberoamericanos de documentación e información educativa, 1992*. Centro de recursos documentales e información OEI. España. 792 pp.

QURRICULUM, nº 6-7, 1993: *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. Universidad de La Laguna, Tenerife. 272 pp.

RUBIO HERRÁEZ, Esther: *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. MEC. Secretaría de Estado para la Educación. Madrid, 1991. 82 pp.

TAHOR, nº 21. 2ª época: *Revista de Educación*. M.R.P. Tamonante-Canarias. Ed. Globo. Tenerife, 1994. 40 pp.

TARBIYA, nº 4, julio 93: *Revista Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid. 114 pp.

VV.AA.: *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Graó. Barcelona, 1994. 131 pp.

VV.AA.: *Curso de formación de base para personas en edad activa*. M.E.C. Madrid, 1994. 240 pp.

## Andalucía. Capacitación profesional para mujeres.

Desde hace algunos años la Junta de Andalucía viene desarrollando el programa MAREP (Mujeres Adultas Reinserción Profesional) que ha permitido la participación de unas tres mil mujeres de esta comunidad autónoma a través de los centros de educación de adultos que acogen en sus aulas cursos destinados exclusivamente a mujeres adultas con y sin Graduado Escolar. A través de MAREP estas mujeres pueden acceder, tras un periodo de formación, a cursos de formación ocupacional que convoca la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, así como otras entidades colaboradoras.

En los centros de educación de adultos la formación se desarrolla a lo largo de tres fases: en la primera se orienta profesionalmente a las alumnas durante cuatro o cinco meses, trabajándose aspectos como la prospección de mercado o las técnicas de búsqueda de empleo. Posteriormente estas alumnas pueden acceder a diversos cursos que se convoquen de 200, 400 e incluso 800 horas, en función de sus características y gustos personales. Finalmente, realizan prácticas en empresas, con lo que ya están en condiciones de acceder al mercado laboral, para lo cual la coordinación de MAREP trata de buscar esas empresas. En el caso de que no haya suficientes salidas laborales se intenta promover el autoempleo entre las alumnas.

Cada una de las mujeres participantes en este proyecto desarrolla durante su estancia en el módulo MAREP un proyecto profesional para

conocer sus propias posibilidades y estar en disposición de acceder a los cursos ofertados y a los posibles trabajos que surjan a lo largo de los dos años que dura su adscripción al centro. De ahí que el profesorado además de facilitar una información teórica al principio, se compromete a ayudar a encontrar el perfil profesional y laboral de cada mujer.

## Documentos de Educación. Nuevas bases de datos

Documentos de Educación (DOCE), domiciliado en Madrid, ha creado nuevas bases de datos para la educación, cuyos contenidos son: literatura infantil y juvenil, libros para la actualización pedagógica del profesorado y materiales curriculares.

Actualmente DOCE ofrece "doce bases de datos" de materiales y recursos didácticos a particulares y centros docentes, de tal modo que ya es posible, desde nuestro domicilio, por ejemplo, seleccionar información sobre cuentos para niños y niñas de diez años, cuyo contenido esté relacionado con la educación ambiental.

Artículos de educación, cultura y temas de actualidad publicados en la prensa diaria y en más de ciento cincuenta revistas de educación, convocatorias, concursos, actividades de formación del profesorado, vídeos didácticos, software educativo, CD-ROM, juegos didácticos, así como cualquier documento legal, de enseñanza no universitaria, publicado en el BOE con posterioridad a 1970, son otras bases de datos que DOCE tiene en "línea" desde hace nueve años.

Cada una de estas bases de datos ofrece información sobre cada uno de los títulos incluidos en las mismas: autor(\*), título (\*), subtítulo, ilustrador, traductor, editorial(\*), año de edición, nº de edición, colección, páginas, idioma, edad indicativa para su lectura(\*), género(\*), resumen del contenido, descriptores de materia(\*), ISBN, premios y precio. **La consulta se puede realizar por uno o varios campos de los indicados con un asterisco(\*)**.

Para poder acceder a estas bases de datos el usuario necesita un módem instalado en su ordenador personal y una conexión telefónica (se puede compartir la del propio teléfono) **Una vez establecida la conexión, el sistema guiará la consulta a través de sencillos menús.**

A DOCE se puede acceder:

- Por conexión al Centro de Servicios Ibertex de DOCE con los siguientes datos de conexión:

NIVEL: 032;

NR1: \*2140203189#;

MNEMÓNICO: \*DOCE#

- Por Red Telefónica Conmutada (RTC): teléfono 91-3660994.

Estos servicios estarán disponibles a través de Internet.

La dirección de DOCE es:

c/ San Alejandro, 4.

28005 Madrid

Teléfono: 91-3669662

Fax: 91-3661020

## *El Salvador. Se alfabetizan unos cien mil adultos.*

En abril de 1993 los gobiernos de España y la República de El Salvador, así como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) suscribieron el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) dirigido a apoyar los esfuerzos de pacificación y reconstrucción nacional que se están desarrollando en El Salvador, desde el convencimiento de que la educación de adultos es uno de los aspectos fundamentales en dicho proceso.

España contribuye a la financiación del PAEBA con una aportación anual de 200 millones de pesetas.

El PAEBA trata de propiciar la participación directa y eficaz de las personas adultas en la vida de su comunidad.

El objetivo general del PAEBA es desarrollar una acción intensiva de alfabetización y educación básica de adultos en El Salvador que contribuya a un descenso significativo del índice de analfabetismo existente (alrededor de un 23%).

El PAEBA se propuso atender inicialmente al 25% de la población analfabeta entre 15 y 60 años y reducir en un 20%, en un plazo de dos años, el índice de analfabetismo existente en las provincias y zonas de implantación del Programa.

Desde su puesta en marcha, el PAEBA ha atendido a unos 80.000 adultos y tiene previsto atender a unos 100.000 al final del programa que ha contemplado cursos y enseñanzas que van más allá de la mera alfabetización: I nivel de Educación Básica de Adultos (EBIA) equivalente al primero y segundo grados de la Educación

General Básica; curso de II nivel EBIA equivalente al tercer y cuarto grados de Básica; y cursos de Formación Profesional o Educación-trabajo.

En diciembre de 1996 cuando el programa concluya su periodo de ejecución, habrá capacitado a casi 4000 alfabetizadores, a más de 500 docentes del II nivel de EBIA, a 200 promotores de educación de adultos y a caso 60 instructores de los centros de Educación-trabajo.

## *Casi ciento treinta mil alumnos en centros de adultos de Cataluña*

Unos 129.077 alumnos mayores de 18 años se han matriculado este año en los centros de educación de personas adultas públicos y privados de Cataluña (España), casi 110.000 más que en 1989. A esta cifra hay que sumar la de los matriculados en cursos de educación a distancia de Bachillerato y de la UNED. El 50% de este alumnado aspira a obtener el Graduado Escolar, 20.000 realizan cursos básicos de alfabetización, 10.000 se preparan para acceder a la Formación Profesional o a la Universidad y más de 20.000 cursan enseñanzas no regladas.

El perfil de estos alumnos ha cambiado en los últimos siete años. Mientras que en 1989 la mayoría eran mujeres de 45 a 64 años, actualmente casi el 50% son jóvenes de 15 a 24 años. Últimamente se han incorporado también numerosos inmigrantes.

## *Analfabetismo funcional en países desarrollados.*

Según la UNESCO, una persona está funcionalmente alfabetizada cuando "es capaz de ejercer todas las actividades para las que la alfabetización es necesaria dirigidas al interés del funcionamiento de su grupo o de su comunidad así como para permitirse a sí misma continuar leyendo, escribiendo y realizando cálculos aritméticos en favor de su propio desarrollo y del de la comunidad".

En el boletín *EF A 2000 Éducation pour tous* de la UNESCO publicado el pasado diciembre se pone de manifiesto que en algunos países desarrollados, aún son muchos los ciudadanos que se mantienen muy alejados de la citada definición. Así, en Canadá el 16% de los adultos tiene dificultades para leer las informaciones escritas relacionadas con sus necesidades cotidianas (datos de 1989); en Estados Unidos, según datos de 1992, uno de cada cinco adultos es incapaz de comprender una placa en la calle, un formulario de solicitud de empleo o la etiqueta explicativa que acompaña a un medicamento; en el Reino Unido, uno de cada siete adultos no domina los mecanismos de la lectura, escritura o el cálculo, según datos de 1995; en Francia, el 20% de los jóvenes reclutados por el ejército tiene dificultades para leer un texto sencillo, según datos de 1991; en Hungría, de cada cuatro adultos que abandonan este mundo, uno lo hace sin saber leer ni escribir (datos de 1987).

## Segunda Conferencia Internacional de Educación a Distancia en Rusia

Entre el 2 y el 5 de julio transcurrirá esta conferencia en Moscú, Rusia.  
Organizada por el International Council for Distance Education (ICDE).  
Tema:

**Educación abierta y a distancia: cómo desarrollar estrategias.**

Más información:  
Alexander N. Gruntsev  
Chair of the ICDED'96 Secretariat  
Programs Director  
Association for International Education  
PO BOX 775, Moscow,  
117419 Russia  
Teléfono: 7(095) 232-2098, 952-0769  
Fax: 7(095) 232-3654  
E-mail [licded96@ace.msk.su](mailto:licded96@ace.msk.su) ([grampo@isrir.msk.su](mailto:grampo@isrir.msk.su))

## Conferencia 1996 de la Red Europea de Educación a Distancia (EDEN)

Del 8 al 10 de julio de 1996 en París, Francia.  
Organizan EDEN y el Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).  
Tema:

**Año de la Educación Permanente. Educación permanente:**

**educación abierta y educación a distancia.**

Subtemas:

**Tecnología, la sociedad de la información.**

**Educación y formación profesionales.**

**Educación y formación.**

**Nivel escolar: el aula abierta.**

Información:

EDEN; Secretariat UK,  
PO BOX 92,  
Milton Keynes MK7 6DX, UK  
Teléfono: 44 1908 654147  
Fax: 44 1908 654374

## Curso internacional sobre la producción en radio y televisión

Se celebrará en el campus de la Open University, Reino Unido, entre el 12 de julio y el 6 de septiembre de 1996.

El curso está dirigido a productores de radio y televisión de grandes instituciones educativas y a responsables de producción de materiales de formación.

Para más información dirigirse a:

John Jawasky, director  
EDTV, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6BH, UK  
Teléfono: 44 1908 655442  
Fax: 44 1908 655300

## Encuentro en Salzburgo

Tendrá lugar en Salzburgo, Austria, desde el 14 al 20 de julio de 1996.

Tema:

**Vida y aprendizaje**

**en los mundos de multimedia.**

Para más información dirigirse a:

A-5301 Engendorf,  
Alte Wiener Straße 37  
Tfno: +43 (0) 6225/8231  
Fax: +43 (0) 6225/8293



*En su casa*

**ALFABETIZACIÓN  
GRADUADO ESCOLAR  
BACHILLERATO  
IDIOMAS  
CONTABILIDAD  
AULA ABIERTA**

**MATRÍCULA ABIERTA**

AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN Y LA  
FORMACIÓN PERMANENTES



UNIÓN NACIONAL DE COORDINACIÓN



GOBIERNO DE CANARIAS  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
CULTURA Y DEPORTES