

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR E INSTRUCCIONAL EN LAS UNIVERSIDADES A DISTANCIA DE IBEROAMERICA

Miguel Casas Armengol
Caracas, VENEZUELA

La planificación de actividades de instrucción es conveniente en cualquier sistema educativo, pero en el caso de universidades a distancia, ella resulta una condición indispensable, y su omisión produce serias consecuencias. En efecto, las decisiones más importantes en educación a distancia requieren de largos plazos antes de su ejecución (uno o dos años en muchos casos), por lo cual las improvisaciones afectan gravemente la productividad de esta nueva tecnología educativa.

Este documento intentará proporcionar una visión general/longitudinal del proceso de planificación del material didáctico utilizado en los sistemas universitarios a distancia, definiendo para este proceso su contexto, pasos e interrelaciones de los elementos más importantes. Por otra parte, señalará los apoyos conceptuales y teóricos de las etapas principales del proceso. Posteriormente, examinará las relaciones entre teoría y praxis y, finalmente, analizará el comportamiento de las ideas anteriores, a la luz de diversas experiencias en universidades Iberoamericanas. Las numerosas referencias y amplia bibliografía que se anexarán al final, podrán servir para la orientación y ampliación de los estudiosos de la educación a distancia, en el ámbito de nuestros países.

I. VISUALIZANDO EL PROCESO

El proceso global para producir, utilizar y modificar funcionalmente los materiales instruccionales de la educación universitaria a distancia, tiene su apoyo general en cinco funciones:

- Investigación.
- Planificación.
- Ejecución.
- Control, y
- Evaluación.

En una primera hipótesis, podría conjeturarse que muchas dificultades en los procesos de instrucción de universidades a distancia de nuestra región, se deben, por una parte, a la debilidad de algunas de estas funciones y, por la otra, a la escasa interrelación entre ellas. Posteriormente, analizaremos esta hipótesis con mayor detalle. Sin embargo, el documento se centrará principalmente en el proceso de planificación del material didáctico y sus relaciones con la producción física y su evaluación.

La función de investigación¹ resulta especialmente importante en las universidades a distancia de nuestra región, si queremos conocer mejor las condiciones reales de nuestro contexto cultural y ensayar respuestas creativas a problemas y metodologías, que en muchos casos no han sido experimentados previamente. En este sentido, debe registrarse que en los últimos quince años se han completado mundialmente numerosas investigaciones sobre educación a distancia, pero casi todas relativas a otras culturas y países. Resulta notoria y preocupante la escasez cuantitativa y cualitativa de verdaderas investigaciones sobre este tipo de educación, en el ámbito iberoamericano. Los productos de investigaciones sobre temas debidamente seleccionados, constituyen insumos importantes y esenciales para cualquier planificación curricular o instruccional; mediante ellas, podremos conocer las características, aptitudes y aspiraciones de estudiantes prospectivos; la pertinencia de teo-

¹ Kerlinger (1970) define la investigación como «una indagación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas acerca de supuestas relaciones entre fenómenos naturales».

rías de aprendizaje y de enseñanza, la posible efectividad de diversas tecnologías; la utilidad de ciertos modelos evaluativos, etc. De no contar con estos puntos de apoyo, estaríamos basándonos en supuestos que en algunos casos no son ciertos, o copiando esquemas que sólo han tenido éxito en condiciones culturales muy diferentes a las nuestras.

La función de planificación ², se refiere en este caso a todo el proceso de: diseños curricular e instruccional, producción física de los materiales instruccionales, y a las previsiones para control y evaluación. Ella constituye el objetivo principal de análisis de este documento. Abarca tanto lo normativo, como lo estratégico, operativo y administrativo; la planificación permite hilvanar los diferentes elementos y etapas del proceso y si es utilizada mediante la concepción moderna de «planificación de políticas», incluirá también la flexibilidad necesaria para situaciones donde se hayan presentado nuevas condiciones o elementos. Constituye un enfoque direccional, dinámico, integrador y prospectivo. Algunos antónimos de la planificación son: la improvisación, la imprevisión, y las visiones aisladas e inmediatistas, utilizadas muchas de ellas con excesiva frecuencia en algunas de nuestras universidades.

La función de ejecución comprende todas las operaciones y recursos requeridos para llevar a cabo lo que se ha planificado y que está específicamente descrito en los niveles de planificación operativa y administrativa.

La función de control se refiere a la observación sistemática de la ejecución a fin de comprobar si el proceso se está desarrollando de acuerdo con los planes y programas previstos y si en algunos casos, se requerirán ajustes y correcciones sobre la marcha a fin de alcanzar los objetivos previstos. Para algunos especialistas en educación, esta función equivale a la evaluación formativa, aunque en muchos casos la evaluación formativa se aplica previamente a la ejecución.

La función de evaluación permite determinar el valor de los objetivos alcanzados para un programa o una institución. La noción de evaluar se confunde muchas veces con otros términos como: medir, calificar, estimar o apreciar. Sin embargo, la mayor confusión se produce en relación a la investigación educativa; a ese respecto dice Popham (1988):

«Tanto los investigadores como los evaluadores intentan profundizar en el conocimiento del tema, pero difieren en la aplica-

² La planificación en general, se refiere a la definición previa de objetivos y a la ordenación de medios y procesos necesarios para alcanzarlos, mediante el análisis y evaluación de alternativas en el contexto de oportunidades y limitaciones previsibles. (Casas, 1987.)

ción que pretenden dar a ese conocimiento. Los investigadores quieren sacar conclusiones. A los evaluadores les interesan más las decisiones. A los investigadores les interesa comprender los fenómenos, a menudo, sin otra intención que la de entenderlos mejor; los evaluadores quieren entenderlos mejor para orientar la actuación de otros.»

Las evaluaciones formativa y sumativa tienen señalada importancia en la educación a distancia, especialmente en su relación con los cursos autoinstruccionales, puesto que en este tipo de estudio no hay la posibilidad de una interacción continua y contigua, como sí sucede en la educación presencial. La evaluación formativa permite generalmente mejorar la calidad instruccional del material antes de lanzarlo a gran escala en ediciones definitivas, especialmente en casos donde su utilización se espera que podrá seguir siendo funcional durante largos períodos. Por su parte la evaluación sumativa, según Stojanovic (1981):

«Describe lo que un producto acabado es capaz de hacer de manera que pueda servir como guía para definir la futura utilización del curso después de un examen comparativo con otros cursos posibles; esta comparación trata de determinar si un curso es mejor que otros en términos de producir resultados iguales o mejores, con un costo y tiempo menores.»

La Figura 1, esquematiza el proceso global requerido para la creación (producción intelectual), producción (física), utilización y evaluación de un curso determinado. Incluye los elementos y los pasos y etapas necesarios. Aunque el gráfico tiene una orientación general de tipo «secuencial/lineal», en la práctica, varios de sus subprocesos adoptan características cíclicas entre sí o con otros subprocesos. En el caso de la investigación, aun cuando muchos de sus resultados pueden servir en los puntos de partida de muchos cursos, ella también puede aparecer como requerida, debido a las experiencias y problemas surgidos posteriormente, en la utilización de diversos cursos. Asimismo, durante la producción intelectual, la evaluación formativa puede señalar la necesidad de revisar los objetivos iniciales, la estructuración del curso, las estrategias instruccionales propuestas o los contenidos previstos. Por su parte, la evaluación sumativa, puede indicar que es necesario sustituir totalmente un curso, con lo cual se requerirá iniciar de nuevo todo el proceso de producción intelectual, desde la etapa de plan de curso. Observaciones similares podrían hacerse en relación al diseño curricular que también requerirá un proceso de evaluación curricular, cuyos re-

sultados pueden demandar cambios importantes dentro de determinados períodos.

En general, puede afirmarse que la planificación de materiales instruccionales para la educación a distancia, requiere la combinación equilibrada de una gran previsión, con una adecuada flexibilidad, que permite que la parte fundamental de los materiales conserve una larga vigencia, pero previendo ajustes que faciliten que cada curso pueda ser actualizado de acuerdo con nuevas demandas y condiciones, que en muchos casos no podían ser totalmente anticipadas. Este es un planteamiento contemplado en las modernas concepciones de la planificación, donde según Hüfner (1971) el sistema educativo es considerado como:

1. Un sistema abierto con relaciones interdependientes con su ambiente.
2. Un sistema completo y con muchas interrelaciones con el ambiente al igual que con sus subsistemas.
3. Un sistema probabilístico, es decir, uno en el cual no todos los estados futuros del sistema son conocidos.
4. Un sistema ultra estable de aprendizaje, capaz de adaptarse a nuevas y desconocidas situaciones.

Una vez definidos los alcances de este amplio contexto (mostrado en la Figura 1), este documento se centrará en el estudio más detallado de los varios aspectos relativos a la creación o producción intelectual, haciendo referencia, cuando sea necesario, a sus relaciones con otros elementos del proceso total.

II. DE LO CURRICULAR A LO INSTRUCCIONAL

Cuando una universidad considera la posibilidad de ofrecer un determinado programa o carrera, su primer paso debe orientarse hacia una planificación inicial que permita justificar dicho programa, verificar su viabilidad y definir, a grandes rasgos, sus direcciones principales. Este paso no siempre se cumple cabalmente y por ello aparecen a veces programas o carreras que sólo representan aspiraciones personales de

sus organizadores, pero que no responden a verdaderas necesidades sociales, profesionales o científicas. Este «pecado original» tiene en nuestros medios iberoamericanos serias consecuencias, pues una vez creado un programa o institución, es poco probable su futuro cierre, aun cuando para ello existan razones funcionales muy justificadas.

Una vez definido y caracterizado un programa, el paso siguiente es la planificación de su diseño curricular. Esta planificación constituye aún un procedimiento poco desarrollado y aplicado en nuestros medios, pues se suele substituir por planes de estudio o lista de materias que provienen generalmente de universidades tradicionales, nacionales o extranjeras. Con frecuencia estos planes constituyen una simple agregación de materias, que respondan por lo menos a los contenidos mínimos asignados por los especialistas en contenido, que suelen ser los profesionales de la carrera o disciplina respectiva. Lamentablemente estas tendencias no toman muy en cuenta la capacidad direccional e integradora que posee el diseño curricular. Stojanovic (1988-b) dice al respecto:

«Existen numerosas razones que explican esta situación; entre otras, pueden mencionarse: la complejidad del campo curricular mismo, las numerosas variables que influyen en el desarrollo del *currículum*, lo incipiente de la teoría curricular como área sistemática de estudio, la ausencia de expertos en el campo, y la acción práctica con poco apoyo en la teoría para realizar proyectos. Por lo regular, se toman decisiones sin una auténtica comprensión de las bases y naturaleza del fenómeno curricular y de sus consecuencias instruccionales, que afectan la totalidad del *currículum*.» (pág. 1.)

Un *currículum* con objetivos y tendencias bien definidas, facilita la creación de cursos que refuercen adecuadamente la obtención de determinados objetivos esenciales en los egresados de un programa o carrera. Lo contrario, produce una fragmentación y contradicción de ideas y propósitos, que muchas veces hacen irrelevantes los esfuerzos exigidos por los estudios. Es posible que en nuestras universidades, el arraigo de una exagerada concepción aislacionista de la «cátedra», haya contribuido a hacer más difícil la aceptación y el desarrollo de las modernas teorías y metodologías curriculares.

En lo tocante a definiciones no existe un acuerdo absoluto acerca de los fines y alcances del *currículum*. En un extremo hay quienes consideran que el *currículum* concierne sólo a la selección de cursos de estudio y sus contenidos. En el otro extremo, representado especialmente por Vernon (1975), él expresa:

«Es la globalidad de fuerzas interactuantes en el ambiente total provisto por la escuela para alumnos, incluyendo sus experiencias en este ambiente.»

Por nuestra parte, y aspirando a una definición amplia pero de mayor precisión, proponemos para el *currículum* la siguiente: Una serie estructurada de fines del aprendizaje de un programa general, la cual incluye: contenidos, instrucción, el que aprende y la evaluación del aprendizaje. Existen diferentes modelos o estilos curriculares, entre los cuales Eisner y Vallance (1974) mencionan:

- a) Desarrollo de procesos cognoscitivos.
- b) *Currículum* como tecnología.
- c) *Currículum* para la autorrealización.
- d) Reconstrucción social.
- e) Racionalismo académico.

Sin duda, los trabajos de teóricos sobre el aprendizaje como los de Skinner, Rogers, Gagné, Bloom, Pask, Rothkopf y otros, han tenido gran influencia en los desarrollos curriculares. Todos estos modelos enriquecen a preguntas fundamentales del diseño curricular, tales como: ¿Debe el *currículum* orientarse hacia el pasado, el presente, o el futuro?; ¿debe fundarse en modos de indagación disciplinaria, multidisciplinaria o interdisciplinaria?; ¿debe focalizarse principalmente en el desarrollo intelectual, personal o profesional?, etc.

Los procesos de diseño curricular y de su evaluación, están inextricablemente ligados, de forma tal, que un buen diseño curricular debe tener previstos los instrumentos que permitirán en el futuro, evaluar sus bondades y limitaciones. Un resultado final/operacional de un diseño curricular es el Plan de Estudios, que deberá contener: una clara descripción general de los fines propuestos (usualmente en términos de perfil académico/profesional); sinopsis de los contenidos; teorías y estrategias instruccionales básicas que deberían unificar y aplicarse a los diferentes cursos y experiencias que constituyen el programa; una caracterización del público estudiantil principal, para quien se diseña el programa o carrera; y finalmente, una clara definición de los aspectos principales del aprendizaje, que requerirán posterior evaluación. Cada uno de los cursos que integran el llamado Plan de Estudios del progra-

ma o carrera, deberá tener bien definidas las especificaciones curriculares correspondientes. El Diseño Curricular y su Evaluación, se fundamentan en un conjunto de conceptos básicos, relativos a: la estructura de las disciplinas; énfasis y relación entre contenidos y procesos; la interdisciplinariedad como medio para conocer la realidad social; los estilos o modelos de *currículum*; y la relación entre perfiles académico/profesionales y sus esquemas curriculares, la cual deberá expresarse mediante ejes curriculares, componentes curriculares y materializarse, a través de cursos, módulos, unidades y actividades diversas.

Cuando se trate de un programa o carrera compuesto de varios cursos y pasantías, el paso de lo curricular a lo instruccional requiere de un preciso y completo diseño curricular, so pena de que los varios cursos que se diseñen posteriormente, resulten acciones fragmentadas e incoherentes, en relación a los fines principales y últimos que debería alcanzar dicho programa o carrera. Nuestra hipótesis en este caso, es que con frecuencia se inicia el diseño de muchos cursos, sin haberse cumplido cabalmente con una buena definición del contexto curricular, y que en otros, las indicaciones de un buen estudio curricular, no son tomadas muy en cuenta, debido al peso de la tradición o de intereses personales y grupales, que imponen sus conveniencias. De cualquier manera, las deficiencias en este sentido, tendrán importantes repercusiones posteriores en la formación de los egresados correspondientes.

Una vez delineados los fines y características del diseño curricular, se hace necesario iniciar el proceso del diseño instruccional, aplicable a cada uno de los cursos que integran dicho *currículum*. La producción del material y estrategias instruccionales, comprenderá las fases de producción intelectual y la producción física del denominado paquete instruccional. El próximo capítulo se centrará principalmente en la planificación de la producción intelectual para los cursos, puesto que diversos aspectos de la producción física y evaluación del material didáctico, serán considerados en otros documentos preparados para este evento.

III. DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

No es nuestro propósito señalar con gran detalle los varios pasos y procedimientos requeridos en la creación o producción intelectual de los cursos para educación a distancia. Esta finalidad está muy bien cumplida por numerosos trabajos, algunos de los cuales serán indicados en la Bibliografía que incluiremos. En nuestro caso, intentamos enfatizar

los basamentos teóricos que pueden servir de apoyo al proceso de diseño instruccional y a cada uno de sus pasos más importantes.

Apoyo teórico

El material instruccional de un curso a distancia requiere de una organización, enfoques y procedimientos muy diferentes a los que usualmente utiliza un profesor de un curso presencial. Las relaciones de lugar y tiempo son muy distintas en los dos casos, y afectan lo relativo a: filosofía, teorías, estructuras organizativas, metodologías de producción y de enseñanza, medios de información y comunicación, autonomía individual, financiación, tendencias de costos y repercusiones sociales. Aunque debe reconocerse que por ahora no existe todavía una consolidada «teoría general de la educación a distancia», sí se cuenta con una serie de teorías de aplicación parcial a diversas etapas del proceso de producción intelectual del material a distancia. En este capítulo, trataremos de examinar algunas teorías, modelos y conceptos que resultan pertinentes en la planificación y creación del material instruccional de esta modalidad.

Como se precisó en el capítulo anterior, un punto de partida general, pero básico y previo para cualquier curso, es el diseño curricular, plan de estudios y especificaciones generales, definidas para la carrera respectiva. El diseño curricular ya ofrece una indicación general acerca de las estrategias instruccionales que permearán en toda la carrera y en cada uno de sus cursos, pero ello no elimina la necesidad de usar creativamente en cada curso determinadas teorías de aprendizaje, para el diseño y producción de los materiales de enseñanza. En este punto debe mencionarse la controversia entre los enfoques conductistas y la psicología cognitiva. Holmberg (1985) y Chacón (1987), analizan estos dos enfoques y en sus conclusiones resulta aparente que atribuyen un mayor valor y posibilidades al segundo (cognitivo), sin que ello excluya la utilización del conductista, en aquellos casos donde la aplicación y repetición de ciertas operaciones, resulta especialmente importante así mismo, en algunos cursos de carreras técnicas, donde la aplicación exacta y eficiente del conocimiento resulte más esencial que la comprensión cabal de su base teórica, pudiera pensarse que algunos derivados de la concepción conductista (como es el caso de la instrucción programada o teorías neoconductistas de Gagné), resultan muy pertinentes. En general, la creación de materiales utilizando los enfoques cognitivos, resulta de cierta complejidad y requiere de una gran creatividad, que aumenta los esfuerzos y costos de producción de cada curso.

Stojanovic (1988-a), presenta un estudio que explora la utilización

de bases teóricas para la producción de materiales instruccionales escritos en sistemas a distancia. En él se analizan y comparan las teorías de Ausubel, Gagné y Holmberg, destacando sus respectivas posibilidades y limitaciones.

La determinación de las características de las poblaciones meta estudiantiles, también puede hacer buen uso de cierto bagaje teórico proveniente de las teorías «andragógicas» y su contraste con las teorías «pedagógicas», generalmente más apropiadas para una población infantil y juvenil. Casas (1987) se apoya en diversos estudios para destacar las diferencias motivacionales, intelectuales y pedagógicas para cada tipo de población.

Los modelos utilizados en la producción de cursos presentan una gran variedad, que debe tomar muy en cuenta las condiciones culturales, disponibilidad de recursos intelectuales especializados, costos y tecnologías de producción, esquemas organizativos y posibles efectos de estos modelos en la calidad de sus productos instruccionales. Orozco (1987) examina cinco modelos, empleados principalmente en países de iberoamérica, y de su análisis se desprende la necesidad de replantear estos modelos, en función de nuestras realidades culturales y de las demandas especiales de los estudios a distancia.

La instrucción individualizada o adaptativa, adquiere especial importancia en la educación a distancia cuando se considera que este tipo de educación debe estar centrada en el que aprende y en cómo aprende. Existen suficientes evidencias, Dave (1976), Lowe (1978) y Coldeway (1982), que demuestran que cada individuo tiene diferentes forma y estilo para aprender y que estas diferencias requieren el empleo de una amplia variedad de técnicas, materiales, estrategias y modos de presentar y utilizar la información. Este tipo de instrucción resulta especialmente relevante para una población predominantemente adulta, condición que generalmente impera en la educación superior a distancia.

El factor distancia tiene consecuencias directas e indirectas de gran importancia en el proceso educativo que estamos analizando. Sin duda, Moore (1976) es quien ha planteado con mayor originalidad una proposición teórica sobre las implicaciones de este factor. En efecto, él sostiene que la distancia en estos programas educativos, es función del diálogo y la estructura, precisando:

«La estructura se refiere al alcance que los objetivos, procedimientos de implementación y evaluación del programa de enseñanza puedan tener que adaptarse a los objetivos específicos, planes de implantación y métodos de evaluación de un programa de aprendizaje de un estudiante en particular. El diálogo se refiere al punto en el cual la interacción entre quienes aprenden y el maestro resulta posible.»

Los enfoques de solución de problemas en cursos de educación a distancia substituyen generalmente con ventaja a los relativos al uso del saber formalizado, donde pasivamente se trata de memorizar y reproducir lo que se conoce acerca de un determinado fenómeno o situación; Holmberg (1985), considera a estos últimos enfoques como aprendizaje reproductivo y lo contrasta con el aprendizaje productivo, que intenta lograr en el estudiante capacidad para desarrollar, crear ideas o solucionar problemas. Dentro de esta concepción se ubica también el llamado aprendizaje genético, que implica un replanteo de las rutas seguidas anteriormente por científicos y académicos en su búsqueda para la solución de problemas, incluyendo casos donde existan soluciones equivocadas, debido a conjeturas o hipótesis incorrectas.

Estructuración del material de aprendizaje

Las teorías que decidan utilizarse constituyen una «estructura» o «andamiaje» necesario y útil para desarrollar determinado curso. Muñidos con ellas podemos iniciar la praxis relativa a la estructuración y desarrollo de un determinado curso. El diseño instruccional de cada curso requiere, como puntos de partida: de la definición de sus objetivos, tipo o tipos de aprendizaje que se desean estimular, condiciones y metas de los estudiantes que lo tomarán, y alcance de sus contenidos esenciales. Las especificaciones curriculares contienen información previa sobre los puntos principales, pero ella tendrá que ser ampliada, precisada y estructurada mediante el llamado plan de curso, documento que define los objetivos, contenidos, estrategias instruccionales y de evaluación de un curso, los medios requeridos para su implementación y el programa logístico correspondiente.

Establecido el plan de curso, deberá definirse si será principalmente un curso autocontenido o una guía de estudios. En el primer caso, un curso autocontenido, debe proveer en principio de todo lo requerido para lo que se considera necesario que sea aprendido. Señala Holmberg (1984) que este enfoque ha probado ser especialmente valioso cuando el contenido del curso es bastante elemental y no requiere del estudio de diferentes fuentes. Sin embargo, en otros casos, continúa Holmberg, cuando el estudiante necesita examinar una imagen compleja, de un sujeto con teorías y puntos de vista conflictivos, o debe aprender hechos y argumentos provenientes de diferentes presentaciones mediante visiones críticas, la guía de estudios puede resultar más apropiada.

También es importante considerar desde los comienzos de la planificación instruccional, el uso de otros elementos o modalidades, adicionales al medio maestro principal que haya sido escogido (por ahora, el

más frecuente suele ser el medio escrito). Si por la naturaleza del curso, el alumno debe hacer presentaciones orales, utilizar equipos mecánicos, eléctricos o electrónicos, realizar excursiones o pasantías, tener comunicación personal con tutores u otros alumnos, etc., todas estas actividades deben ser programadas desde el principio, porque ellas pueden influenciar la estrategia total del curso y también los materiales a emplear. El uso de sesiones cara a cara, obligatorias u opcionales, es otro punto a considerar desde el comienzo: su empleo o eliminación ha sido objeto de grandes controversias, pero en lo que sí parece haber acuerdo es que ellas no deben ser usadas en ningún caso para impartir clases magistrales. Holmberg (1984) indica al respecto:

«Por otra parte hay indicaciones de que objetivos en el dominio afectivo (de actitudes y emociones), son obtenidos más efectivamente mediante contactos personales. Esto evidentemente también se aplica a algunas destrezas sicomotoras (por ejemplo cirugía). Conociendo esto, muchas instituciones de estudio a distancia usan las sesiones cara a cara, cuando es posible, para propósitos de ayudar a los estudiantes a:

- Practicar destrezas psicomotoras en laboratorios, talleres y centros de computación y para observar demostraciones, películas y videotapes; también para practicar destrezas verbales a través de comunicaciones personales.
- Comprender el proceso comunicacional y la conducta humana.
- Adquirir actitudes y hábitos relevantes para el estudio.
- Beneficiarse de la inspiración y estímulos de los compañeros estudiantes.
- Adquirir algún entrenamiento en cooperación.
- Inducir algunos lazos emocionales con la institución que enseña.»

Un buen Plan de Curso, constituye una herramienta fundamental para desarrollar posteriormente un material instruccional de calidad. Puede considerarse, mediante un símil con el Diseño Arquitectónico, que el Plan de Curso equivale al «Anteproyecto» o «Diseño Preliminar», el cual define las principales características, relaciones y alcances de la solución propuesta para determinado edificio o conjunto. Posteriormente, se desarrollarán los Planos Constructivos, Cálculos y Especificaciones, que darán precisión constructiva a las ideas generales antes esbozadas; esta segunda fase equivaldría en nuestro caso, al desarrollo de la Producción Intelectual del curso, de acuerdo con los alineamientos previamente definidos en el respectivo Plan del Curso. Una vez completada, revisada y ajustada esta Producción Intelectual, su Produc-

ción Física equivaldría, manteniendo el símil arquitectónico, a la Construcción del edificio. Es oportuno reiterar la gran importancia del Plan de Curso como instrumento que proporcionará dirección, alcances, integración y enfoques metodológicos; de allí la necesidad de dedicarle mucho tiempo y atención a una de las fases más creativas para la producción de materiales y estrategias instruccionales de alta calidad y gran pertinencia.

Es en la fase de producción del Plan de Curso, donde se genera la incubación y nacimiento de todo curso a distancia. Mason & Goodenough (1981) señalan que ella puede considerarse desde dos puntos de vista más complementarios que excluyentes, que serían el del autor y el del estudiante, y afirman al respecto:

«La principal fuerza en la creación de un curso es la transformación de ideas acerca de un curso potencial, en materiales que sean agradables para estudiar, atractivos, académicamente respetables y terminados a tiempo. A diferencia de otras instituciones más convencionales, en las cuales las alteraciones de un curso pueden ser hechas rápidamente y en cualquier momento, el disponer a tiempo de los materiales resulta crucial en cualquier sistema de aprendizaje a distancia. La complejidad del proceso de creación, dependerá de la calidad pedagógica y académica exigida para el producto final y también de la variedad, alcance e integración de los varios medios que se deseen utilizar. Los distintos factores de la transformación de las ideas básicas de un curso, hasta su conversión en materiales de aprendizaje de gran calidad, son ilustrados en la Figura 2, que representa el punto de vista del autor.»

Los factores a considerar en la creación de un curso, desde el punto de vista de los estudiantes, producen otra perspectiva que los diseñadores de un curso deben considerar cuidadosamente y en forma balanceada (véase la Fig. 3). En efecto, si aceptamos como importante la idea de que el material instruccional a distancia debe poner énfasis en el que aprende y en cómo aprende, esta consideración debe permear la producción del curso desde sus inicios. Es frecuente observar en algunos cursos, que su autor pensó más en los colegas que quizás leerían este curso, que en los estudiantes que necesariamente deberán utilizarlo para aprender. Por otra parte, algunos autores producen sus materiales sin pensar en los tiempos razonables que un estudiante normal puede dedicarle a su estudio o también, asignan tareas que requieren apoyos bibliográficos o equipos, totalmente inaccesibles para muchos estudiantes. Mason & Goodenough (1981) insisten en que un recurso clave para los creadores de cursos, es la sensibilidad, que les permita visualizar una imagen orientada hacia el estudiante y hacia lo que significa apren-

der. Sumarizan esta idea, con las naciones de «expectativas en espiral», «confianza en espiral» y la división de cursos en «trozos razonables».

El Plan de Curso constituye un instrumento guía muy valioso para orientar la producción intelectual del Curso, pero no representa una planificación rígida, que contiene todas las previsiones para cada uno de los problemas que puedan encontrarse al desarrollar un Curso. Serán necesarios y adicionales, una gran creatividad y un laborioso trabajo para ampliar y definir todos los elementos que deben quedar incorporados en un Curso que verdaderamente sirva para aprender. Deberán existir claras decisiones acerca de los objetivos del curso, de su contenido, del grupo meta estudiantil, de la estructura didáctica general, de las clases de aprendizaje que se consideren apropiadas, del tipo de curso que se desea y de los principales medios que deberán ser combinados y armonizados. Sin embargo, en la práctica, aun con claras definiciones y decisiones, surgirán situaciones imprevistas que muchas veces justificarán revisar las bases iniciales. Por esto puede afirmarse, que este proceso tiene un carácter más cíclico que secuencial-lineal, lo cual resulta congruente con las modernas tendencias de la planificación.

No es nuestra intención estudiar aquí en detalle los aspectos operativos de la creación o producción intelectual. Ellos dependerán de los objetivos, recursos y estrategias que se hayan definido previamente y también, de los modelos y tecnologías de producción que se piensen utilizar. No obstante, pueden citarse algunas características que generalmente son deseables, tales como el posible uso de: organizadores avanzados, incorporación de frecuentes preguntas en textos, discos o transmisiones de radio y televisión, división del Curso en Unidades y Módulos que permitan múltiples combinaciones, lecturabilidad, diseño tipográfico funcional y estéticamente atractivo, estilo conversacional, densidad moderada de la información y uso adecuado de ilustraciones. La bibliografía que incluiremos, estudia con mayor profundidad estos importantes aspectos.

Durante el proceso de la Producción Intelectual y cuando se llegue a completar en forma de primer borrador, los módulos, unidades, secciones o lecciones, se requerirá iniciar la aplicación de la evaluación formativa, la cual nos permitirá verificar si las hipótesis de aprendizaje que se habían asumido y utilizado, resultan apropiadas y si el material requerirá reorganización, ampliación o mayor precisión. Este tipo de evaluación cuenta con técnicas especiales, que relacionan el material preliminar, principalmente con muestras representativas de estudiantes, que siendo los sujetos y objetos del aprendizaje, son quienes pueden darnos mayor luz sobre la efectividad de dicho material. Los resultados de la evaluación formativa permitirán completar la fase de Producción Intelectual, mediante una revisión y ajuste de todos los materiales (escritos y audiovisuales), poniéndolos en condiciones de entrar a la fase

de Producción Física, donde serán impresos o grabados en sus versiones finales, y reproducidos en cantidades, generalmente masivas.

Otras fases de: ejecución, control, mantenimiento, renovación, etc., señaladas en la Figura 1, tendrán lugar posteriormente y en forma sucesiva, pero sus características serán estudiadas en otros temas y ponencias de este 3.º Encuentro.

IV. DE LO DESEABLE A LO POSIBLE

En los capítulos anteriores se han expuesto teorías, enfoques, modelos y procesos, que en general representan el «deber ser», para la planificación del material didáctico de la educación a distancia. Pero la educación está inextricablemente ligada al contexto cultural correspondiente, con sus condiciones, posibilidades, limitaciones y especialmente, con sus valores predominantes. No siempre lo deseable resulta posible, pero en todo caso la clarificación de lo primero, puede servir de Norte para orientar una acción creativa, eficiente y eficaz, que aprovechando lo mejor de ciertas teorías, modelos y recursos, produzca respuestas adecuadas a ese contexto cultural.

No pretendemos realizar aquí observaciones exhaustivas acerca de todos los problemas que han surgido en nuestra Región Iberoamericana, cuando algunas de las teorías aquí expuestas han sido aplicadas a la Producción Intelectual de Cursos en Programas y Universidades a Distancia, pero sí parece pertinente hacer algunos señalamientos para puntos importantes, de manera que ellos puedan servir en el futuro para realizar estudios e investigaciones que permitan validar hipótesis y conjeturas iniciales.

En primer lugar, en relación a las cinco funciones básicas señaladas en el Capítulo I (investigación, planificación, ejecución, control y evaluación), puede observarse, que generalmente la de ejecución predomina en detrimento de las demás. Esto no es sorprendente, porque en nuestra cultura la investigación universitaria no tiene generalmente un gran apoyo y porque la planificación y la evaluación, resultan contrapuestas a ciertas tendencias muy arraigadas de improvisar y ejecutar sobre la marcha. Muchos trabajos titulados como investigaciones, no lo son propiamente y un balance de las investigaciones en educación a distancia en nuestra región arroja resultados muy exigüos. Por otra parte, la interrelación y mutuo apoyo que deberían existir entre estas cinco funciones es generalmente poco efectivo, de manera, por ejemplo, que: investigaciones importantes no ejercen mayor influencia en los diseños curricular e instruccional; resultados del control no se utilizan perma-

nentemente en el mantenimiento de los cursos; los diseños curriculares no son muy tomados en cuenta para el diseño de cada curso, etc. Sin embargo, estas limitaciones, si son oportunamente reconocidas, no resultan insalvables. Quizás la investigación es la que requerirá una mayor consideración para ser reforzada y debidamente integrada con la planificación y la evaluación.

Las estructuras y procedimientos de las universidades a distancia deben tender hacia lo sistémico. Sin embargo, el peso de nuestras grandes y venerables universidades presenciales (generalmente respondiendo a un modelo francés, napoleónico y profesionalizante), apunta hacia una dirección opuesta, donde el exagerado aislamiento de cátedras y facultades, hace superflua la condición sistémica. Por otra parte, el tipo de sistema educativo que parece más apropiado en nuestro caso responde a condiciones especiales de relación con su sociedad (sistema: abierto, complejo, probabilístico y ultraestable), pero muchas de nuestras universidades tradicionales, presentan hoy día un fuerte aislamiento con su sociedad, a pesar de la retórica que pretende lo contrario. Es posible aunque difícil, modificar gradualmente esta condición, si se toma en cuenta que su fuerza depende principalmente de las actitudes y creencias de algunos profesores provenientes de la universidad tradicional, que aún inconscientemente, suelen trasladar esquemas organizacionales y mentales de sus universidades de origen.

Planificar para producir acciones concretas es muy diferente de planificar para enriquecer el acervo bibliográfico. Las teorías, metodologías y experiencias de la planificación universitaria moderna han tenido un gran desarrollo recientemente, el cual no siempre se ha incorporado debidamente a la acción planificadora de nuestras universidades a distancia. En algunos casos, da la impresión de que se le solicita al planificador, sólo un aval posterior de una decisión que fue tomada anteriormente, y sin mayor racionalidad. En otros, la planificación acomete el nivel operacional, sin haberse completado previamente la planificación en los niveles superiores, de tipo normativo y estratégico. La función de planificación, que se ha desarrollado con gran fuerza en todas las organizaciones científicas y productivas importantes del mundo moderno, resulta esencial en las universidades a distancia; ella debe facilitar y racionalizar la toma de decisiones en los varios niveles de la estructura universitaria, especialmente si tenemos en cuenta, que por las características de la modalidad educativa a distancia, muchas de estas decisiones deben tomarse con gran antelación y en forma bien integrada. La impresión general que produce el examinar el uso de estas funciones en diversas universidades de nuestra región, es que requiere un mayor perfeccionamiento, racionalidad y su utilización por parte de los directivos principales de cada universidad.

La planificación del Diseño y Evaluación Curricular es otro elemento importante que no parece recibir, en muchas universidades de la

región, toda la atención necesaria. En substitución de ella, se utilizan algunas veces Planes de Estudio de universidades convencionales, con la excusa de que ello facilitará futuros traslados de los estudiantes en ambas direcciones, pasando por alto que, por las peculiaridades del estudio a distancia, resulta generalmente poco funcional intentar adaptar planes de estudio que fueron concebidos para jóvenes estudiando a tiempo completo, a la situación de adultos, que generalmente estudian a tiempo parcial. Aquí también, modificar el peso de la tradición y la rutina, requieren de esfuerzos considerables, aparte de la formación de especialistas, capaces de comprender y manejar todas las complejidades del diseño y evaluación curricular.

El Diseño Instruccional representa la herramienta esencial para la producción intelectual de todo curso. En nuestra realidad, donde en la mayoría de los casos el especialista en contenido o autor juega el rol más importante en la producción del curso, todo el cúmulo de enfoques, teorías y metodologías reciben muchas veces escasa atención. En efecto, el material se organiza con frecuencia, sólo de acuerdo con el orden tradicional que ha tenido la materia o disciplina respectiva y, generalmente, «a posteriori», se incorporan algunos objetivos y preguntas de evaluación que en manera alguna transforman este material en material realmente útil para el estudio a distancia. En tales casos, las ideas que hemos expuesto acerca del aprendizaje centrado en el alumno, la instrucción individualizada, las estrategias instruccionales y otras teorías relevantes, prácticamente no tienen mayor cabida en el curso que se intenta producir y por consiguiente, el material resultante, carece de gran valor autoinstruccional.

Una herramienta importante del Diseño Instruccional es el Plan de Curso. Lamentablemente, en nuestra realidad, resulta frecuente que esta herramienta no se desarrolle totalmente o no se utilice apropiadamente. El esfuerzo o síntesis que el Plan de Curso representa es considerable y en el caso de trabajar mediante Equipos de Curso, requiere adicionalmente la capacidad de saber trabajar en equipo, condición ésta difícil para muchos de nuestros académicos, que se sienten mejor en un trabajo individualizado. Estas actitudes limitantes no son inmodificables, pero requieren ser claramente percibidas si queremos producir mejores cursos a distancia. Una vez completado un buen Plan de Curso, sería muy conveniente examinar si a nivel nacional, regional o internacional, existen materiales de calidad, producidos por otros académicos, que podrían usarse totalmente o con pequeñas adaptaciones; infortunadamente, esta funcional decisión tropieza generalmente con un fuerte rechazo de muchos profesores, debido al síndrome que Perry & Rumble (1987) titulan como N.I.A. («No inventado aquí»). Este es un punto importante que debiera ser considerado, porque especialmente en nuestra Región, una acción cooperativa debidamente concertada, facilitaría que excelentes materiales instruccionales pudieran ser usados

mediante ediciones de gran escala, que indudablemente permitirían abaratar costos y al mismo tiempo incrementar la calidad.

La Evaluación Formativa resulta esencial para garantizar los objetivos, calidad y pertinencia de un material que será usado extensamente y repetidas veces. Sin embargo, en nuestras universidades existen pocos cursos que se hayan beneficiado con este enfoque. La razón aparente es que los cronogramas de ejecución suelen ser poco ajustados a la realidad y frente a urgencias imperativas, se ponen en circulación cursos cuyas bondades no han sido bien evaluadas. Este problema se agrava porque algunas veces dichos cursos son reutilizados durante varios años, sin que tampoco se beneficien del Control y de una Evaluación Sumativa. Por consiguiente, la incorporación, en forma continua, de estos varios tipos de evaluación y control, constituye un punto muy importante, especialmente para aquellas universidades que hasta ahora no han utilizado ampliamente estas funciones.

Otros aspectos importantes de la función de Evaluación, son los relativos a la Evaluación del Rendimiento Estudiantil y Evaluación Institucional. Sin embargo, debido a que este documento se centra en la planificación del material didáctico, ellos no serán desarrollados aquí.

V. CONCLUSIÓN

La planificación del material didáctico para la educación a distancia, constituye una parte importante de los procesos que se desarrollan en las universidades a distancia. Varios puntos de esta planificación requieren en nuestras universidades importantes ajustes, para hacerlos más eficientes y eficaces. Este documento ha tratado de mostrar una visión general de este tipo de procesos, destacando la importancia y limitaciones, especialmente de la investigación, de los diseños curricular e instruccional y de la evaluación.

Deliberadamente hemos enfatizado más lo relativo a principios, conceptos y teorías, porque en todos los puntos señalados, los cambios que decidan efectuarse deberán tomar muy en cuenta las condiciones y posibilidades de nuestros diferentes contextos culturales, a fin de lograr resultados más pertinentes y viables. La investigación puede ser un ejemplo de esta necesidad que pregonamos. Es muy posible que resulte difícil organizar institutos de investigación similares a los de la Open University de la Gran Bretaña o de la Universidad a Distancia de Hagen, Alemania, puesto que sus esquemas organizativos, escalas, modalidades y objetivos de investigación, acusarán posiblemente importantes diferencias, pero por otra parte no podría aceptarse que nuestros insti-

tutos, no constituyan verdaderos centros de excelencia, en relación a nuestro contexto académico y cultural. Observaciones similares podrían hacerse en relación a otros de los puntos aquí estudiados, como es el caso por ejemplo de los modelos para producir cursos; en este particular, el complejo equipo de curso utilizado por la Open University de la Gran Bretaña, no ha producido resultados muy satisfactorios en nuestra Región; posiblemente el concepto es igualmente válido para nosotros, pero la composición tan heterogénea, la elevada cantidad de miembros, la actitud de los integrantes del equipo y los costos promedios, no resultan apropiados para nuestras condiciones y necesidades. Es muy posible, entre otras cosas, que el tipo de especialistas que deberemos utilizar en estos equipos, tendrá que responder a características «sui generis», distintas a las comunes en otras sociedades altamente desarrolladas...

Sólo conociendo con precisión nuestras posibilidades y limitaciones, en relación a procesos como el que aquí hemos estudiado, seremos capaces de mejorarlos y con ello transformar a nuestras universidades a distancia en poderosos instrumentos para el desarrollo de nuestros respectivos países. Sin duda, este esfuerzo estará ampliamente justificado, si aceptamos la premisa de que la educación superior a distancia está llamada a jugar un papel fundamental en el progreso de las sociedades iberoamericanas.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS ARMENGOL, M.: (1987) *Universidad sin Clases. Educación a Distancia en América Latina*. Caracas. Kapelusz/OEA/UNA.
- CHACÓN, F. J.: (1987-a) «Evaluación y Toma de Decisiones en la Educación Superior a Distancia», *Trabajo de Ascenso*. Copia Mimeografiada. Caracas. Universidad Nacional Abierta.
- : (1987-b) «Diseño y Producción de Materiales para la enseñanza a Distancia», en: Armando Villareal Villalba (ed.) *Aspectos Operativos en Universidades a Distancia*. Caracas. Kapelusz/OEA/UNA.
- COLDEWAY, D.: (1982) «Recent Research in Distance Learning», en: *Learning at a Distance. A World Perspective*. Edmonton. Athabasca University / International Council for Correspondence Education.
- DAVE, R. H.: (1976) «Illustrative Content Analysis and Synthesis», en: R. H. Dave (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Oxford. Pergamon Press.
- EILSNER, ELLIOT W. & VALLANCE, E. (eds.): (1984) *conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley. McCutchan Pub.
- HOLMBERG, B.: (fecha aprox. 1984) Curso: «Essentials of Distance Education». Fernuniversität. Hagen.
- : (1985) *Status & Trends of Distance Education*. Lund. Lector Publishing.
- HUFNER, K. & GENDT, R.: (1971-72) «Towards a new theoretical framework in educational planning», en: *Development and Change*. Institute of Social Studies. The Hague. Vol. III, n.º 2.
- KERLINGER, F. N.: (1970) *Foundations of Behavioral Research*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- LOWE, J.: (1978) *La Educación de Adultos. Perspectivas Mundiales*. Salamanca. Ediciones Sígueme/UNESCO.
- MASON, J. & HOODENOUGH, S.: (1981) «Course Creation», en Anthony Kaye & Greville Rumble (eds.). *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. Londres. Croom Helm/Open University Press.
- MOORE, M. G.: (1976) «Investigation of the interaction between the cognitive style of field independence and attitudes to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self directed independent study». *Unpublished doctoral dissertation*. Madison. University of Wisconsin.
- OROZCO, C.: (1987) «El proceso de Producción de cursos en Educación Superior a Distancia: Modelos, Sistemas y Planificación», en: Armando Villarroel Villalba (ed.). *Aspectos Operativos en Universidades a Distancia*. Caracas. Kapelusz/OEA/UNA.

- PERRY, W. & RUMBLE, G.: (1987) *A Short Guide to Distance Education*. Cambridge. International Extension College.
- POPHAM, W. J.: (1988) *Educational Evaluation*. (Second Edition) New Jersey. Prentice Hall.
- STOJANOVIC, L.: (1981) *Evaluación Formativa del Material Impreso para la Educación a Distancia*. Caracas. Universidad Nacional Abierta.
- : (1988-a) «Teorías en la Educación Universitaria a Distancia de América Latina. Exploración sobre la utilización de bases teóricas en la producción de materiales instruccionales escritos», en: *Revista de Tecnología Educativa*. OEA. Vol. X, n.º 4. Santiago.
- : (1988-b) «Fundamentación del curso de CEDES sobre "Evaluación Curricular"», Caracas. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación.
- VERNON, A.: (1975), definición citada por Herbert Kliebard en «Persistent Curriculum Issues in Historical Perspectives», en: W. Pinar (ed.). *Curriculum Theorizing*. Rochester. McCutchan Publishers.