

CARACTERÍSTIQUES DIDÀCTIQUES DE L'ENSENYAMENT A DISTÀNCIA

Jaume Sarramona i López

PRINCIPIS FONAMENTALS

Quan parlem d'*ensenyament a distància* cal tenir ben present que l'*ensenyament* representa el substantiu i a *distància* la modalitat o qualificatiu. Per tant, qualsevulla de les exigències que fan rigorós i eficaç l'ensenyament en general són aplicables a l'ensenyament a distància. La didàctica diferencial de l'ensenyament a distància tindrà de comú amb la didàctica general la necessitat de planificació prèvia, l'adaptació de continguts i activitats a la capacitat del subjecte discent, l'avaluació de resultats, l'aplicació d'incentius motivadors, etc., sota les peculiaritats que comporta la no presència del professor davant l'alumne. Concretant més la qüestió, direm que l'ensenyament a distància es fonamenta en la capacitat d'*autoinstrucció* per part de l'alumne, principi que, d'altra banda, constitueix un propòsit de tot sistema didàctic, tan aviat com la maduresa dels discents ho fa possible.

Una segona consideració a tenir ben en compte és el fet que l'ensenyament a distància no conforma una modalitat única. Sense entrar en excessius detalls, per no allunyar-nos dels propòsits d'aquest treball, advertim que es pot parlar de sistemes més o menys «distsants» (MOORE, 1975) dins de la mateixa ensenyança a distància; afirmació que resulta comprensible si advertim els diferents canals de comunicació que poden emprar-se, els quals possibiliten més o menys el diàleg professor-alumne.

L'ensenyament a distància utilitza una metodologia que difereix el missatge i la comunicació instructiva en el temps, en l'espai o en ambdues dimensions alhora, salvant així la separació física que hi ha entre el professor i l'alumne. Aquesta concepció de la «distància» ens convencerà que de fet, en tot ensenyament institucionalitzat sempre hi ha una

part d'ensenyament a distància, car totes les activitats d'aprenentatge no es materialitzen davant el professor.

És ben cert que l'ensenyament a distància va néixer com un substitut de l'ensenyament presencial i anava dirigit als qui no podien accedir a les aules escolars convencionals. Però avui la qüestió ha variat radicalment; vegem:

a) Cada vegada més parlem d'*ensenyament obert*, per a donar a entendre que cal trencar les rígides estructures institucionals escolars i fer possible que l'educació arribi a tots i a qualsevol indret.

b) Constatem la impossibilitat de fer accessible l'ensenyament en tots els seus nivells exclusivament mitjançant el sistema de grups reduïts, concentrats en un mateix lloc, durant un temps prefixat, davant la presència d'un professor.

c) La demanda d'educació no resta limitada a una sola etapa de la vida, sinó que és una necessitat permanent a la vida de l'home actual.

d) Les tasques educatives no poden tenir lloc al marge dels grans mitjans de comunicació social, que cal saber emprar i analitzar críticament per a no caure sota la seva influència quan sigui alienadora.

Per totes aquestes raons, l'ensenyament a distància no és solament una alternativa substitutòria de l'ensenyament presencial, sino que té plena justificació per ell mateix.

La relació directa professor-alumne és imprescindible durant les primeres edats, més concretament durant l'ensenyament obligatori, quan la manca de maduresa discent exigeix l'acció directa del professor pel que fa a les tasques instructives; aleshores també ho és el contacte permanent amb els condeixebles per a aconseguir els propòsits de l'educació social. Però, dominades ja les tècniques bàsiques de l'aprenentatge, admesa la motivació en el subjecte i trobant-se aquest inserit en el medi social de manera plena, es poden cercar els propòsits de formació per sistemes de comunicació no-presencial. Afegim, en darrer terme, que en cap moment estem parlant d'ensenyament «sense professor», car aquest segueix essent imprescindible per a realitzar les tasques de planificació, aplicació i control del procés didàctic. Solament parlem d'ensenyament mitjançant *comunicació diferida*, però sempre d'ensenyament, amb tots els requisits bàsics que l'identifiquen com a tal. Cas de no existir la figura del professor amb les responsabilitats esmentades, fóra impossible parlar de *sistema* d'ensenyament.

Detallant més la qüestió, farem una relació comparativa de les tasques que corresponen al professor presencial i al professor a distància (inspirada parcialment en LAMACRAFT, 1975, i KAYE, 1979):

Professor presencial

Coneixement de les característiques dels alumnes destinataris de l'ensenyament.

Planificació de l'ensenyament, determinant clarament els objectius d'aprenentatge, els mitjans per a aconseguir-los i la metodologia més adient.

Determinació dels criteris que seguirà l'avaluació.

Planificació de l'ensenyament dins l'horari institucional.

Planificació prèvia d'incentius motivadors i aplicació immediata d'incentius improvisats.

Seqüenciació dels passos que seguirà la metodologia respecte a les activitats a realitzar pel professor i pels alumnes.

Confecció i aplicació de proves d'avaluació.

Acomodació del medi físic per a aconseguir el màxim rendiment vers l'aprenentatge.

Convé poca estructura administrativa; el personal docent és majoritari a la institució presencial.

El col·lectiu d'alumnes s'erigeix en nucli motivador dels seus membres.

Utilització del material més adient, segons les possibilitats econòmiques, exigències dels continguts i naturalesa de les activitats programades.

Previsió del *feed-back* individual i col·lectiu segons els resultats de l'avaluació.

Segons els resultats de les avaluacions es modifiquen les accions didàctiques posteriors.

Professor a distància

Ídem.

Ídem, però els mitjans i metodologia queden condicionats pels canals de comunicació emprats.

Ídem.

Planificació de l'extensió del material didàctic, atès que el temps d'estudi és flexible.

Ídem pel que fa a la planificació prèvia. L'aplicació d'incentius improvisats ha d'ésser sempre diferida.

Les activitats del professor són sempre anteriors i predeterminades.

Ídem, però sempre predeterminades i amb especial atenció a les proves d'autoavaluació.

No hi ha control sobre el medi que envolta l'alumne; solament recomanacions en la guia de l'estudiant respecte al medi més apropiat.

Convé una gran estructura administrativa: inscripció, control de tramesa del material, impressió, distribució, arxiu, etc.; el seu volum supera l'estructura docent.

La motivació és fruit de l'acció individualitzada. Es fonamenta especialment en els continguts mateixos de l'aprenentatge i en els missatges del professor.

El material queda determinat pel canal de comunicació emprat en el sistema, a més dels condicionants propis de l'ensenyament presencial.

Ídem, si bé queda retardat un temps mínim, especialment el col·lectiu.

Ídem. Però els canvis importants no són possibles fins al moment de reeditar textos o confeccionar nous programes.

CARACTERÍSTIQUES DE LA PLANIFICACIÓ DIDÀCTICA DE L'ENSENYAMENT A DISTÀNCIA

La mateixa naturalesa de l'ensenyament a distància fa impossible la improvisació. El missatge didàctic ha d'ésser planificat prèviament, així com tota la resta de l'estructura comunicativa institucional. Tot seguit examinarem els requisits que ha de tenir aquesta planificació.

Planificació didàctica

Parlar de planificació didàctica equival per a molts a parlar de teories conductistes de l'aprenentatge. Sense oblidar l'aportació —decisiva, podríem dir— que ha fet i segueix fent el conductisme a la racionalització de la didàctica, no s'han d'igualar ambdós conceptes, perquè hi ha models de planificació didàctica que s'inspiren en altres teories d'aprenentatge, de tipus gestàltic i cognitiu, posem per cas (R. CASE, 1981).

Sí, és clar que la planificació didàctica resta lligada al model d'ensenyança-aprenentatge que hom vol aplicar. Cada model planteja les seves exigències, però trobarem com a denominador comú els passos següents:

- 1) Determinació d'objectius.
- 2) Selecció d'estratègies.
- 3) Avaluació.

Matisant més podríem arribar a les sis etapes que assenyala Kaufman (1972) i que representa segons la figura 1.

Un nivell superior de concreció, malgrat que no apareguin les interaccions mútues dels passos és el presentat per BRIGGS i GAGNÉ (1974):

- 1) Anàlisi i identificació de necessitats.
- 2) Definició de metes i objectius.
- 3) Identificació d'altres maneres de satisfer les necessitats.
- 4) Planificació dels components del sistema.
- 5) Anàlisi de: *a)* recursos necessaris, *b)* recursos disponibles, i *c)* limitacions.
- 6) Acció per a eliminar o disminuir les limitacions.
- 7) Elecció o elaboració del material didàctic.
- 8) Planificació dels procediments per a avaluar l'aprenentatge de l'alumne.

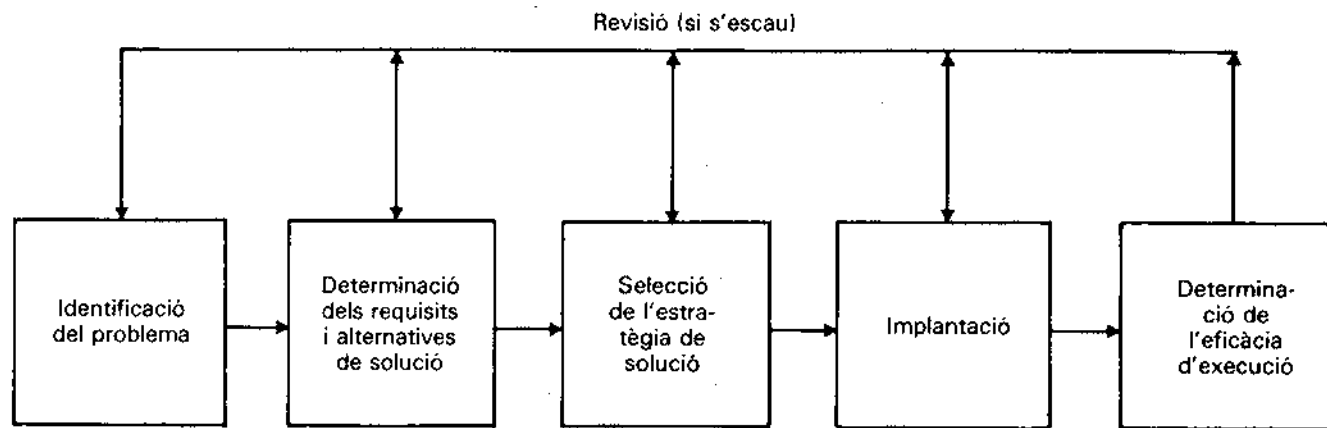


Figura 1. Elements i seqüenciació de la planificació didàctica, segons Kaufman.

- 9) Proves de camp: avaluació formativa i entrenament del professorat.
- 10) Ajustament, revisió i altres comprovacions.
- 11) Avaluació general.
- 12) Aplicació operativa.

Aquest model és suficientment ampli com per adaptar-lo a les diverses situacions particulars; per això no estranyarà que sigui molt apreciat pels planificadors de l'ensenyament, especialment pels seguidors de les influències nord-americanes i, més concretament, les conductistes. Ha estat, per exemple, una de les bases més determinants de la planificació didàctica a la Universidad Nacional Abierta de Veneçuela.

Però el model que ha tingut més difusió a tota l'Amèrica Llatina és el de Dick i Carey (1978) que apareix a la figura 2. Els seus autors el van difondre des de la Florida State University per diferents programes d'entrenament en tecnologia didàctica, que patrocinava la O.E.A. Per la seva simplicitat pot ésser aplicat a la producció de qualsevol tipus de material instructiu i, per tant, té molta utilitat en l'ensenyament a distància. L'anàlisi del domini cognoscitiu s'ha de fer mitjançant la jerarquia d'aprenentatge de Gagné, i es dona molta importància a l'avaluació formativa del material instructiu.

Com un exemple de disseny de planificació didàctica ja aplicat a l'ensenyament a distància, i també assentat en els principis psicològics del conductisme, podem citar l'esquema de M. Escotet (1980) que mostrem a la figura 3.

Les adaptacions dels models esmentats i molts altres que podríem afegir: Kemp, Chadwick, Zambrano, Mac Kenzey, Ramos, etc., no sempre han estat satisfactòries (CHADWICK, 1978). Com assenyala Núñez (1981), aquest tipus de models fan més èmfasi en l'enfoc específic de l'aprenentatge i desenvolupament de certs procediments proposats teòricament com adequats, que en les característiques i estructura del material instructiu, el qual és element fonamental de l'ensenyament a distància. Un altra qüestió que cal tenir ben present és la funció social que aquest tipus d'ensenyament ha d'acomplir. Tot això ens mou a presentar el nostre propi disseny didàctic, que té compte d'aquests extrems (Fig. 4). Hom pot observar com els objectius són fruit tant de les necessitats socials com de les necessitats individuals, i com les característiques del sistema condicionen també la seva determinació.

Planificació institucional

La planificació estrictament didàctica és solament una part —un sub-sistema, podríem dir— de la planificació institucional de l'ensensa-

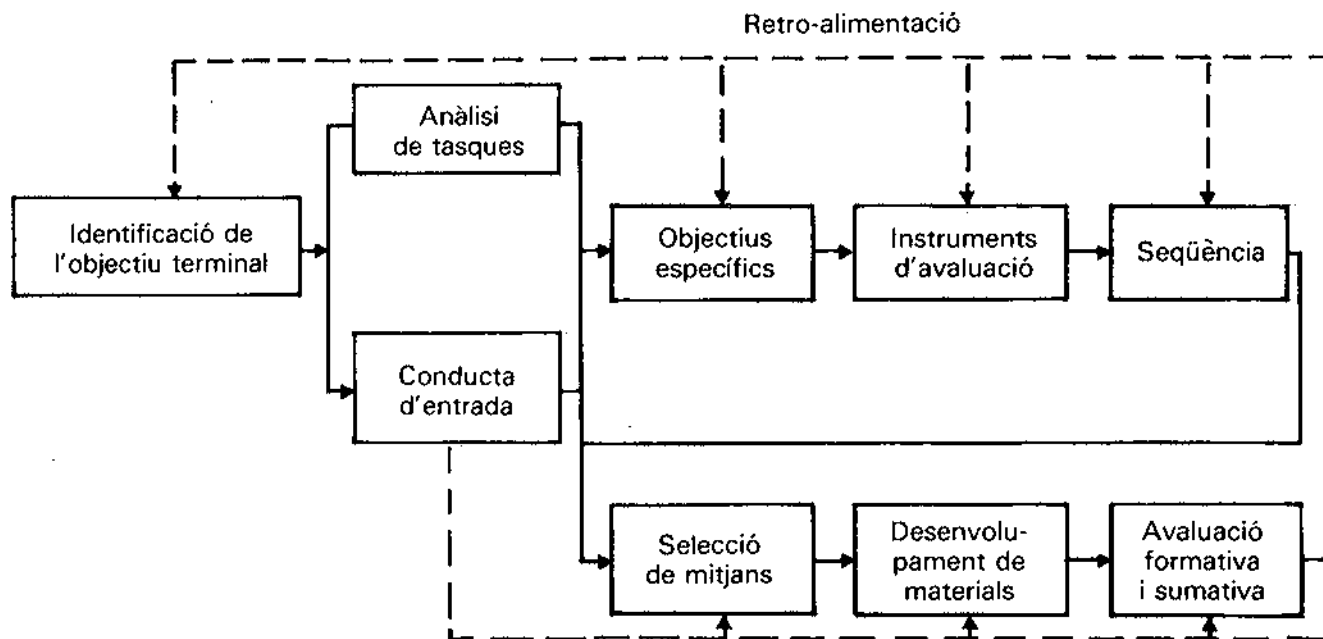


Figura 2. Disseny instructiu de Dick i Carey.

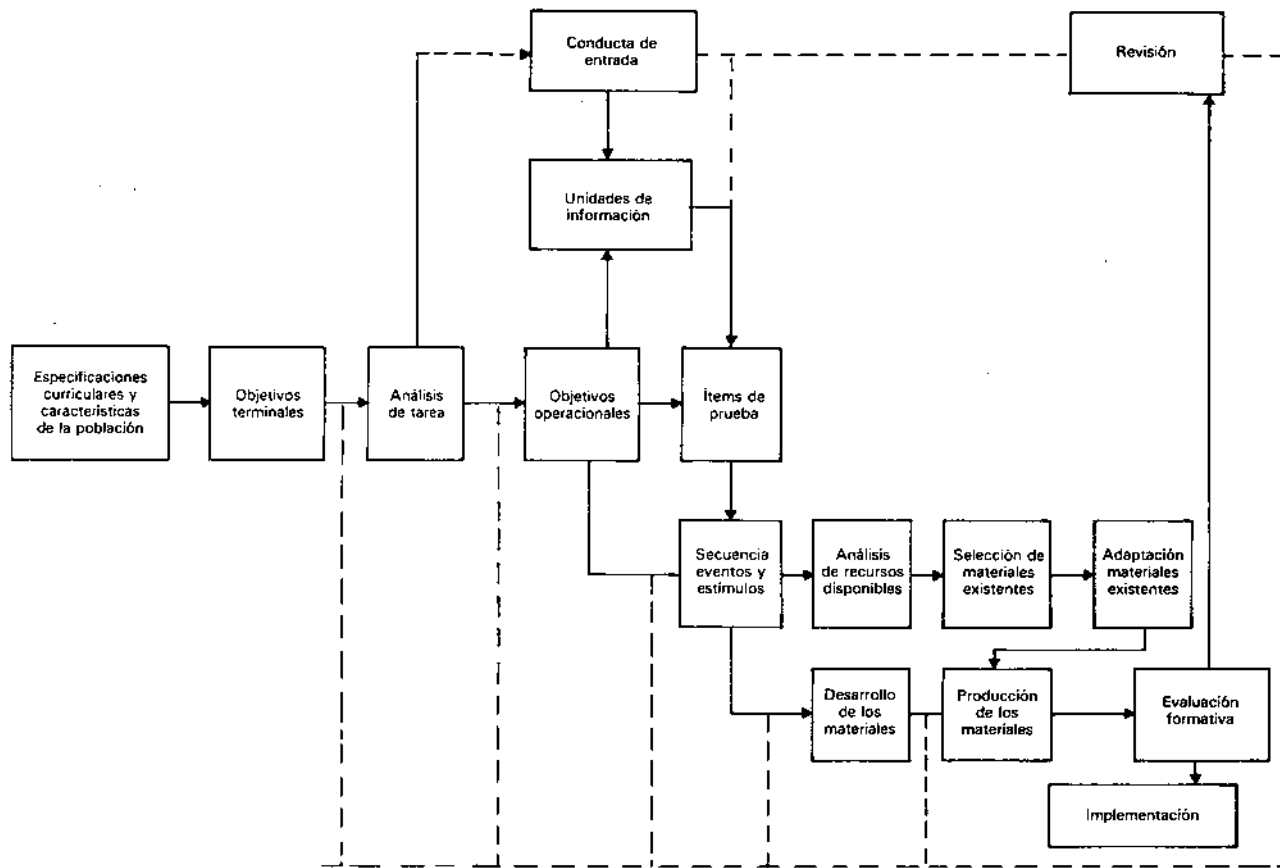


Figura 3. Disseny instructiu proposat per M. Escotet.

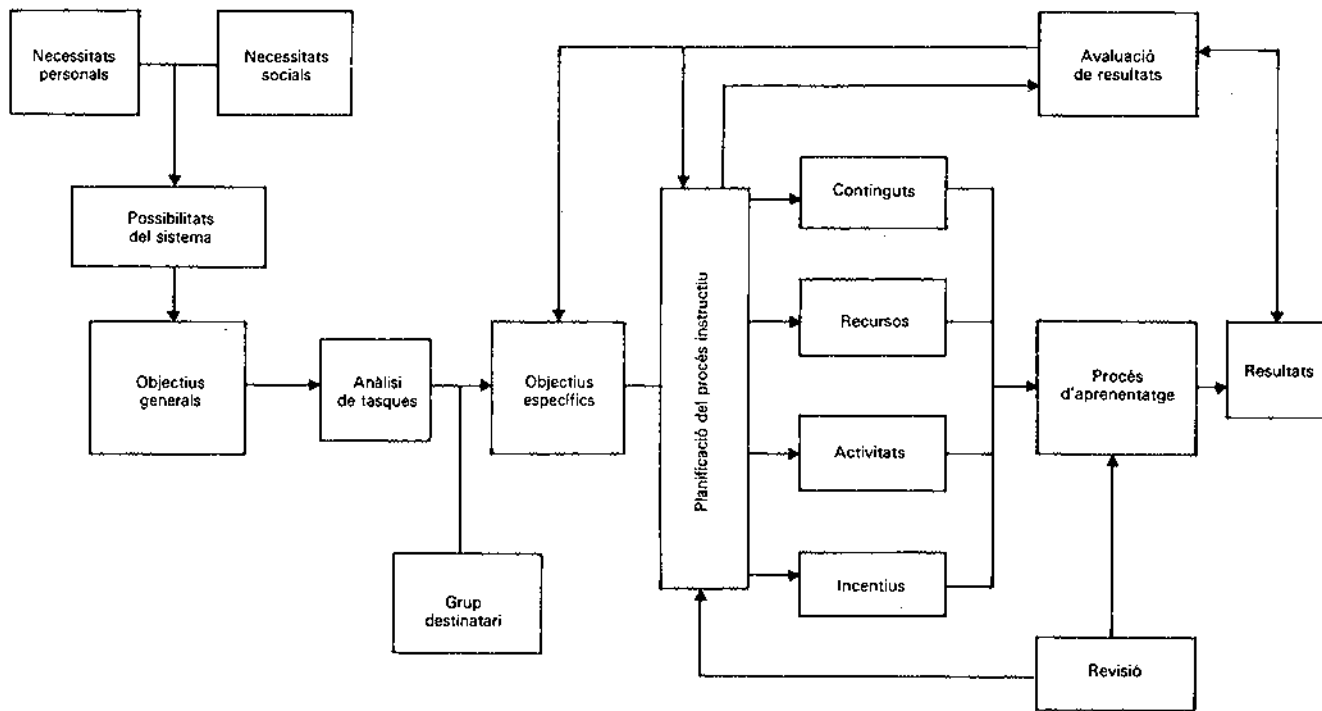


Figura 4. Disseny instructiu d'aplicació a l'ensenyament a distància, proposat per l'autor.

ment a distància. En aquesta modalitat d'ensenyament és imprescindible la coordinació de tots els elements del sistema.

Així com l'adopció d'un determinat disseny didàctic és indicatiu directe de la teoria d'aprenentatge escollida, l'adopció d'un determinat disseny organitzatiu institucional reflecteix la «filosofia» de la institució, la qual cosa explica la importància donada als diferents subsistemes, elements i canals d'intercomunicació dins l'estructura general.

Certament que tota institució educativa té una determinada organització institucional, però tractant-se de l'ensenyament a distància la diferència ve provocada per la major complexitat i preponderància d'estructures administratives i complementàries sobre les estrictament docents (SARRAMONA, 1981).

R. Erdos (1975) diferencia cinc subsistemes dins el sistema general d'una institució d'ensenyament a distància: 1) programa educatiu, 2) direcció, 3) servei a l'alumne, 4) material didàctic, i 5) avaluació. Si volem veure institucions concretes, podem analitzar les organitzacions de tres grans universitats a distància: la Open University de Gran Bretanya (Fig. 5), la Universidad Nacional Abierta de Venèçuela (Fig. 6) i la Universidad Nacional de Educación a Distancia d'Espanya (Fig. 7). En el cas de la darrera es tracta més aviat d'un esquema de les relacions comunicatives entre els diferents elements que intervien (o, més ben dit, havien d'intervenir) en la comunicació amb l'alumne i va ésser proposat per l'autor d'aquest treball.

És fàcil advertir que un error en la comunicació té efectes multiplicadors, no esmenables de manera immediata i, fins i tot, de lenta localització. Insistim, doncs, en la transcendència de no improvisar.

IMPORTÀNCIA DEL MATERIAL DIDÀCTIC

Ja s'ha indicat que el material didàctic té un paper decisiu en l'ensenyament a distància. Prenem el terme «material» en tota la seva amplitud, de manera que compreguï tant els textos impresos com les gravacions sonores o les cassettes de vídeo, a més del material de pràctiques.

Si en l'ensenyament presencial el material didàctic generalment és un element complementari de l'acció directa del professor, tractant-se de l'ensenyament a distància el material «és» el professor. En aquest cas, el material transmet informació, suggeriments, estímuls motivadors, reforçaments, etc., i fa realitat l'autoinstrucció (deixarem ara de banda la possible acció directa del professor, sempre convenient, i en ocasions gairebé imprescindible, per mantenir-nos dins el terreny estricte de l'ensenyament a distància).

Per no reiterar-nos respecte a treballs anteriors (SARRAMONA, 1980, 1981, 1982) i no fer massa exhaustiu aquest treball, no ens endinsarem a analitzar les característiques i possibilitats didàctiques de cadascun dels materials típics a l'ensenyament a distància, però el quadre-resum de la taula I ens en donarà una bona idea.

Un interrogant a dirimir és el nivell d'estructuració que ha de tenir el material didàctic. La resposta té relació amb la teoria d'aprenentatge escollida, però també amb el tipus d'objectius perseguïts. Un material plenament autosuficient deixa poc marge —per no dir cap— a la consecució d'objectius valoratius i de síntesi personal. Un material no autosu-

TAULA I

Incidència dels diferents mitjans d'instrucció sobre els tipus d'aprenentatge de Gagné (SCHMIDBAUER, 1971).

Mitjans principals	Informació	Identificació	Conceptes, regles i principis	Procediments	Destreses verbals	Destreses motores	Actituds
Mitjans audiovisuals amb moviment: televisió, pel·lícules sonores, vídeos.	Mitjà	Alt	Alt	Alt	Alt	Mitjà	Mitjà
Mitjans audiovisuals fixos: sonoviso, diapositives sonoritzades.	Mitjà	Alt	Mitjà	Mitjà	Alt	Baix	Baix
Mitjans àudio, que suggereixen moviment.	Mitjà	Mitjà	Mitjà	Mitjà	Mitjà	Baix	Baix
Mitjans visuals fixos: material escrit, microfilms, diapositives sense so.	Mitjà	Alt	Mitjà	Mitjà	Baix	Baix	Baix
Mitjans d'àudio: ràdio, cassettes.	Mitjà	Baix	Baix	Mitjà	Baix	Baix	Baix
Mitjans impresos: simbòlics i alfanumèrics.	Mitjà	Baix	Mitjà	Mitjà	Baix	Baix	Baix

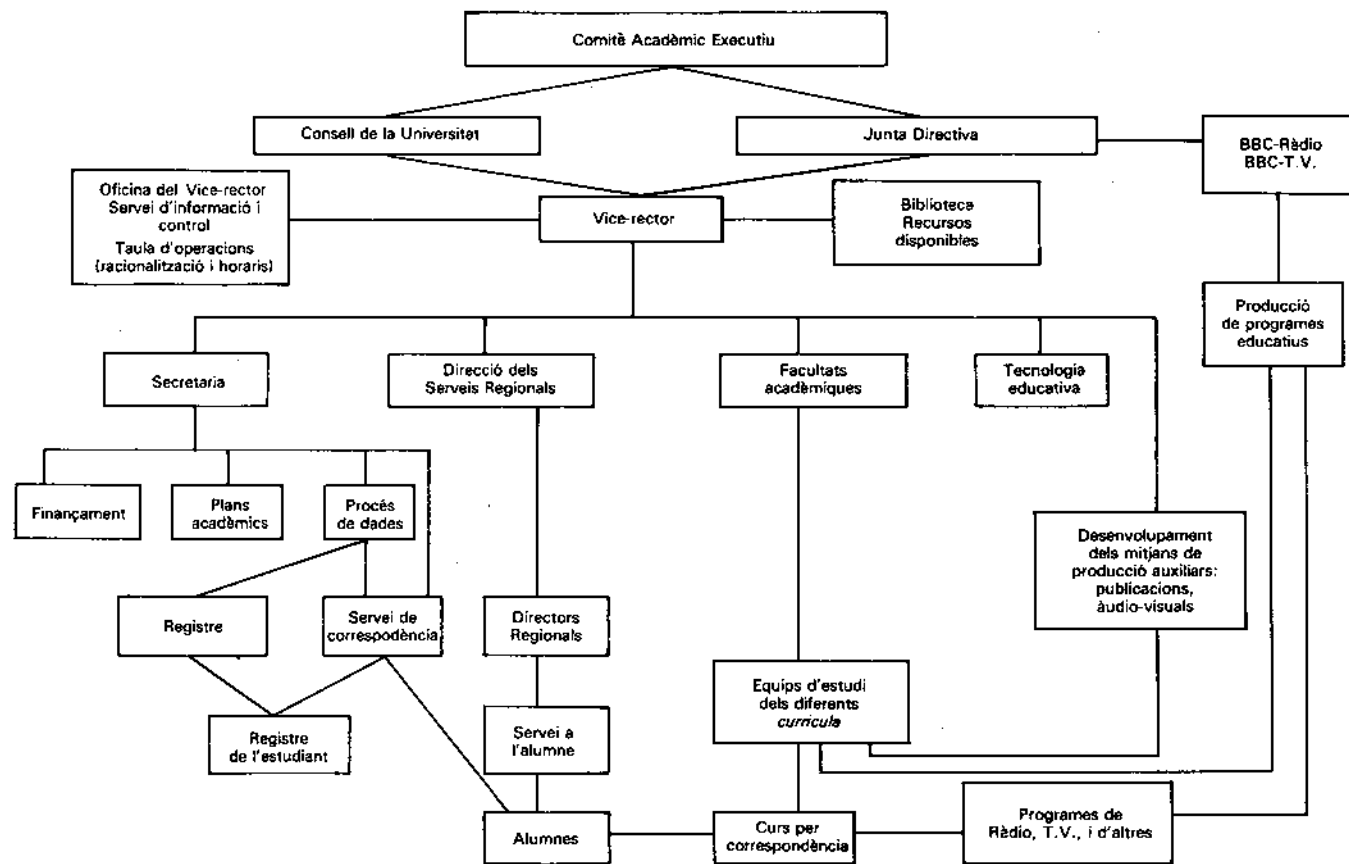


Figura 5. Esquema organitzatiu de la Open University de Gran Bretanya.

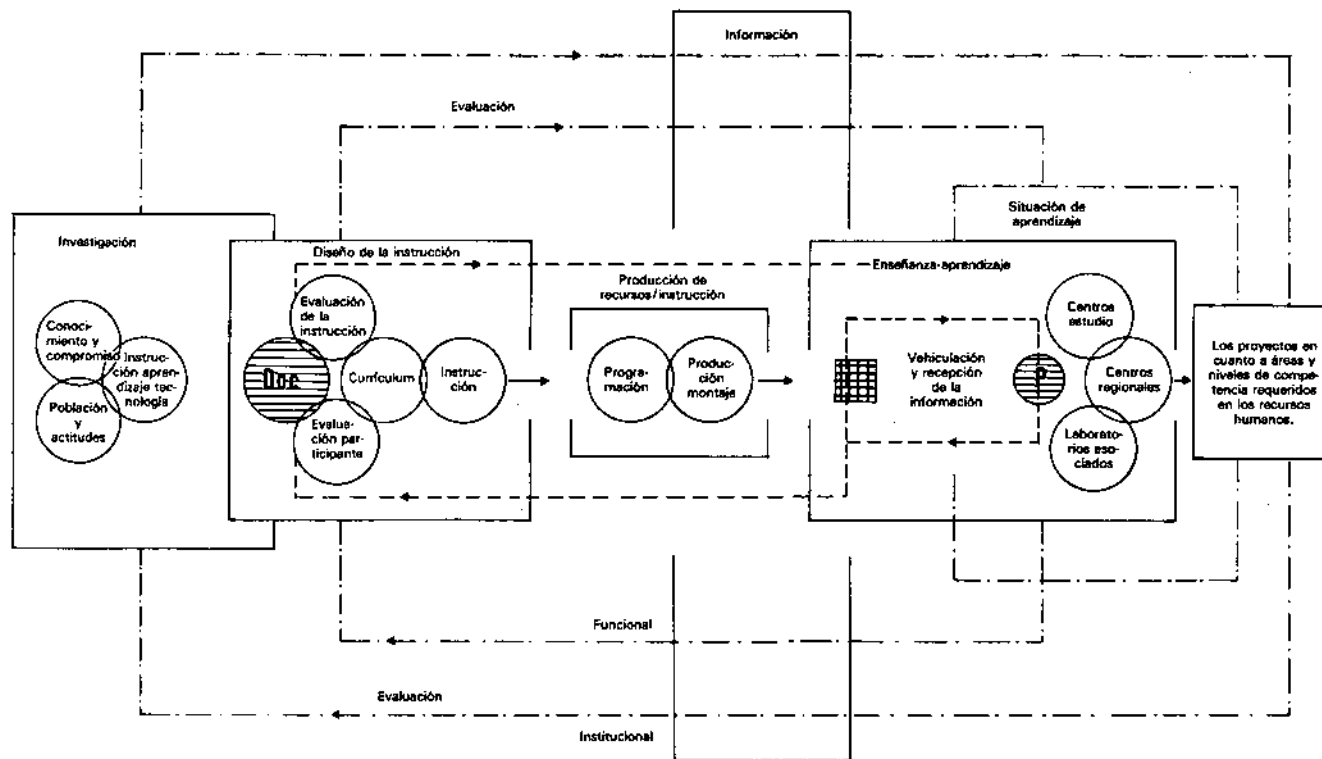


Figura 6. Organización institucional de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (1977).

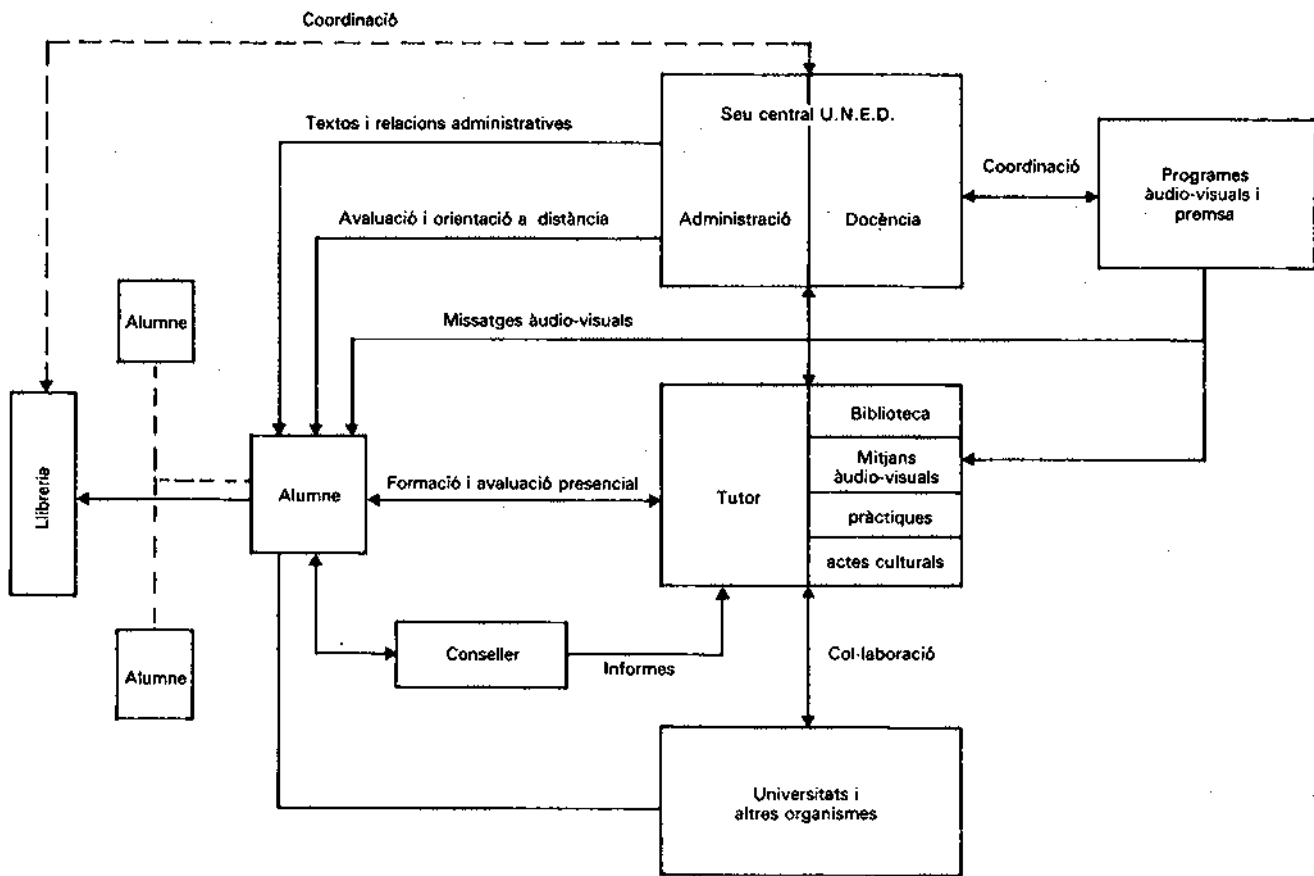


Figura 7. Planificació de relacions institucionals projectada per l'autor per a la U.N.E.D. espanyola (1973).

ficient obliga l'alumne a completar les informacions institucionals amb altres fonts, estimulant així la iniciativa personal, la recerca i la capacitat crítica. Com és lògic, el tipus de matèria, l'edat de l'alumne i la seva experiència personal són factors condicionants de l'opció escollida que, d'altra banda, pot tenir moltes matisacions. Un principi general podria ser la disminució del nivell d'estructuració del material a mesura que avança el nivell de l'aprenentatge, de manera que la Universitat hauria de donar moltes possibilitats d'iniciativa als alumnes.

Hom podria pensar que són els alumnes els qui prefereixen el material més estructurat, però no sempre és així. Un bon exemple el tenim a la U.N.E.D. espanyola, on professors i alumnes varen expressar llur opinió respecte a les «unitats didàctiques» impreses. En resultà la taula comparativa adjunta (U.N.E.D., 1981) on és notòria la major proporció d'alumnes partidaris de diversificar les fonts d'informació, especialment en les carreres de «lletres». Cal afegir-hi que la planificació didàctica que aquest mateix autor projectà per a la U.N.E.D. considerava les «unitats didàctiques» com no autosuficients (SARRAMONA, 1973).

Independentment que sigui o no autosuficient, el material didàctic de l'ensenyament a distància ha d'incloure certs elements que fan viable l'estudi en solitari. Considerem imprescindibles els següents:

1) Relació dels objectius que l'alumne ha d'aconseguir. S'ha comprovat que la seva presència augmenta l'aprenentatge intencional (FAW i WALLER, 1976).

2) Relació estructurada de continguts temàtics.

3) Fonts d'informació referents a la matèria, siguin pròpies o alienes a la institució responsable de l'ensenyament a distància.

4) Suggestiments d'activitats complementàries, a més de les posades com a obligatòries.

5) Proves d'autoavaluació, congruents amb els objectius plantejats i, evidentment, amb les projectades per la heteroavaluació. Assenyalem sobre aquest punt que si les preguntes van situades després de la informació tenen efectes sobre l'adquisició de continguts no relacionats directament amb elles, mentre que si les hi situen abans canalitzen més l'aprenentatge vers els continguts predeterminats.

6) Proves d'heteroavaluació, que seran corregides i valorades pel professor.

7) Totes les característiques exigibles al material didàctic en general pel que fa al llenguatge, presentació, adaptació, etc.

Les institucions més prestigioses d'aquesta modalitat d'ensenyament tenen molta cura dels passos traçats en la confecció del seu material. Els

seguits per la Open els mostrem a la figura 8. Un altre exemple pràctic és el confeccionat pel mateix autor a la figura 9, si bé aquest s'aplica exclusivament a cursos impresos.

L'eficàcia del material didàctic ha de quedar garantida per una avaluació prèvia i una altra de continuada durant la seva aplicació. Un model de les etapes que podria comportar aquesta avaluació és el mostrat per L. Stojanovic (1981) i que reproduïm a la figura 10.

Síntesi prospectiva

El futur de l'ensenyament a distància va lligat al futur que tinguin els sistemes oberts d'ensenyament, perquè la seva funció substitutòria ha de donar pas a la funció d'alternativa.

L'augment constant de la demanda d'educació, l'acceleració dels canvis i l'exigència de continuar formant-se durant tota la vida, fan inviàbles les solucions convencionals i caldrà incorporar els mitjans de comunicació de masses, que amb tanta facilitat han accedit a tots els indrets i han penetrat fins als mateixos domicilis particulars. Molts dels nostres coneixements actuals ja són fruit d'aquests mitjans, solament manca la intencionalitat i sistematització per a convertir-los en mitjans didàctics estrictament parlant. Aquestes previsions, entre d'altres conseqüències, ens haurien d'advertir de la necessitat de preparar professors i tècnics en les noves modalitats d'ensenyament que ara ens ocupen.

No se'ns escapen tampoc les dificultats i perills que l'ensenyament a distància comporta, derivats precisament del control que sobre els mitjans de comunicació exerceixen grups econòmics i polítics, sabedors de l'immens poder multiplicador que té un mateix missatge. Aquest serà el gran desafiament que haurà d'afrontar la Pedagogia, vers la solució del qual hauríem de treballar des d'ara mateix. El tema és tan trascendent que tota renúncia beneficiarà els objectius manipuladors per damunt dels autènticament alliberadors.

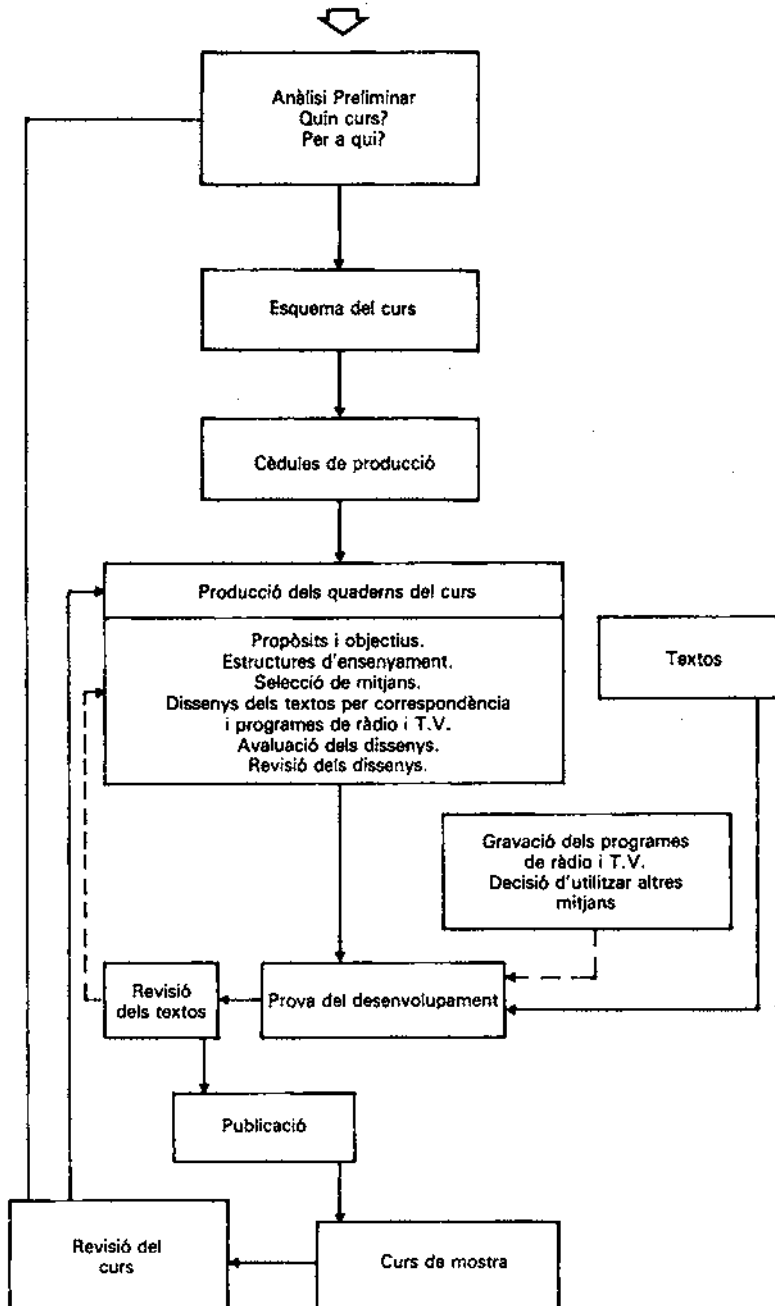


Figura 8. Esquema tècnic de realització dels cursos de la Open University.

TAULA II

Taula de l'elaboració pròpia segons les dades contingudes a l'obra de la U.N.E.D. (*La U.N.E.D. y sus alumnos*, Madrid, 1981)*

Facultat	Dret		Filosofia i Lletres				Econòmiques i Empresariais			Ciències				Enginyeria Industrial		Accés		Total		
	Alumnes	Professors	Geografia i Història	Filologia	Filosofia i Ciències Educatives	Psicologia	Professors	Econòmiques	Empresariais	Estudis Mercantils	Professors	Físiques	Matemàtiques	Químiques	Professors	Alumnes	Alumnes	Professors	Alumnes	Professors
Auto-suficient	46	47	24	39	35	30	51	51	50	76	56	66	35	64	64	64	41	90	44	62
No auto-suficient	50 (12)	53	71 (16)	58 (16)	64 (25)	58 (25)	47	45 (18)	41 (12)	24	42 (22)	34 (14)	63 (23)	36	36	36	40 (10)	10	50 (16)	37
No responen	4	—	5	3	1	12	2	4	9	—	2	—	2	—	—	—	19	—	6	1

* En aquest apartat s'han agafat diferents opcions de l'enquesta, concretament: a) complementàries, b) de suplen, c) simple pura, d) col·lecció d'èssucmes, i e) varia segons el nivell. El comú denominador de totes elles és la «auto-suficiència», però resulta especialment interessant la darrera opció, que a la taula apareix senyalada, entre parèntesis i solament a l'apartat dels alumnes, ja que no hi era a les preguntes plantejades al professorat.

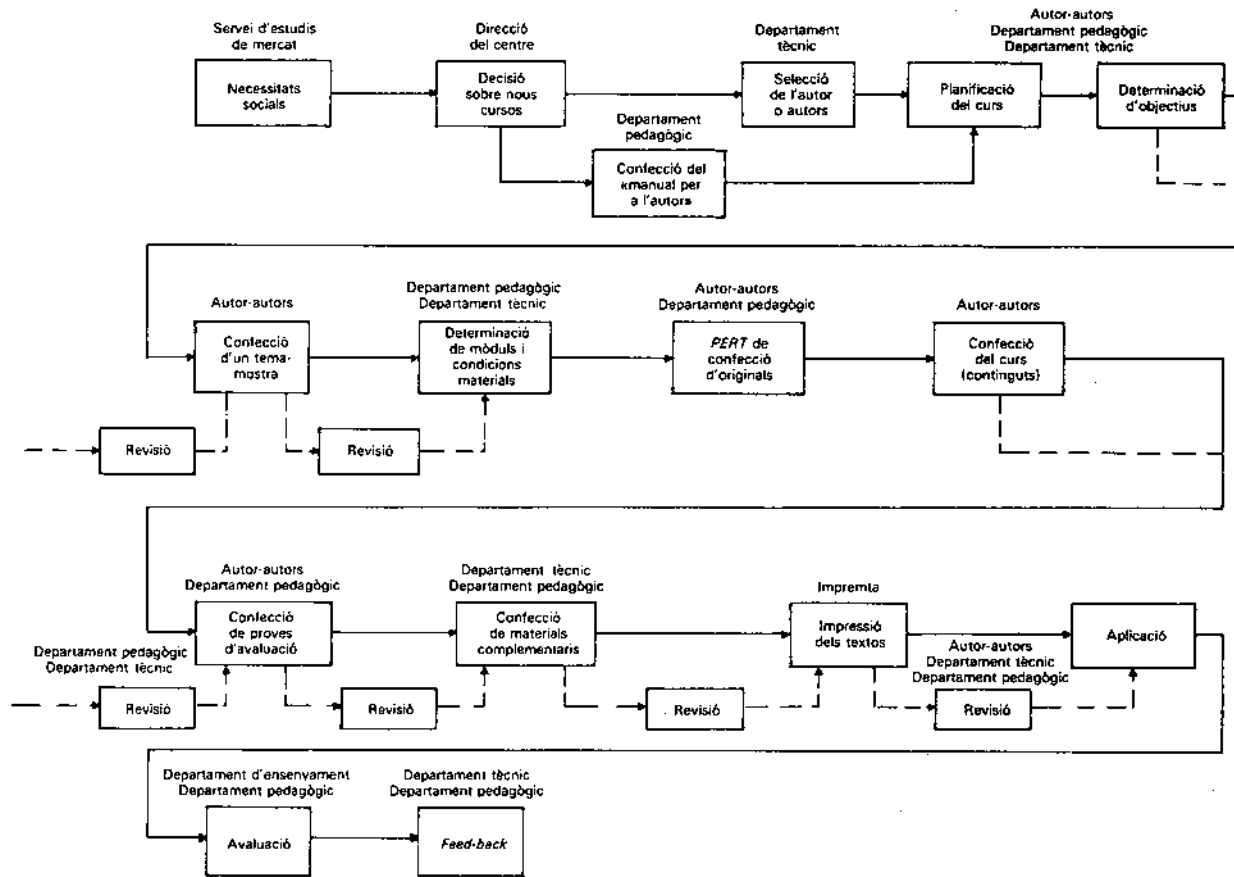


Figura 9. Fluxograma de confecció d'un curs a distància basat en textos impresos, elaborat per l'autor.

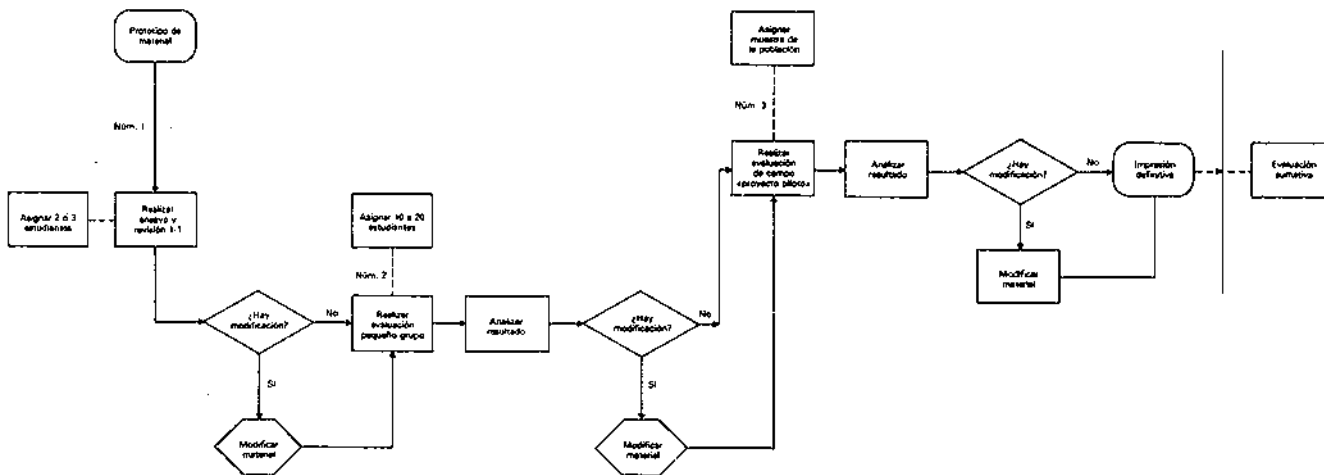


Figura 10. Fluxograma d'activitats del procés d'avaluació formativa del material d'ensenyament a distància, segons Stojanovic (1981).

Bibliografía

- BRIGGS, L.J. i GAGNÉ, R.M., *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart and Winston, Nova York, 1974.
- CASE, R., «Una teoría y tecnología educativa para el diseño curricular», *Revista de Tecnología Educativa*, núm. 1, Santiago de Chile, 1981, pp. 9-38.
- CHADWICK, C., «Difusión, adaptación y adopción de modelos de diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje en América Latina», *Revista de Tecnología Educativa*, núm. 4, Santiago de Chile, 1978, vol. 4, pp. 431-458.
- DICK, W. i CAREY, L., *The Systematic Design of Instruction*, Scott, Foresman and Co., Illinois, 1978.
- ERDOS, R., «The System of Distance Education in Terms of Sub-Systems and Characteristic Functions», X International Conference of ICCE, *The System of Distance Education*, Brighton, 1975, vol. I, pp. 9-19.
- ESCOTET, M., *Tendencias de la educación superior a distancia*, U.N.E.D., S. José, Costa Rica, 1980.
- FAW, H.W. i WALLER, T.G., «Mathemagenic behaviours and efficiency in learning from prose materials: Review, critique and recomendations», *Review of Educational Research*, núm. 4, 1976, pp. 691-720.
- KAUFMAN, R.A., *Educational System Planning*, Prentice-Hall, Nova York, 1972.
- KAYE, A., «Analysing Distance Learning Systems», *The Open University Conference on the Education of Adults at a Distance*, Birmingham, 1979.
- LAMACRAFT, K.R., «Distance Education, its Didactics and the Preparation of its Teachers», X International Conference of ICCE, *The System of Distance Education*, Brighton, vol. I, pp. 42-57.
- MOORE, M.G., «Cognitive Style and Telemathic (Distance) Teaching», *ICCE, Newsletter*, núm. 4, diciembre, 1975, pp. 3-10.
- NÚÑEZ, F., «Modelo de diseño instruccional para un sistema de educación a distancia», *Seminario Iberoamericano sobre Diseño y Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia. Teoría y práctica*, Santiago de Chile, noviembre 1981, doc. mult.
- SARRAMONA, J., «Todo sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia», *Didascalía*, núm. 28, Madrid, a. IV, gener 1973, pp. 13-33.
- , «Metodología de los sistemas a distancia», *Revista de Tecnología Educativa*, núms. 3-4, Santiago de Chile, 1980, vol. 6, pp. 252-269.
- , *Tecnología de la enseñanza a distancia*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1975.
- , *La enseñanza a distancia*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1975.
- , «La creatividad en los sistemas no-convencionales de educación», *Symposium sobre Creatividad*, València, febrer 1982, doc. mult.
- SCHMIDBANER, M., «The Systems Approach at the Development and Planning of the Media System», *Multi-Media System in Adult Education Internatio-*

nals Zentralinstitut für das Jugend and Bildungs fernsehen, München, 1971.
Cit. per L. Stojanovic.

STOJANOVIC, L., *Evaluación formativa del material impreso para la educación a distancia*, U.N.A., Venezuela, 1981.

U.N.E.D., *La U.N.E.D. y sus alumnos*, Madrid, 1981.

RESUMEN

Al hablar de «enseñanza a distancia» hay que hacer hincapié en que la «enseñanza» es lo sustantivo y «a distancia» tan sólo la modalidad; por tanto ninguno de los principios que hacen válida y rigurosa la enseñanza en general pueden quedar aquí excluidos. Y ello al margen de que haya diferentes sistemas de enseñanza a distancia.

La enseñanza a distancia se apoya en la capacidad de autoinstrucción del discente, capacidad que justifica el solicitar una educación permanente que no equivalga a una escolarización permanente. Con todo, la figura del profesor, responsable de la planificación, aplicación y evaluación del proceso didáctico sigue ostentando en la enseñanza a distancia un papel fundamental; las diferencias respecto al profesor presencial no son fundamentales, sino que lo son las derivadas de la metodología especial de que se trata.

La naturaleza misma de la enseñanza a distancia exige planificación rigurosa, tanto en el nivel institucional como en el estrictamente didáctico. La planificación didáctica se fundamenta en un modelo de aprendizaje, escogido entre los más funcionales y aplicativos para la enseñanza a distancia: Kaufman, Briggs, Gagné, Dick y Carey, Escotet, Sarramona, etc. La planificación institucional deberá contemplar las diferentes actividades técnico-administrativas que hacen posible la enseñanza a distancia.

Un elemento fundamentalmente diferenciador de la enseñanza a distancia es el material didáctico, dentro del cual los textos escritos siguen ocupando un lugar preferente, siempre y cuando cumplan los requisitos de individualización, adecuación a los propósitos instructivos y eficacia didáctica.

Dígase por último que el futuro de la enseñanza a distancia está ligado al futuro que puedan tener los sistemas educativos no convencionales y abiertos en general. El aumento constante de la demanda, la aceleración de los cambios y la necesidad de formación permanente hacen inviables soluciones meramente convencionales; la enseñanza a distancia se presenta así como una posibilidad real a tener en cuenta.

ABSTRACT

When speaking of «distance teaching» it is necessary to emphasize that «teaching» is the substantive and «distance» is just the mode; so that no principles which make teaching in general, valid and rigorous can be excluded here. Even so being in the margin of the existence of different systems of distance teaching.

Distance teaching is based on the capacity of self-instruction of the learner, the capacity which justifies the petition of a permanent education which is not equivalent to permanent schooling. All these, the professor, responsible for the planning, application and evaluation of the didactic process, still manifest in distance teaching a fundamental role; the differences with respect to the presential professor are not fundamental, but are the derivatives of the special methodology in question.

The very nature of distance teaching require a rigorous planning so much so in the institutional as well as in the strictly didactic level. The didactic planning is based in a learning model, chosen from the most functional and applicable, for distance teaching: Kaufmann, Briggs, Gagné, Dick and Carey, Escotet, Sarramona, etc. The institutional planning should consider the different technical-administrative activities which make distance teaching possible.

A fundamental element which differentiate distance teaching is the didactic material, in which the written texts still occupy the main position, provided they comply with the requisites of individualization, adequation to the teaching aims and didactic efficiency.

Lastly so to speak, the future of distance teaching is connect with the future which non-conventional and in general open educational systems could have. The constant increase of demand, the acceleration of changes and the necessity of permanent formation make unfeasible the merely conventional solutions; distance teaching is presented so as a real possibility to consider.