



TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACION A DISTANCIA

Armando Villarroel

INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es presentar un recuento de las tendencias actuales en la educación a distancia. La investigación educativa aplicada a este campo y los análisis críticos de experiencias en proceso han venido aumentando paulatinamente, produciendo un cúmulo importante de literatura relacionada con el tópico. Programas de educación a distancia se están realizando en todos los continentes, y cada día se nota mayor propensión de los gobiernos a darle a los mismos apoyo. Esta cir-

cunstancia quizás es producida por las presiones de sectores que demandan acceso a la educación y por la esperanza que estos procedimientos resulten más económicos.

Una característica resaltante de este campo de la educación, y lo cual es atribuible al hecho de que está todavía en proceso de formación y de sedimentación, es la ambigüedad y yuxtaposición de la terminología utilizada. Comenzaré por hacer consideraciones sobre los dos conceptos más importantes que se manejan en la literatura como son los de educación "abierta" y "a distancia", analizando brevemente sus orígenes, diferencias y el porqué terminaré utilizando el último durante el desarrollo de esta exposición.

Seguidamente presentaré algunos aspectos resaltantes relacionados con la educación a distancia y que a mi manera de ver tienen influencia fundamental en el desarrollo de este tipo de enfoque.

El trabajo concluirá con consideraciones proyectivas sobre las tendencias futuras de la educación a distancia realizadas a la luz de lo anteriormente dicho.

ANALISIS DE LOS TERMINOS "EDUCACION ABIERTA" Y "EDUCACION A DISTANCIA"

Varios términos son utilizados en este campo tales como: educación no contigua, salones abiertos, escuelas libres, escuelas no dirigidas, educación por correspondencia, etc. Todas las distintas facetas expresadas por estos términos se resumen, a mi manera de ver, en los conceptos "educación abierta" y "educación a distancia".

Con respecto al uso de estos dos términos se ha presentado cierta confusión, lo cual ha producido sobre todo en los documentos oficiales de organismos internacionales el uso de la denominación no comprometedora de educación abierta y/o a distancia¹. Parte del problema está en los propios nombres de las instituciones que imparten este tipo de enseñanza, los cuales llevan de antemano el rótulo de institutos, escuelas o universidades abiertas o a distancia, cuando frecuentemente el título no se compagina necesariamente con el tipo de instrucción ofrecida.

¹ En documentos elaborados como parte del Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia, patrocinado por la OEA con la participación de Costa Rica y Venezuela se utiliza esta denominación. En documentos futuros preparados en este contexto la terminología será modificada.

El problema de la definición, y por ende de la utilización adecuada y precisa de ambos términos estriba en que se utilizan a dos niveles diferentes: el de la filosofía de la educación y el de la política educativa, sin establecerse las diferenciaciones correspondientes. Es por esta razón que seguidamente los analizaré desde estos dos puntos de vista.

Educación abierta

Desde el punto de vista de la filosofía educativa la educación abierta representa una forma particular de enseñar, y consecuentemente de aprender, la cual se basa en la concepción humanista que considera al pupilo como un ser pensante a quien el maestro no tiene derecho de someter a camisas de fuerza académicas que limiten su creatividad y potencialidad. El tutor trabaja siempre de mutuo acuerdo con el alumno, y juntos deciden cuáles serán las tareas y los objetivos del aprendizaje. El aprendizaje se convierte así en una comunicación bi-direccional, y en un esfuerzo cooperativo.

En los escritos de Platón (traducción 1945) se encuentran este tipo de ideas, las cuales son recogidas muchos siglos después por Rousseau (traducción 1956). Sin embargo, las concepciones de estos autores, y de sus adherentes no influyeron en mucha medida en las prácticas educativas del momento histórico en que fueron desarrolladas.

El movimiento progresista (Dewey y Dewey, 1915) proporciona los antecedentes contemporáneos más importantes de la educación abierta, al convertirse en el movimiento educativo más influyente de principios de siglo 2. Distintas escuelas experimentales se organizaron siguiendo los postulados progresivistas (Rugg y Shumacker, 1928) y se prepararon centros de entrenamiento de maestros siguiendo estas prácticas (Sheehy, 1954).

Las recomendaciones de especialistas en dificultades de aprendizaje como Holt (1964 y 1967) y proponentes de la metodología de los llamados "salones abiertos" se dirigen en la misma dirección (Kohl, 1967 y 1969).

2 Los postulados más importantes del progresismo son (Thomas y Walberg, 1975: 30): La educación tiene que ser compatible con el crecimiento natural del niño. El libre movimiento y la actividad física son importantes. La vida de la escuela no se divorcia de la vida de la comunidad. Se enseña haciendo. Las actividades de la escuela deben reproducir las condiciones de la vida real y dentro de la escuela debe haber interés en la capacidad del niño para escoger y evaluar las consecuencias de sus escogencias.

Paulo Freire (1970) defiende una concepción liberalizadora de la educación que es muy amplia, y que comprende las ideas señaladas, con la virtud adicional de su concepción de participación política y social adaptada a la realidad de los países en desarrollo. Por estas razones Paulo Freire recibió un grado honorario de la Open University Británica, en el primer acto de graduación de esa institución en 1973 ³.

Estas concepciones teóricas del proceso educativo se han traducido, en algunos países, en innovaciones pedagógicas concretas, sobre todo en lo que respecta a la relación maestro-pupilo en las escuelas primarias (Miles, 1975) ⁴. No es de extrañar esta circunstancia por cuanto ésta es la relación personal más importante dentro del proceso, y modificarla implica el cambio de muchos otros aspectos que se relacionan con la misma.

A nivel de política educativa global estas ideas de educación abierta, han tenido el efecto importante de permitir la posibilidad de alcanzar cierto grado de flexibilidad en las estructuras burocráticas educativas, disminuyendo la importancia que se le daba a la obtención de requisitos escolares formales. De esta manera, comenzando por experimentos y luego por políticas concretas, se ha permitido el acceso a la educación, a personas que tienen experiencia relevante previa o que demuestran de alguna manera haber alcanzado un cierto grado de madurez. Después de todo lo que importa no es el aspecto formal del asunto sino la relación entre educador y educando.

Desde el punto de vista práctico la concepción que utilizaré en este trabajo al referirme a educación abierta, sin restarle importancia a la filosofía que la sustenta, es la de una política liberal de acceso a las instituciones de enseñanza. El derecho a recibir educación estará entonces determinado por criterios diferentes a los de la simple obtención del certificado formal del nivel académico anterior.

La Open University Británica (OU) desde este punto de vista es una universidad abierta por cuanto acepta a estudiantes que no poseen certificados de educación secundaria (Mayeske, 1973) ⁵, siendo el único requisito real el haber llegado a los 21 años, aun cuando en algunos casos

3 Ferguson (1976:29) dice: "Para Paulo Freire, la educación es la liberación; y fueron estas ideas las que lo llevaron a la cárcel en su propio país".

4 La mayor parte de las mismas han sido adaptadas por el sistema escolar británico (Brandt, 1975).

5 La OU fue creada por el gobierno laborista, y se decía que iba a ser la Universidad de los Trabajadores por cuanto la flexibilidad de los requisitos permitiría la entrada de obreros. Estudios posteriores (Lester, 1971) indican, sin embargo, que la mayoría de los estudiantes de esta universidad provienen de la clase media aun cuando sus padres sí fueren obreros (McIntosh *et al*, 1977).

se han aceptado estudiantes de 18 años⁶. La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España acepta a estudiantes mayores de 25 años después que los mismos hayan “aprobado un examen de carácter general y otro específico de acuerdo con la carrera escogida por el estudiante y luego de seguir un cursillo de orientación” (Escotet, 1980: ... 136)⁷. En América Latina las dos universidades “abiertas” o “a distancia” de la región: la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) por estar obligadas por sus propios sistemas educativos a aceptar solamente a personas con certificados de educación secundaria, no se pueden considerar genuinas universidades abiertas.

Quizás la mayor apertura de admisión de la Open University sea explicable por la mayor flexibilidad del sistema educativo inglés⁸, y por el hecho de que esa universidad no es profesionalizante⁹ como las dos universidades latinoamericanas antes mencionadas.

Luego de haber considerado el concepto de educación abierta continuo con un análisis similar del otro concepto considerado importante en esta discusión como lo es el de educación a distancia, para producir comparaciones.

Educación a distancia

La educación a distancia conlleva un sistema de traspaso de información de la fuente al educando que no es contigua, ni presencial.

Antes de proseguir quiero mencionar el interesante comentario de Escotet (1980: 52-53) quien aun cuando está básicamente de acuerdo con la definición antes señalada indica:

“Durante todo el trabajo hemos insistido en diferenciar los conceptos de educación e instrucción a distancia. Esto es por el convencimiento y los estudios de base en aprendizaje que tenemos, de que el tipo de educación a distancia de instituciones tales como la Open University, la UNED de España, la UNED

6 La OU permitió la inscripción de 500 estudiantes de 18 años, sobre una población estudiantil mayor de 20.000 como una concesión política a las autoridades educativas del gobierno británico (Ferguson, 1976: 28).

7 Esta política de aparente libre admisión puede ser cuestionada siguiendo el argumento de que sólo entre el 10% y 25% de los candidatos superan las pruebas (Escotet, 1980:137).

8 Claro que flexibilidad es un concepto relativo y el sistema educativo inglés lo es especialmente cuando se le compara con el latinoamericano. Para una discusión de las modalidades de adopción de tecnología educativa en el sistema inglés y norteamericano ver a Silberman (1973) en su libro *The Open Classroom Reader*.

9 Ofrece un diploma general de educación superior.

de Costa Rica, la UNA de Venezuela, etc., es incompleto y únicamente alcanzan una fase de instrucción que consiste en emitir información y evaluar si la misma se ha comprendido en la misma cantidad, calidad y cualidad que cuando fue emitida”.

El mismo autor continúa diciendo que además del aspecto puramente instruccional, son necesarios otros elementos para que el proceso se pueda llamar verdaderamente proceso educativo.

Me adscribo a esta diferenciación hecha entre educación e instrucción a distancia. Sin embargo continuaré utilizando el término educación a distancia sin ningún calificativo, para evitar confusión por ser así que se encuentra en la literatura sobre el tópico. Los problemas implícitos en esta diferenciación de terminología sería necesario analizarlos en otro estudio, y se dejan aquí como una inquietud para posterior consideración.

Al hablar de educación a distancia entenderemos entonces una metodología de entrega de información, por tratarse fundamentalmente de una tecnología educativa, no hago las consideraciones de tipo filosófico que se hicieron en el caso del tratamiento del concepto educación abierta. La educación a distancia está basada en una relación pupilo-tutor que es diferente a la de cara a cara existente en los estudios convencionales. La comunicación se hace en forma indirecta a través de la correspondencia, imágenes televisadas, las ondas de radio e incluso la terminal de la computadora. Claro que pueden existir facilitadores humanos del aprendizaje, a quienes el estudiante puede acudir, pero la esencia del sistema es su impersonalidad, por existir un contacto “a distancia” entre quien emite el mensaje y quien lo recibe y traduce. Esta característica, como se discutirá en la próxima sección de este trabajo, es la mayor limitante y por ende la que actualmente está recibiendo la mayor atención.

La educación a distancia no es un fenómeno nuevo (de la última década). Por muchos años han existido centros, en su mayoría privados, que otorgan certificados y diplomas por haber concluido estudios mediante este tipo de educación. En Europa algunos de estos centros han adquirido tal prestigio que sus acreditaciones son aceptadas por los empleadores, con mayor fuerza que si fueran certificados oficiales¹⁰.

La tendencia actual ha sido la de la expansión de esos centros, y la participación de los gobiernos y universidades públicas y privadas en esta metodología. También se nota su existencia a distintos niveles del pro-

¹⁰ Existen varios centros con estas características en Escandinavia e Inglaterra. El CEAC Español, un centro pionero en educación a distancia en Europa, posee un gran prestigio dentro y fuera de ese país.

ceso educativo, sirviendo a variadas clientelas, y difundiéndose por todas las regiones importantes de la tierra.

Holmberg (1977: 18) menciona que las características primarias que hacen atractivo este tipo de educación son:

“—La aplicabilidad de la educación a distancia a grandes grupos de estudiantes como un tipo de comunicación de masas, esto es particularmente atractivo cuando las instituciones educativas están sobrecargadas.

“—La posibilidad de mejorar la calidad de la instrucción mediante la asignación de los mejores especialistas educativos y de contenido disponibles para producir cursos para gran número de estudiantes.

“—La efectividad del método, probado por la adquisición por parte del estudiante de conocimientos y destrezas.

“—La economía del enfoque de grandes grupos y el hecho que la necesidad de la enseñanza residencial se elimina o disminuye y el estudio se puede llevar a cabo durante los ratos de ocio.

“—La posibilidad de la individualización del ritmo de estudio, y en cierta medida del contenido de estudio.

“—La experiencia de este tipo de educación tiende a formar hábitos más conducentes al desarrollo de la independencia y la autonomía que otros tipos de estudios”.

Al mencionar aspectos relevantes de la educación a distancia, en la próxima sección, me referiré a algunas de las características primarias mencionadas por Holmberg. Pero antes de concluir la discusión sobre las concepciones de educación abierta y educación a distancia, creo necesario indicar que ninguna de las dos implica una valoración, es decir que ninguna es más “deseable” que la otra, sino que representan modalidades distintas de trabajo. Los términos, de hecho, se entrelazan y no son mutuamente excluyentes. No existen instituciones abiertas y a distancia puras, sino que algunas se acercan más que otras a las definiciones teóricas. Los nombres por supuesto contribuyen a cierta confusión, pero lo importante es conocer la modalidad con la cual se está trabajando, y actuar según las restricciones y posibilidades que esto indica.

ASPECTOS RELEVANTES DE LA EDUCACION A DISTANCIA

Comunicación de doble vía

El hecho que este sistema no pueda duplicar convincentemente la rica experiencia personal de los estudios presenciales en donde a pesar

de la masificación educativa se presenta la interacción, la comunicación de doble vía, entre pupilo y tutor, constituye su principal cuello de botella ¹¹.

Los planificadores de la educación a distancia han tratado de subsanar estas restricciones de distintas maneras. Una de ellas ha sido la instauración de los sistemas de centros locales. Aun cuando los materiales de instrucción se elaboren en centros remotos, el centro local constituye el nexo físico entre los tutores del centro de enseñanza a distancia y el estudiante, y contribuyen a disminuir su sentimiento de alienación con el sistema.

Centros locales han sido ampliamente utilizados en las experiencias universitarias de educación a distancia en Inglaterra, Costa Rica y Venezuela, con suficiente éxito como para justificar su continuación.

A estos centros, los cuales funcionan en locales propios, rentados o cedidos, el estudiante acude en distintos momentos del proceso educativo. El primer contacto se establece durante la inscripción en el centro de enseñanza, y el cumplimiento de los requisitos para formalizar la misma. Luego el contacto persiste con las visitas a presentar exámenes presenciales, mantener entrevistas con orientadores y tutores, posibles consultas en la biblioteca del centro y participación en grupos de estudio. Esfuerzos se hacen, en las instituciones a distancia de darle un aspecto agradable a los centros, de publicar periódicos y boletines informativos, y en general de proporcionar al estudiante una sensación distinta a la que se podría esperar en un sistema de educación impersonal. Adicionalmente, en los países en donde no funciona bien el correo los centros sirven para recibir los materiales enviados desde el nivel central y como punto de recolección por parte de los usuarios de los materiales.

En las instituciones de enseñanza a distancia por correspondencia como la Open University Británica ¹² y el CEAC de España (Sarramona, 1975) el contacto pupilo-tutor se fomenta mediante un constante intercambio epistolar entre los mismos. En estos dos institutos se ha diseñado procedimientos muy eficientes y meticulosos para asegurar que esta comunicación persista en forma significativa ¹³.

11 A los centros de enseñanza presencial se acude, en la mayoría de los casos, cuando el estudiante es joven. Allí se establecen nexos personales los cuales, sobre todo en el caso de las universidades, tendrán mucha influencia en la vida futura del individuo.

12 La OU según lo reconocen Ferguson (1976) y Tunstall (1974) es fundamentalmente una universidad por correspondencia, a pesar de la existencia de los centros locales.

13 El sistema del CEAC, el cual he observado en su sede, no le tiene nada que envidiar a ninguna empresa comercial que ofrece este tipo de servicio educativo.

Otra modalidad de producir comunicación de doble vía, dentro de las limitaciones de la educación a distancia, ha sido la utilización de las computadoras. Esto se ha llevado a la práctica fundamentalmente en los Estados Unidos con la popularización de los paquetes de enseñanza asistida por el computador (CAI) ¹⁴ de carácter interactivo o semi-interactivo que permiten al estudiante ponerse en contacto a través de un terminal, con un banco de preguntas y obtener retroalimentación sobre las preguntas correctas e incorrectas a cuestionarios de auto-evaluación clasificados previamente por objetivos instruccionales. Estos sistemas no han sido extensamente utilizados, ni siquiera en las universidades en donde fueron diseñados como Illinois y Pennsylvania State ¹⁵. Además de la dificultad de acostumbrar a los estudiantes y tutores a trabajar con las formas de exámenes de selección múltiple que frecuentemente son usados en este sistema, también hay un problema de costo por cuanto es necesario tener un procesador central y varios terminales con capacidad de recibir información, preferiblemente a través de lectoras ópticas o de cintas magnéticas.

La tutoría telefónica ha sido intentada con varios grados de éxito en Inglaterra y en Costa Rica, pero todavía este sistema no ha sido ampliamente adoptado. En Costa Rica la experimentación ha sido facilitada por lo extendido de la red telefónica, y porque el tamaño del país hace este tipo de comunicación bastante económica.

Detrás de todos estos esfuerzos está el convencimiento de que hay que hacer algo para darle un toque personal a la educación a distancia. En una oportunidad en una conferencia oí a un estudiante de una universidad tradicional al preguntársele cómo le gustaría estudiar en una universidad a distancia decir: ¡sólo si no tengo remedio! La implicación de esta respuesta es que si por razones económicas o de otra clase este estudiante perdió su "primera oportunidad", una universidad a distancia le podría proporcionar una "segunda oportunidad". Y en realidad como lo dicen las estadísticas, en términos de edad, status ocupacional y marital los estudiantes de la enseñanza a distancia están ejerciendo este segundo chance. Es loable que esta nueva oportunidad sea ofrecida, lo lamentable es que se piense, y esta preocupación está en la mente tanto de estudiantes como de planificadores de la educación a distancia, que la segunda oportunidad implique necesariamente educación de segunda clase.

14 Computer Assisted Instruction.

15 En Illinois funciona el paquete PLATO (Bitzer 1979), y en Penn State el Sistema GLS (Mitzel, 1977; Szabo, 1978).

Una forma de darle más sentido a la experiencia, y combinar las virtudes de la educación contigua con las ventajas de la educación a distancia¹⁶, es la de establecer nexos de cooperación e intercambio entre las instituciones que ofrecen ambas modalidades de educación. La idea del contacto interinstitucional no es extraño a los institutos de educación a distancia, por cuanto por su propia naturaleza están siempre necesitando conexiones con el exterior (Robinson, 1972)¹⁷.

La Open University comprendiendo la necesidad de por lo menos una experiencia presencial, estableció como requisito imprescindible de graduación la asistencia y aprobación de un curso de verano de dos semanas. Estos cursos se llevan a cambio en universidades que le ofrecen a la OU sus instalaciones durante el verano que es un período cuando tradicionalmente están subutilizadas. Este tipo de cooperación interinstitucional también es utilizado por la OU para obtener acceso a los laboratorios y facilidades educativas de las otras universidades inglesas.

Convenios de cooperación han sido establecidos entre la UNED de Costa Rica y la UNA de Venezuela con instituciones de educación superior presenciales en los respectivos países con miras a establecer pasantías y otras formas de cooperación. En ambos casos las conexiones no se limitan a otras universidades: la UNED tiene un convenio con el Ministerio de Educación de Costa Rica para el entrenamiento en servicio de docentes y la UNA el ofrecimiento de cursos a empresas venezolanas.

Sin embargo, la modalidad de cooperación que parece actualmente como la más importante es la del "consorcio". El consorcio lo entendemos como una figura que permite el ofrecimiento de educación en forma mancomunada por una o varias instituciones de enseñanza a distancia y contiguas en forma simultánea. Por lo general el consorcio involucra la cooperación entre una institución de enseñanza a distancia con varias de enseñanza contigua.

La Open University, que como se ha visto ha sido pionera en muchos aspectos de la educación a distancia, también lo ha sido con la idea del consorcio. La OU estableció desde hace algunos años una oficina norteamericana en New York, y desde allí (Hartnett, 1974) formalizó arreglos para el ofrecimiento de asesoría y el uso de sus materiales por tres universidades de Estados Unidos: Rutgers, University of Houston y

16 Como es la posibilidad de reclutar especialistas que preparen material de primera.

17 La existencia de unidades de relaciones es de vital importancia para estas instituciones, por cuanto las mismas constituyen el punto de contacto con el mundo exterior, y para proyectar la imagen de la institución hacia ese mundo que proporciona los recursos necesarios.

University of Maryland¹⁸. Los materiales de la Open University utilizados pertenecen a los “cursos de fundación” es decir a los estudios generales, y comprenden textos por correspondencia y grabaciones de radio y televisión.

Una evaluación realizada de la experiencia producida por este consorcio entre la Open University y las tres universidades norteamericanas mencionadas (Hartnett, 1974) llegó a la conclusión que estos métodos y materiales son generalmente apropiados para su uso por instituciones en los Estados Unidos dirigidas al ofrecimiento de programas no tradicionales. Hartnett en su reporte, el cual incluyó sólo los cursos de fundación de humanidades, ciencia y matemáticas, no presenta, desafortunadamente, suficiente evidencia de las bondades del procedimiento cuando se utiliza generalizadamente a través del sistema universitario. En realidad su utilización en las tres universidades norteamericanas se circunscribe a áreas limitadas, como en el caso de la University of Maryland al University College (Ciclo Básico en el sistema latinoamericano).

La “Universidad sin Muros” (University Without Walls—UWW), constituye otro ejemplo de consorcio en operación y está constituido por 31 universidades de Estados Unidos. Cheek (1976) menciona que los programas de la UWW comprenden los conducentes a diplomas, los centrados en los medios para transmitir el conocimiento, y los descritos como educación centrada en el estudiante en donde se aprende mediante las actividades realizadas en el trabajo diario (external education). Eldred (1978) en una evaluación de los programas de la UWW en la University of Minnesota reporta muchos aspectos positivos en la implementación de estos programas, pero no proporciona suficientes evidencias para generalizar estos descubrimientos.

En Estados Unidos se ha planteado la idea de la instauración de un sistema de educación a distancia a nivel nacional. Miller (1972) en un estudio encomendado por el gobierno federal de ese país presenta recomendaciones sobre cuatro posibles modelos de universidades a distancia a nivel nacional: 1) extensión de las actividades de los colegios universitarios, 2) relación estrecha con una o más instituciones de nivel superior, 3) establecimiento de una red nacional de centros locales relativamente independientes, y 4) elaboración de los esfuerzos existentes para proporcionar educación profesional a través de lecciones por televisión. Desafortunadamente no pude encontrar evidencia de los resultados de las re-

18 El uso de los materiales traducidos de la Open University se llevó a cabo en la Universidad de Antioquia en Colombia, con aparente fracaso.

comendaciones de Miller a nivel de política educativa, así como tampoco pude conseguir a tiempo, antes de terminar este trabajo una obra de Gross (1976) encomendada por la Fundación Ford en donde se hace una evaluación comparativa de las distintas experiencias en educación a distancia, con énfasis en los consorcios.

Otros dos países de habla inglesa como lo son Canadá y Australia están actualmente también experimentando con la idea de consorcios universitarios; en estos dos países afligidos por la "tiranía de la distancia" el establecimiento de este tipo de arreglos tiene mucho sentido. Las universidades de Atabasca (Daniel y Smith, 1979) y Teleuniversidad (Hammer y Smith, 1979) están trabajando en cooperación con las otras universidades de ese país¹⁹. En Australia (Walker y Kennedy, 1977) se ha presentado un proyecto para el establecimiento de una universidad nacional a distancia, el cual está todavía en estudio.

Finalmente, en América Latina se está actualmente implementando un proyecto conducente a la creación de una universidad a distancia privada a nivel regional (ILICED, 1980).

A mi manera de ver las cosas, la mayor probabilidad de éxito para las universidades a distancia será para aquellas que inteligentemente sepan asociarse con las universidades de enseñanza contigua, convenciendo a estas últimas que existen muchos beneficios mutuos y posibilidades de fructífera colaboración.

Resumiendo, el esfuerzo puesto en el diseño de alternativas que permitan la comunicación de doble vía es de importancia fundamental para los planificadores de la educación a distancia que están conscientes que este es el posible Talón de Aquiles del sistema. Yo estoy seguro que la mayor parte de las innovaciones futuras se concentrarán en este aspecto.

Características de los candidatos antes de ingresar

En la literatura de hace algunos años atrás (Mager y Beach, 1967) se encuentran advertencias sobre la conveniencia de conocer de antemano información básica acerca de los estudiantes que pensaban participar en cursos y programas de educación a distancia, antes que los mismos se pusieran en marcha. Los datos deberían incluir entre otros especifica-

¹⁹ Durante el año 1980 el Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades del Canadá, realizó una visita de estudio a la UNA de Venezuela y a la UNED de Costa Rica, explorándose en esa oportunidad la posibilidad de cooperación entre estas dos universidades y las universidades canadienses.

ción de las metas de los estudiantes, descripción de sus características sociales y económicas, razones que influyeron la escogencia de esa modalidad de educación y expectativas con respecto a lo que podían esperar de esos estudios. El peligro de no disponer de esta información es no poder hacer una planificación adecuada de los programas, y de aumentar la posibilidad de discrepancias entre lo que las instituciones están en capacidad de ofrecer y lo que los usuarios esperan de las mismas.

Los estudios diagnósticos previos cumplen fundamentalmente dos funciones, que se complementan entre sí. Una es la de tener el conocimiento necesario para diseñar cursos y programas particularmente atractivos para los estudiantes de manera que aumente su motivación para inscribirse, y concluir los mismos ²⁰. La otra es la de tener la posibilidad de preparar una programación educativa por objetivos que permita medir el avance producido en el estudiante desde el momento en que comenzó el programa, hasta el momento en que lo concluyó. Evidentemente para conocer la modificación, supuestamente producida por el curso o programa es imprescindible saber cuál era la condición antes de empezar el mismo.

Este segundo aspecto es muy importante si el programa de estudios se elabora mediante objetivos detallados, por cuanto la definición de los mismos debe servir de guía para la construcción de todo el programa (Blomm *et al*, 1971; Briggs, 1980). Estos objetivos deben ser conductuales, es decir deben indicar lo que el estudiante debe ser capaz de hacer al terminar el programa. La lista de objetivos conductuales incorporados en el programa será, de esta manera, una descripción bastante adecuada de la conducta terminal esperada.

En teoría la realización de este tipo de estudios es muy factible. En la práctica hay circunstancias que dificultan la realización de los mismos. Una de ellas, quizás la más importante y frecuente, es que al empezar muchos programas empujados por decisiones administrativas que les imponen fechas de arranque perentorias, los estudios de base necesarios para un buen arranque no se pueden realizar por falta de tiempo ²¹. Otra circunstancia, es la poca importancia que se le da, aun en instituciones que tienen unidades especializadas en investigación, a las investigaciones diagnósticas.

20 El hecho de que los programas y cursos sean adaptados a la audiencia no tiene necesariamente que menoscabar su calidad, por el contrario al ser su impacto mayor por su mayor grado de aceptación es de esperarse una mayor participación de los estudiantes, y más información que puede ser retroalimentada en el desarrollo de los cursos y programas.

21 La UNED de España, la UNED de Costa Rica y la UNA de Venezuela comenzaron con esta limitante, viéndose obligadas a desarrollar cursos y programas sobre la marcha.

Entre los estudios consultados para la preparación de este trabajo (Brown, 1973; Eldred, 1978; Kinsel y Latham, 1974; UNA, 1978) se encuentra un especial énfasis en describir a los estudiantes ya inscritos y sólo en uno realizado por Percy Adams (1974) el énfasis es puesto en estudios exploratorios. Evidentemente el segundo tipo de investigaciones es más difícil de realizar que las primeras. En el segundo caso se trabaja con una población elusiva y no claramente definida.

Creo que los inconvenientes metodológicos implícitos en este enfoque se podrían en parte subsanar, obteniendo muestras de poblaciones similares a las que buscarían admisión en las instituciones de educación a distancia. Luego de haber definido los procedimientos de muestreo, se podrían realizar muestras en forma periódica sobre las características de estas poblaciones con especial énfasis en la respuestas a preguntas consideradas de interés para la planificación de los cursos y programas a distancia. Otra manera interesante de enfocar el problema es la de utilizar la misma lógica con un toque diferente, como es el de estudiar a aquellas personas que se inscribieron en los cursos a distancia, pero a última hora decidieron no hacer su inscripción efectiva. Un estudio de Woodley y McIntosh (1976) sobre los estudiantes que decidieron no inscribirse en la Open University reporta procedimientos novedosos que podrían ser tomados en cuenta en otras instituciones a distancia. Lo que hay que recordar es que estas últimas no son muestras representativas de la población estudiantil que constituye la clientela de la educación a distancia, y que por lo tanto cualquier conclusión obtenida sólo es generalizable a una población similar.

Características de los estudiantes inscritos

Este tipo de información es mucho más fácil de obtener que la mencionada en el punto anterior. Al momento de la inscripción al estudiante se le abre un expediente en donde quedan asentados datos estadísticos de importancia para la universidad y los cuales pueden ser procesados y manipulados de distinta forma en fecha posterior. Tanto las descripciones estadísticas descriptivas y superficiales como los estudios de profundidad que se necesite realizar son obviamente facilitados por la existencia de un marco muestral claramente definido.

De nuevo me refiero a la Open University, la cual por tener más tiempo que cualquiera otra universidad a distancia en operación ha llegado a tener un perfil bastante claro de su estudiante típico:

“Un hombre, en sus treinta, en un trabajo de cuello blanco. Aun cuando él ahora es aparentemente miembro de la clase media, sus padres con toda posibilidad pertenecen a la clase trabajadora. El ha dedicado mucho tiempo al estudio, y de esa manera ha obtenido trabajos diferentes al de sus padres. . . Uno tiene que decir ‘el’ todo el tiempo porque la mayoría de los estudiantes, siete de cada diez, son hombres” (McIntosh, 1977: 77).

Con respecto a algunas características demográficas, tales como sexo hay diferencias entre instituciones a distancia. La Open University y la Fernuniversitat alemana tienen mayoría masculina, sin embargo la Entente Interuniversitaire de l’Est de Francia y la Hermods de Suecia tienen mayoría femenina (Holmberg, 1977: 28). A pesar de estas diferencias, los estudios de características estudiantiles referidos en la sección anterior indican un perfil estudiantil que guarda mucha similitud de institución a institución. El estudiante a distancia aparece así, en promedio, como en sus treinta, casado y empleado, características que lo hacen distinto a su contraparte en las instituciones de educación contigua ²².

El establecimiento de estos perfiles no es de ninguna manera estático, sino por el contrario es cambiante y dinámico. En las instituciones a distancia las primeras cohortes pueden ser bien distintas de las sucesivas. Este fenómeno lo he observado en el caso de la Open University analizando los artículos de la publicación periódica de esa universidad *Teaching at a Distance*. Según la información allí reportada la primera cohorte de la OU estuvo constituida en 1971 en un tercio por maestros de escuela, fluctuando esa proporción significativamente desde ese momento hasta el presente. Es evidente que en forma concomitante con esta característica se pueden esperar cambios en actitudes, planes vocacionales y expectativas acerca de la educación a distancia. Esto indica la conveniencia de realizar estudios periódicos acerca de las características de los estudiantes, para así tener una visión más adecuada de la información que nos pueda interesar para la planificación de programas.

Una manera interesante de afinar la información sobre los estudiantes inscritos y al mismo tiempo afinar la metodología que se utilizaría en este tipo de estudios es la de realizar estudios cooperativos, entre una o varias instituciones de educación a distancia. Investigaciones mancomu-

22 En el caso particular de los Estados Unidos las características de mayor edad y el hecho de estar empleado son fomentadas por el ofrecimiento de los “external degrees”, es decir el ofrecimiento de equivalencias y certificaciones, algunas de ellas muy importantes, hacia la obtención de diplomas académicos. Los estudios realizados bajo la denominación genérica de “external degrees” se pueden realizar bajo una combinación de educación contigua y de educación a distancia.

nadas arrojarían resultados más generalizables al no estar sujetos solamente a las características de la institución en donde fueron obtenidos. En estos momentos en la UNED de Costa Rica y en la UNA de Venezuela se están realizando dos estudios en forma paralela, con la cooperación del Proyecto Especial 37 de la OEA, sobre perfiles de la población estudiantil, con énfasis no sólo descriptivos sino evaluadores de la metodología empleada para llegar a los resultados.

Contenido y estructura

La educación a distancia no debe ser concebida como la educación tradicional enseñada por otros métodos, sino como una clase de educación diferente, con otra dinámica y dirigida a una audiencia distinta de la que concurre a las clases de las instituciones de educación contigua²³. La falta de comprensión de esa realidad ha producido más de un malentendido y fracaso en la educación a distancia.

ESTRUCTURA DIDACTICA GENERAL

La estructura didáctica debe necesariamente corresponder con las necesidades de este tipo de educación. En el caso de las instituciones a distancia que no ofrecen certificados académicos la situación puede ser resuelta internamente, en aquellas que otorgan diplomas existen sin embargo factores externos que hay que tomar en consideración. En este segundo caso se presenta el problema de la equivalencia, que presenta restricciones por cuanto los planificadores de cursos y programas de educación a distancia se ven obligados a utilizar las mismas secuencias y sistemas de pre-requisitos encontrados en la educación contigua. Esto no siempre es beneficioso si tomamos en cuenta la diferencia entre los dos sistemas, y puede conducir a homologaciones burocráticamente operativas pero superficiales en la práctica²⁴.

Secuencias y prácticas didácticas no compaginadas con la realidad pueden muy bien producir dificultades en la comprensión, por parte de los estudiantes del material elaborado.

23 Como se indicaba en otra parte de este trabajo, el hecho de que la educación sea diferente no implica necesariamente menor calidad.

24 Esta situación está especialmente presente en las dos universidades a distancia latinoamericanas.

Con frecuencia se encuentran materiales utilizados en la educación a distancia que parecen ser escritos para especialistas en educación y no para estudiantes. Es decir que los autores queriendo demostrarse a sí mismos, o demostrar a sus colegas conocimientos de tecnología educativa hacen que los materiales sean difíciles de comprender por los usuarios de los mismos.

ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES ESCRITOS.

En todas las experiencias importantes de educación a distancia el medio maestro de impartir instrucción es el escrito, relegándose así a los otros medios a la categoría de medios complementarios. Es por esta razón que la estructura del medio escrito es de singular importancia.

Un libro de texto le proporciona al estudiante los hechos más relevantes, pero no lo guía ni le enseña. El libro de texto tiene que ser necesariamente complementado por la exposición del profesor, quien le indica al estudiante las secciones que deben ser enfatizadas, las comparaciones que hay que hacer, etc. (Holmberg, 1977:37). En un curso de enseñanza a distancia el material se supone que guíe y enseñe dando explicaciones y ejemplos y manteniendo una interacción entre el alumno y el tutor durante el proceso de enseñanza.

Según Gagné (1970: 304) las funciones del diseñador de materiales escritos de educación a distancia son las siguientes: 1) estimular la atención y motivar la presentación de los objetivos que son fácilmente alcanzables parece tener una gran importancia en este respecto; 2) crearle conciencia al estudiante acerca de los resultados esperados de su estudio; 3) relacionar la instrucción con conocimientos e intereses previos; 4) presentar el material que va a ser aprendido; 5) ofrecer guías para la enseñanza; 6) activar; 7) proporcionar retroalimentación; 8) promover la transferencia del conocimiento; y 9) facilitar la retención.

Para facilitar los propósitos expresados en este listado el material se divide en unidades de estudio, las cuales son utilizadas por el estudiante en la medida en que su trabajo progresa. Al final de cada unidad el estudiante realiza los ejercicios correspondientes y completa los exámenes de autoevaluación que correspondan con los objetivos previamente especificados al comienzo de la misma. Es en este momento cuando el alumno requiere ayuda o retroalimentación con más frecuencia. La can-

tividad de material cubierto debe ser tal que permita esta posibilidad de contacto pupilo-tutor.

El tamaño de las unidades de estudio es muy variada, y va desde pocas hasta cientos de páginas. No hay criterios definitivos con respecto al tamaño, aun cuando parece existir una regla dorada que consiste en limitar la cantidad de material a lo que puede ser objeto de una interacción significativa entre estudiante y tutor sin saturación de información. Holmberg (1977: 38) reporta que teniendo esta consideración en mente, en alemán y en los idiomas escandinavos las unidades de estudio de la educación a distancia son conocidas con el nombre de "cartas". Esta denominación expresa la idea de que el contenido tratado en una unidad de estudio puede ser fácilmente cubierto en una o pocas cartas intercambiadas entre el estudiante y su tutor. Esta misma concepción puede, por supuesto, transferirse a una entrevista en el centro local, a una comunicación telefónica o a cualquiera unidad de comunicación empleada. La determinación del tamaño adecuado de la unidad no es por supuesto fácil y está sujeta a la experiencia, o a los productos de la investigación educativa, lo que sí se puede decir es que es diferente al de las unidades utilizadas exclusivamente para la enseñanza contigua; y el tratarla como iguales ha sido la causa de más de un error.

Además del problema del tamaño, es importante considerar la calidad de la comunicación establecida durante el desarrollo de los cursos y programas, entre el estudiante y el tutor. Anteriormente nos referíamos al hecho de que por la utilización excesiva de términos técnicos el texto se hacía innecesariamente tedioso y pesado, por evitar esta circunstancia a veces se llega al otro extremo, o sea al de llegar a la comunicación trivial. Con frecuencia ²⁵, los estudiantes de educación a distancia se quejan que algunos materiales parecieran haber sido escritos para escolares y no para estudiantes del tercer nivel de la educación. Algunos escritores se toman los consejos e indicaciones comúnmente encontrados en manuales conductistas demasiado a pecho, y frecuentemente "refuerzan" al estudiante con frases como: felicitaciones, ya Ud. completó la unidad X ó ya puede pasar a la próxima unidad. En ciertos contextos la utilización de este tipo de frases es adecuada, el problema se presenta cuando su uso es excesivo, redundante, fuera de lugar y en algunos casos extremos insultante a la inteligencia del usuario.

25 Esta queja la he podido constatar personalmente en conversaciones con los estudiantes de los centros locales de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Los diseñadores de cursos de la UNA, es justicia decirlo, están conscientes de esta situación y están dando los pasos necesarios para corregirla.

En estos momentos se están realizando avances en la teoría y en la práctica relacionadas con el uso de materiales escritos de auto-instrucción para la educación a distancia. Especialistas en la materia han llegado a la identificación de dimensiones técnicas muy detalladas, que redundan en la efectividad de la utilización de este tipo de medio. Ejemplos de estos esfuerzos se encuentran en las investigaciones acerca de la mejor técnica para la presentación y escritura de los materiales escritos auto-instruccionales²⁶ y los estudios sobre la conveniencia del enfoque multi-medios en donde el medio escrito continúa siendo el más importante (Brown, 1973).

Procedimientos administrativos

Las realidades y necesidades de la educación a distancia, implican necesariamente la implantación de procedimientos administrativos consórnos con las mismas. Las instituciones de educación contigua no tienen la necesidad de manejar gran número de estudiantes diseminados por un amplio territorio geográfico, ofreciendo gran cantidad de cursos de manera simultánea, y en general afrontando problemas logísticos pocas veces encontrados en la educación contigua.

Para que el sistema funcione eficientemente se deben diseñar procedimientos complicados de pre-inscripciones, inscripciones, orientación a los estudiantes, seguimiento académico, almacenamiento y distribución de materiales y otros, y estos procedimientos es necesario estarlos revisando constantemente. Por ejemplo, en las instituciones que cuentan con centros locales es necesario mantener el control administrativo de estos centros, planificar las actividades de los grupos de estudio de estudiantes, administrar exámenes, corregir los mismos, etc.

Las necesidades administrativas varían por supuesto, de institución a institución y de cultura a cultura. Sin embargo, el gran denominador común debe ser el de la puesta en práctica de procedimientos eficientes dentro del contexto institucional particular. Si no existe esta preocupación por la eficiencia, se corre el riesgo que al tratar de resolver los problemas complicados que se producen en este tipo de educación se produzcan si no fracasos totales, inconvenientes que dificulten la operación fluida del sistema.

26 En la UNA se desarrollaron dos cursos en 1978 y 1979 sobre las metodologías de estructura, preparación de materiales escritos de auto-instrucción con la participación de los técnicos de la OU Brendan Connors y Judith Riley que produjo resultados interesantes.

Una gran tentación para los planificadores de la educación a distancia, sobre todo en las instituciones nuevas de los países en vías de desarrollo, es la de calcar las modalidades utilizadas en instituciones de este tipo más antiguas y localizadas en países desarrollados. Es juicioso conocer en detalle, y con ánimo crítico las experiencias en proceso, sobre todo cuando éstas han sido exitosas, teniendo siempre en mente la realidad en donde se trabaja y comprendiendo que lo que es aplicable en una institución no lo tiene que ser necesariamente en otra.

La Open University Británica, como se ha visto, ha ofrecido asesoría a las universidades a distancia en otros países, teniendo la misma resultados variados. Un problema fundamental que ha limitado el beneficio de las asesorías, es que lamentablemente en algunos casos pareciera como si las mismas llenaran más las necesidades de la institución asesora a impartir consejos que de la institución asesorada a requerir los mismos. Para que la asesoría tenga efecto tiene que partir como necesidad sentida de parte de la institución que será asesorada. Esta realidad es muy relevante en el caso de los procedimientos administrativos que poseen un alto contenido cultural. En estos momentos en instituciones a distancia que han recibido gran cantidad de asistencia técnica externa como la UNA de Venezuela, se ha decidido que antes de solicitar ninguna asesoría sobre todo en procedimientos administrativos, es necesario que a nivel interno se tenga clara conciencia de la situación planteada y que se defina claramente que la asesoría es solicitada por la institución. Especialistas de la propia Open University como Kaye (1977) han estado conscientes de esta situación.

Estructuras organizativas

La existencia de las estructuras organizativas adecuadas, es crucial dentro del contexto de la discusión que se está planteando en este trabajo.

La tendencia, en lo que respecta a las estructuras organizativas es la de tratar de conseguir para las instituciones de educación a distancia una situación que comúnmente se asocia con las organizaciones privadas de gran eficiencia y dirigidas con criterios gerenciales modernos. Modalidades tales como contratos por objetivos, control de calidad, control de proyectos que comúnmente se emplean hoy en día en las instituciones en educación a distancia forman parte de este estilo organizativo.

Una muestra muy significativa de las concepciones teóricas de este tipo que se conciben como rectoras de la organización de una universidad a distancia se consiguen en el documento fundador de la UNA vene-

zolana (UNA, 1979a). En ese proyecto se presenta la justificación del sistema UNA desde el punto de vista de la eficiencia, la pertinencia y la eficacia. Se citan varios estudios de factibilidad hechos para sustentar la creación de la institución, y para que la misma funcione según un enfoque sistémico, es decir que el cuadro organizacional está concebido como una combinación de sistemas interrelacionados entre sí para la realización de los objetivos de la institución.

Es evidente para cualquiera que examine este documento que el mismo fue concebido siguiendo las concepciones más modernas utilizadas hoy en día en materia de planificación de instituciones, y que este documento con las modificaciones institucionales o culturales del caso, podría muy bien haber servido de base a otras organizaciones de educación a distancia creadas aproximadamente al mismo tiempo que la UNA.

En otro trabajo (Villarreal, 1980) me refiero a los obstáculos que se han presentado en la UNA para poner en práctica los postulados expresados en el Proyecto UNA, y los cuales creo después de haber revisado la literatura y de haber conocido personalmente la experiencia de algunas instituciones a distancia, pueden ser bastante parecidos en las mismas. Un problema crucial, al cual no creo se le ha dado la importancia que amerita, es la creación de una plantilla de gerentes educativos que estén en capacidad de ejecutar y de dirigir una organización que imparta educación siguiendo los métodos no tradicionales, y concebida con una visión de eficiencia que sencillamente no se encuentra en las instituciones de enseñanza contigua. Esta situación por supuesto se agrava en las instituciones situadas en países en vías de desarrollo ²⁷.

Volviendo al caso de la UNA, el cual como decíamos podría muy bien ser típico de instituciones a distancia en otros países en desarrollo, la mayoría del personal que está trabajando en esa institución ha sido reclutado o entre profesores de universidades tradicionales o entre funcionarios del Ministerio de Educación. A pesar de lo bien capacitadas o con grandes deseos de trabajar que puedan estar estas personas, si la organización no les da la oportunidad de adaptarse a funcionar según los nuevos procedimientos, trabajarán necesariamente según los esquemas tradicionales ya conocidos que pueden ser disfuncionales para la educación a distancia.

²⁷ La crisis de gerentes en los países en desarrollo está presente a todos los niveles de la vida nacional. La falta de este tipo de personal calificado ha sido la causa del fracaso de muchos programas a nivel público y privado. En los países en desarrollo con grandes recursos financieros, como los miembros de la OPEP, esta carencia no ha podido ser substituida por la acumulación de dinero.

El entrenamiento en servicio parece ser la mejor manera de limar las diferencias entre los dos sistemas y conseguir una transición fluida hacia los procedimientos modernos asociados con la educación a distancia. El sistema de seminarios en donde el personal hace presentaciones sobre distintos tópicos, y donde los dirigentes de la institución tienen la oportunidad de establecer lazos de comunicación y de hacer un diagnóstico del avance del trabajo parece haber tenido buenos resultados en las organizaciones que lo han puesto en práctica como la UNA.

Es comprensible, sin embargo, que guardando diferencias de procedimientos, las instituciones de educación a distancia deseen mantener un cierto grado aceptable de similitud con las que imparten educación contigua, lo cual por supuesto es más comprensible en aquellas que otorgan certificados y diplomas que deben ser equivalentes en ambos tipos de educación. No es contraproducente que modalidades similares de admisión, seguimiento y evaluación de estudiantes se adopten. Asimismo, en muchos casos puede ser aconsejable utilizar métodos también similares de reclutamiento, entrenamiento, escalafón, ascenso y estímulo para los profesionales de la educación a distancia por cuanto estas instituciones deben estar en condiciones de competir ventajosamente, o al menos en igualdad de condiciones, con las universidades contiguas para obtener los mejores profesionales disponibles. Todas estas similitudes sin embargo no modifican la esencia distinta de la educación a distancia, que es necesario preservar.

Finalmente para concluir esta sección sobre los aspectos que considero relevantes para la educación a distancia me refiero al controversial tópico de los costos de este tipo de educación.

Costos

El problema de costos es sin lugar a duda el más controversial en lo que se refiere a este tipo de educación, y sobre el cual no se ha llegado a elaborar conclusiones definitivas. La discusión tiene más relevancia en el caso de las instituciones a distancia de carácter público por cuanto ellas tienen que competir por recursos con otras instituciones que no necesariamente están convencidas de los méritos de este tipo de educación, o que sencillamente no quieren partir con los recursos que creen les corresponden.

Una manera simplista, tanto en pro como en contra del argumento del aparente abaratamiento de los costos utilizando la educación a dis-

tancia, es la de asumir que los costos de operación se obtienen por la mera división del presupuesto empleado entre el número de estudiantes servidos. Estudios relacionados con los costos de la educación a distancia evitan la utilización de este tipo de procedimiento (Carter, 1973; Laidlaw y Layard, 1974; Lumsden y Ritchie, 1974; UNA, 1979b y Wagner, 1973b). Esta aseveración parece obvia por cuanto los costos tendrán que ser necesariamente más altos en los primeros años cuando el equipo y las instalaciones tiene que ser obtenidos, y tendrán la tendencia a disminuir más tarde en la medida en que aumente el número de estudiantes.

Evidentemente que el despilfarro de los recursos en programas no necesarios, la excesiva burocracia, los errores costosos en la preparación de los materiales pueden producir el aumento constante de los costos en vez del abaratamiento progresivo de los mismos. Sin embargo, parece que si los errores costosos explicables en una empresa nueva, en donde no hay precedentes que ayuden a hacer que éstos disminuyan, son corregidos, es razonable esperar una disminución progresiva de los costos.

De cualquier manera, el análisis de los costos de la educación abierta creo que no es justo hacerlo solamente desde el punto de vista económico por cuanto también hay consideraciones sociales de importancia. Por ejemplo cuando una persona que está en condición de reo en una penitenciaría, una ama de casa que ha estado fuera del proceso educativo por algunos años, o un obrero recibe educación a través de los métodos de la educación a distancia la utilidad social de sus beneficios educativos no puede ser medido solamente en parámetros económicos. Y he aquí, a mi manera de ver las cosas, la gran virtud de este sistema de educación, porque detrás de toda la tecnología y de todas las consideraciones político-administrativas a las que nos hemos referido en este trabajo, hay una consideración más importante y comprehensiva que es la dimensión humana. La educación a distancia es fundamentalmente una concepción de justicia social, que permite que personas que por una razón u otra no recibieron educación la puedan obtener ahora, y no se sientan frustradas por no haber podido tener una nueva oportunidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo no se pudieron cubrir todos los aspectos relacionados con la educación a distancia; sino aquellos que consideré más importantes. Y a estos últimos por razones de tiempo sólo los pude tratar en sus características más sobresalientes.

A pesar de estas limitantes la realización del mismo me permitió al hacer una revisión bastante amplia de la literatura en el tópico, ponerme en contacto con las tendencias más importantes de la educación a distancia hasta la fecha.

Sin redundar en lo anteriormente dicho, creo que el aspecto más importante que tiene que ser resuelto por los planificadores de este tipo de educación es el de cómo incrementar la comunicación de doble vía entre tutor y estudiante. Se debería de seguir experimentando con la idea de consorcios, agregando también otras concepciones más innovativas tales como el uso de las computadoras, la radio, satélites, etc. El meollo del éxito del sistema está aquí, por cuanto en la medida en que el estudiante reciba retroalimentación, la cual es mejor mientras más inmediata, no se sentirá perdido ni alienado sino que se compenetrará más con el sistema.

Sin lugar a dudas la educación a distancia es un campo en plena expansión, la cual continuará en progresión geométrica en el futuro si creemos lo que los futurólogos educativos predicen.

Pensando en esta expansión esperada me preocupa que los desarrollos están claramente liderizados por los países más desarrollados, abriéndose cada vez más la brecha entre éstos y los no desarrollados. La proliferación de publicaciones periódicas especializadas en educación a distancia en Inglaterra y en los Estados Unidos representan el marcado interés que los educadores de ambas naciones tienen por este tipo de educación. Este avance en la acumulación de la literatura marcha paralelo con los convenios de cooperación entre universidades anglo-parlantes para, al unir esfuerzos, acelerar significativamente los programas.

En el área hispano-parlante, y en América Latina en particular, aun cuando con honestidad no podemos equiparar nuestro progreso con el del mundo que habla inglés, no creo que hemos estado estancados.

Disponemos de tres universidades a distancia en el área idiomática: en España, Costa Rica y Guatemala y en las tres se están realizando programas de interés.

Quiero concluir el trabajo con una nota optimista, y esta la da las posibles repercusiones positivas para la educación a distancia latinoamericana que creo tendrá el convenio de cooperación que actualmente se está llevando a cabo entre la UNED de Costa Rica y la UNA de Venezuela. Durante el año 1981 se verán los primeros frutos del intercambio que comenzó en 1978, y que producirá en los próximos meses cuatro investigaciones en común, un libro sobre educación a distancia, dos cursos diseñados y elaborados en ambos países, intercambio de experiencias y entre-

namiento conjunto de personal. Pero el avance más importante será la realización de la I Conferencia Latinoamericana sobre Educación a Distancia en San José en marzo de 1981, en donde se reflexionará sobre la experiencia latinoamericana en educación a distancia.

REFERENCIAS

Baath, J. A.

- 1974 "Appendix" en Borje Holmberg, *Distance Education: A Short Handbook*. Hermods: Malmo.

Bitzer, Donald L.

- 1979 "Plato: Una aventura en el aprendizaje con la educación basada en la computadora". *Universitas* 2000 3 (2): 63-82.

Bloom, Benjamin S. *et al*

- 1971 *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Brandt, Richard M.

- 1975 "An Observational Portrait of a British Infant School" Pp. 101-25 en Bernard Spodeck and Herbert I. Walberg (eds.), *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Braybrook, Susan

- 1973 *The Open University*. Park Forest South, Illinois: Governors State University.

Briggs, Leslie

- 1980 "Thirty Years of Instructional Design: One Man's Experience". *Educational Technology* (February): 45-50.

Brooks, Dennis

- 1972 "The First Year's Experience at the Open University". *College Management* 7 (March) : 28-29.

Brown, Robert D. *et al*

- 1973 *Adult Learner Characteristics and Their Responsiveness to Multi-Media: Instructional Programs Designed for an Open University System*. Lincoln, Nebraska: State University of Nebraska.

Burgess, Tyrrell

- 1972 "The Open University". *New Society* (27 de abril).

Burke, Fred

- 1972 *Career Education in the 1970's*. Providence, Rhode Island: Rhode Island Department of Education.

Carter, Charles F.

- 1973 "The Economics of the Open University: A Comment". *Higher Education* 2 (February): 69-70.

- Cheek, King V.
1976 "Learner Centered Education". Reunión de LACFEP. Caracas, Septiembre.
- Cowper, Henry *et al*
1979 "OU/WEA Preparatory Courses". *Teaching at a Distance* 14 (Spring): 63-67.
- Daniel, John S. y Clement Marquis
1979 "Interaction and Independence: Getting the Mixture Right". *Teaching at a Distance* 14 (Spring): 29-44.
- Daniel, J. y W. Smith
1979 "Opening Open Universities: The Canadian Experience". *Canadian Journal of Higher Education* 9 (2): 63-74.
- Davies, W.
1979 "Open Learning or Open Access? Some Questions from the Institutional Viewpoint". *British Journal of Educational Technology* 10 (May): 110-18.
- Dewey, John y Evelyn Dewey
1915 *Schools of Tomorrow*. New York: Dutton.
- Eldred, Marilou
1978 "Assessing Quality in Programs of University Without Walls Graduates". *Alternative Higher Education: The Journal of Nontraditional Studies* 3 (Fall): 12-20.
- Escotet, Miguel Angel
1980 *Tendencias de la educación superior a distancia*. Caracas: Estudio elaborado para la Organización de Estados Americanos.
- Ferguson, John
1976 *The Open University from Within*. New York: New York University Press.
- Ferrandez, Adalberto y Jaime Sarramona
1977 *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Freire, Paulo
1970 *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gagné, R. M.
1970 *The Conditions of Learning*. Londres: Holt, Rinehart and Holt.
- George, Judith
1979 "Tutorials at Home: A Growing Trend". *Teaching at a Distance* 14 (Spring): 19-24.
- Gross, Ronald
1976 *Higher/Wider/Education: A Report On Open Learning*. New York: Ford Foundation, Office of Reports.

Hammer, P. y W. Smith

- 1979 "Attrition-completion Study in An Open University". Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (San Diego, California, Mayo 13-17).

Hartnett, Rodney *et al*

- 1974 *The British Open University: Adaptation and Use at Three Universities*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.

Henderson, Ronald W.

- 1975 "Defining Goals in Open Education". Pp. 59-78 en Bernard Spodeck y Hebert J. Walberg (eds). *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Holmberg, Borje

- 1977 *Distance Education: A Survey and Bibliography*. New York: Nichols Publishing Company.

Holt, John

- 1964 *How Children Fail*. New York: Pitman.
1967 *How Children Learn*. New York: Pitman.

ILICED

- 1980 *Anteproyecto de la Universidad Latinoamericana a Distancia*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Científicas en Educación a Distancia.

Kaye, Anthony

- 1977 *How Can Other Countries Learn From The Open University? (Educational Imperialism or International Co-operation?)* *Teaching at a Distance* 8 (March): 34-8.

Kinsel, John y Jefferson M. Lathan

- 1974 *University Without Walls: Student Profile*. Hempstead, New York: Hofstra University, New College Educational Research Office.

Kohl, H. R.

- 1967 *Thirty-six Children*. New York: Signet.
1969 *The Open Class-room*. New York: Random House.

Laidlaw, Bruce y Richard Layard

- 1974 *Traditional versus Open University Teaching Methods: A Cost Comparison*. *Higher Education* 3 (November): 439-467.

Lester, Richard

- 1971 "Britain's University of the Second Chance". *Continuos Learning* 10 (November/December): 255-62.

Lumsden, Keith y Charles Ritchie

- 1974 *The Open University: A Survey and Economic Analysis*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.

McIntosh, Naomi y Alan Woodley

- 1975 "Excellence, Equality, and the Open University". Paper presented at the Third International Conference on Higher Education (Lancaster, Inglaterra, September).

McIntosh, Naomi *et al*

- 1977 *A Degree of Difference: The Open University of the United Kingdom*. New York: Praeger.

Mager, R. F. y K. M. Beach

- 1967 *Developing Vocational Instruction*. Palo Alto, California: Flaron.

Marienau, Catherine

- 1975 *University Without Walls Handbook*. Minneapolis, Minn.: University Without Walls.

Marin, Peter *et al*

- 1975 *The Limits of Schooling*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Massachusetts State Board of Higher Education

- 1971 *The Open University*. Boston: Massachusetts State Board of Higher Education.

Mayeske, Betty

- 1973 "Open University Experiment: University of Maryland Reports on British Transplant". *College Board Review* 88 (Summer): 24-5.

Miles, David T.

- 1975 "Affective Goals in Open Education". Pp. 79-97 en Bernard Spodeck and Herbert J. Walberg (eds.) *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Miller, David

- 1972 *Open Universities in the United States: Four Models and Recommendations*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare.

Mitzel, Harold

- 1977 "A Guided Learning System for Adults in Collegiate Instruction". Mimeografado. The Pennsylvania State University.

Moss, G.

- 1979 "The Influence of Open University Distance Teaching in Higher Education". *Teaching at a Distance* 14 (Spring): 14-18.

Nolfi, George y Valerie Nelson

- 1974 *Two Planning Studies on Open Learning*. Boston: Massachusetts State College System.

Open University

- 1971 *Report of the Vice-Chancellor*. Milton Keynes: Open University.

Percy, K. y J. Adams

- 1974 Preparatory Studies and the Open University: The Question of Policy. *Adult Education* 47 (September): 147-53.

Platón

- 1945 *The Republic*. F.M. Cornford (traductor). New York: Oxford.

Robinson, John

- 1972 "The Open University as a Co-operative Enterprise". *Adult Education* 44(January): 285-92.

Rogers, Vincent R.

- 1975 "Using the British Experience". Pp. 225-241 en Bernard Spodeck and Herbert J. Walberg (eds.) *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Rousseau, J.J.

- 1956 *Emile*. W. Boyd (traductor). New York: Teachers College Press.

Sarramona, Jaime

- 1975 *Tecnología de la enseñanza a distancia*. Barcelona: CEAC.

Silberman, Charles E. (editor)

- 1973 *The Open Classroom Reader*. New York: Vintage Books, Random House.

Spodeck, Bernard

- 1975 "Open Education: Romance or Liberation?" Pp. 3-11 en Bernard Spodeck and Herbert J. Walberg (eds.) *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Spodeck, Bernard y Herbert J. Walberg (editors)

- 1975 *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Szabo, Michael

- 1978 "Preliminary Recommendations for Application of Guided Learning System to Instruction Program of Universidad Nacional Abierta". Mimeo. The Pennsylvania State University.

Thomas, Susan C. y Herbert J. Walberg

- 1975 "An Analytic Review of the Literature". Pp. 13-41 en Bernard Spodeck and Herbert J. Walberg (eds.) *Studies in Open Education*. New York: Agathon Press.

Tunstall, Jeremy

- 1974 *The Open University Opens*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Twite, Robin

- 1978 The First Three Years of an Open University (The Everyman's University of Israel). *Educational Broadcasting International* 11 (March): 40-3.