

1981 - Número 3
**BOLETIN
INFORMATIVO**
Septiembre



Indice

Información

Plazos de matrícula. 3

Reuniones celebradas con las extensiones. 5

Reuniones a celebrar con los Jefes de Estudios de Centros Colaboradores. 7

Avance provisional de las emisiones de Radio del INBAD para el primer trimestre del año escolar 1981-82 destinadas a los alumnos de PRIMER CURSO de BUP. 9

El INBAD en el extranjero

El INBAD en Inglaterra. 13

El INBAD en España

Las extensiones del INBAD. 15

Cursillo para profesores del INBAD de la región Castellano-Leonesa. 19

Seminarios

Noticia sobre un Simposio. 21

La enseñanza del italiano en el INBAD. 29

Documentación

La enseñanza por correspondencia. 35

Revistas

Revistas recibidas desde abril de 1981. 53

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imp. FRAMA. - Pradillo, 54. - Madrid-2

Información

Plazos de matrícula

La matrícula del INBAD para el curso 1981-82 estará abierta del 1 al 30 del mes de septiembre, ambos inclusive.

La solicitud de matrícula gratuita deberá hacerse antes del 15 de septiembre.

Secretaría.

Reuniones celebradas con las extensiones

Se celebraron en Madrid reuniones de la sede central con las extensiones, de acuerdo con el siguiente calendario:

- Reunión general:

día 29 de junio, de 11 a 14.

- Reunión de los Seminarios de:

Ciencias Naturales
Dibujo
Francés
Geografía e Historia
Matemáticas
Física y Química
Filosofía
Lengua y Literatura

día 29 de junio, de 16.30 a 20.30.

día 30 de junio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

día 1 de julio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

- Reunión del Seminario de Griego:

día 29 de junio, de 16.30 a 20.30.

día 30 de junio, de 16.30 a 19.30.

- Reunión del Seminario de Latín:

día 30 de junio, de 10 a 14.

día 1 de julio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

- Reunión del Seminario de Inglés:

día 30 de junio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

día 1 de julio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

- Reunión del Seminario de Religión:

día 29 de junio, de 16.30 a 20.30.

día 30 de junio, de 10 a 14 y de 16.30 a 19.30.

- Reunión de los Seminarios de:

Hogar
Música
Italiano
Electricidad

día 1 de julio, de 16.30 a 18.00.

Jefatura de Estudios.

Reuniones a celebrar con los Jefes de Estudios de Centros Colaboradores

Los días 11, 14 y 15 de septiembre se celebrarán en Madrid las reuniones con los Jefes de Estudios del INBAD para el curso 1981-82, de acuerdo con el siguiente calendario:

Día 11. Jefes de Estudios de Centros Colaboradores de Madrid (Santamarca, Simancas, Cervantes, Orcasitas, García Morente, Gómez Moreno, Lope de Vega, Santa Teresa de Jesús, San Cristóbal de los Angeles). Hora: a partir de las 17.

Día 14. Jefes de Estudios de Centros con más de 65 alumnos del INBAD (todos los que no se citan en el apartado siguiente ni en el anterior). Hora: a partir de las 9,30, en sesión de mañana y tarde.

Día 15. Jefes de Estudios de Centros Colaboradores con menos de 65 alumnos («N. Salmerón y A.», de Almería; «Santa María», de Ibiza; «Medina Cauria», de Coria; «Isla Verde», de Algeciras; «Mixto Abyla», de Ceuta; «M. Juan de Avila», de Ciudad Real; «Alfonso VIII», de Cuenca; «Brianda de Mendoza», de Guadalajara; «Domingo Miral», de Jaca; «Andrés Bello», de Santa Cruz de Tenerife; «Ibáñez Martín», de Teruel; «Alonso Covarrubias», de Torrijos).

El orden del día, común para las tres reuniones, es el siguiente:

- Informe del Director. Análisis del curso anterior.
- Planificación del curso 1981-82:
 - Informe de Secretaría.

- Informe del Departamento de Distribución.
- Informe del Departamento de Centros.
- Informe del Departamento de Estudios.

— Problemas específicos de los centros.

ASISTENTES A LA REUNION

Deberán asistir a las reuniones todos los Jefes de Estudios convocados. En caso de cese del titular del curso anterior debe procederse a nombrar al que vaya a serlo en el curso 1981-1982. Si hubiera alguna razón que impidiera el que estuviera nombrado para la fecha de la reunión, deberá asistir el Director o un miembro de la Junta Directiva del INB Colaborador.

DIETAS Y VIATICOS

El INBAD se hará cargo de la tramitación de las dietas y viáticos de los profesores que se desplacen a Madrid. Para ello deberán justificar los medios de transporte que utilicen (billetes de avión, ferrocarril, etc.; en el caso de coche particular la matrícula y el nombre del titular del coche). Estos datos se recogerán durante las reuniones.

Los Jefes de Estudios de los Centros Colaboradores de Castilla la Vieja y León celebrarán esta reunión en el mismo lugar que el cursillo para profesores del INBAD de esta región, lugar que se comunicará oportunamente.

Departamento de Centros

**Avance provisional de las emisiones
de Radio del INBAD para el primer trimestre
del año escolar 1981-82
destinadas a los alumnos
de PRIMER CURSO de BUP**

Se emitirán por Radio Nacional de España —RADIO 3— de 9,30 a 11,00 horas, los domingos.

18 de octubre de 1981:

- Programa Informativo General del INBAD
- Ciencias Naturales
- Etica y Moral

25 de octubre de 1981:

- Inglés
- Lengua Española
- Matemáticas
- Francés

1 de noviembre de 1981:

- Música
- Historia de las Civilizaciones
- Educación Física
- Formación Religiosa

8 de noviembre de 1981:

- Inglés
- Ciencias Naturales
- Dibujo
- Francés

15 de noviembre de 1981:

- Alemán
- Música
- Historia de las Civilizaciones
- Italiano

22 de noviembre de 1981:

- Inglés
- Lengua Española
- Matemáticas
- Francés

29 de noviembre de 1981:

- Música
- Historia de las Civilizaciones
- Dibujo

6 de diciembre de 1981:

- Inglés
- Ciencias Naturales
- Educación Física
- Francés

13 de diciembre de 1981:

- Música
- Historia
- Alemán

20 de diciembre de 1981:

- Inglés
- Lengua Española
- Formación Religiosa
- Italiano

NOTA.—Además de estos programas por asignaturas, semanalmente dedicaremos un espacio dedicado a cuestiones educativas, culturales y de información general que puedan ser útiles para los alumnos del INBAD.

A comienzos del curso 81-82 y a través de los Centros Colaboradores se mandará la programación definitiva.

Radio Nacional de España - Radio 3 - Modulación de Frecuencia

Provincia	Estación	MHz.
Alicante	AITANA	99,7
Alicante	ALCOY	91,1
Baleares	ALFABIA	92,3
Barcelona	TIBIDABO	98,5
Burgos	BURGOS	91,2
Burgos	VILLADIEGO	103,3
Castellón	BENICASIM	93,0
Ciudad Real	LA MANCHA	94,5
Coruña (La)	ARES	94,5
Coruña (La)	SANTIAGO DE COMPOSTELA	99,0
Cuenca	CUENCA	92,0
Granada	GRANADA	94,4
Granada	SIERRA LUJAR	94,2
Guipúzcoa	BEASAIN	94,8
Guipúzcoa	EIBAR	95,9
Guipúzcoa	JAIZQUIBEL	92,1
Guipúzcoa	TOLOSA	96,2
León	CASTROPODAME	99,9
León	LEON	90,1
Lérida	ALPICAT	97,8
Madrid	MADRID	91,5
Madrid	NAVACERRADA	95,8
Málaga	MALAGA	99,2
Murcia	CARTAGENA	97,5
Murcia	CRESTA DEL GALLO	96,0
Orense	PARADA DEL SIL	94,3
Oviedo	GAMONITEIRO	94,4
Oviedo	MIERES	98,8
Oviedo	OVIEDO	90,3
Palmas (Las)	LA ISLETA	98,5
Pontevedra	DOMAYO	93,1
Salamanca	EL CABACO	95,3
Salamanca	SALAMANCA	91,45
Santa Cruz de Tenerife	IZANA	90,0
Santander	LIERGANES	98,5
Santander	TORRELAVEGA	99,5
Sevilla	VALENCINA	98,8
Tarragona	LA MUSARA	94,5
Tarragona	MONTE CARO	99,6
Valencia	JATIVA	91,5
Valencia	TORRENTE	95,1
Valladolid	VALLADOLID	92,2
Vizcaya	ARCHANDA	99,2
Vizcaya	SOLLUBE	95,3
Zaragoza	LA MUELA	96,3

Departamento de Medios Audiovisuales.

EL INBAD en el extranjero

El INBAD en Inglaterra. Curso 1980-81

1. Enseñanzas que se imparten

1.1. *Aula de Portobello*

BUP español.

COU español.

Clases de Lengua y Cultura españolas (para convalidar estudios ingleses equivalentes a enseñanza secundaria o media).

Régimen:

- a) Clases tutoría de 5 a 9,30 tarde, para alumnos residentes en Londres.
- b) Clases tuteladas asequibles a todos los alumnos residentes en Gran Bretaña, con horario flexible y apoyo de correspondencia.

Alumnos: Bachillerato, 120; Convalidación, 99.

1.2. *Aulas de Stockwell y Tufnell Park*

Clases de Lengua y Cultura españolas (para convalidar estudios ingleses equivalentes a enseñanza secundaria o media).

Régimen: Clases tutoría de 6 a 9 de la tarde.

Alumnos: Stockwell, 48; Tufnell Park, 17.

1.3. *Aula de Cañada Blanch*

El INBAD colabora en el proyecto de un Bachillerato en versión bilingüe (profesorado español e inglés) para alumnos en edad escolar que posean dominio oral y escrito de las dos lenguas.

Régimen: Clases en directo diurnas, de lunes a viernes y de 9,30 a 4,30.

Alumnos: Bachillerato, 32.

En total, imparten las enseñanzas de BUP y COU ocho profesores.

2. Requisitos para la matrícula

2.1. *Clases de Lengua y Cultura españolas*

— Acreditar que se están realizando estudios en Inglaterra equivalentes al Bachillerato español y por tanto convalidables:

1.º de BUP: 4th form.

2.º de BUP: Preparar «0» levels GCE.

3.º de BUP: Tener aprobados o posibilidad de aprobar 5 «0» levels GCE.

COU: Tener aprobados 5 «0» levels GCE y estar preparando al menos 2 «A» levels GCE.

2.2. Bachillerato y COU

— Si es la primera vez que se matricula en 1.º de BUP:

— Partida de Nacimiento (original).

— 6 fotografías tamaño carnet.

— Fotocopia compulsada del título de Graduado Escolar o Certificado (original) de haber sido solicitado el mismo con el Visto Bueno de la inspección correspondiente.

— Si accede al INBAD procedente de otro Instituto de Bachillerato:

— Libro escolar con diligencia de traslado al INBAD. Si va a matricularse de COU, debe constar en el Libro el abono de los derechos de expedición del título de bachillerato.

— Si accede de algún Centro de Estudios extranjero:

— Justificante oficial de tener solicitada la correspondiente convalidación.

— Si quiere estudiar en el aula bilingüe de Cañada Blanch:

— Debe presentarse a este Centro y supe-

rar las pruebas y demás condiciones que se le pidan.

— Si accede al COU procedente del INBAD:

— Debe abonar los derechos de expedición del título de BUP.

— Si accede al COU procedente de estudios de Formación Profesional:

— Debe aportar certificación académica del derecho a la posesión del Título de Formación Profesional de 2.º Grado.

3. Direcciones útiles

● Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Londres. 102, Earls Court Road. Londres W 8. Tel. 01.937-0394.

● Jefatura de Estudios del INBAD en el Reino Unido. 317 a, Portobello Road. Londres W 10.

● Embajada de España en Londres. 24, Belgrave Square. SW 1X 8QA.

● Instituto de España en Londres. 102, Eaton Square. SW 1.

● Consulado de España en Londres. 20, Draycott Place. SW 3. Tel. 01.589-4891.

● Colegio Nacional Cañada Blanch. 151, Charlton Road. SE 7 7 EZ. Tel. 01.858-0466.

● Consulado de España en Liverpool. 21, Roodney Street. Liverpool L 1 9 EF.

● Consulado de España en Southampton. Richmond House, Terminus Terrace (College Street). Southampton SO1 1 EJ.

*El Jefe de Estudios del INBAD
en el Reino Unido
Adaptación para el B.I.:
Departamento de Documentación*

EL INBAD en España

Las extensiones del INBAD

En la Memoria de las actividades realizadas por el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, publicada recientemente, se alude a la existencia de dos Extensiones del INBAD (en Barcelona y en San Sebastián, que funcionan desde los cursos 1978-79 y 1979-80, respectivamente), así como a la entrada en funcionamiento, en el curso actual, de otras cinco extensiones, en Albacete, Jaén, Madrid, Sevilla y Valencia.

Diversas razones llevaron a establecer dichas Extensiones precisamente en esas ciudades, si bien, por lo general, fue decisivo el número de alumnos del INBAD y la presencia de profesores muy interesados en esta modalidad de enseñanza. De no haberse contado con su esfuerzo generoso y su dedicación, tal vez no se hubiera logrado superar las graves dificultades que se presentaron al comienzo de su funcionamiento.

Objetivos

Las Resoluciones de la Dirección General de Enseñanza Media por las que se han creado estas Extensiones proponen unos objetivos comunes para todas y otros específicos para algunas.

Los comunes son:

«Atender a un alumnado específico del INBAD, constituido por trabajadores, adultos en general, que no están escolarizados» en las áreas de las cinco capitales y sus entornos.

«Posibilitar la realización de estudios concernientes a la problemática específica del alumnado adulto y trabajador, estudiante a distancia en el nivel de bachillerato y Curso de Orientación Universitaria.»

«Ofrecer al adulto trabajador un centro de actividades docentes y culturales no regladas que incidan en el mejoramiento de su contexto socio-cultural.»

La Extensión de Jaén tiene, como objetivo específico, el «crear una infraestructura de atención comarcal que cubriese la problemática de los alumnos no residentes en la capital (más de un 50 %). Para ello se ensayaría un sistema de desplazamientos periódicos del profesorado a los puntos cabecera de comarca donde se concentraría el alumnado y se realizarían las sesiones de tutoría y las convivencias de profesores y alumnos».

En Albacete se tratará, igualmente, de crear

la infraestructura necesaria para atender al alumnado no residente pero, en este caso, mediante «un sistema de tutoría por correspondencia espaciando, para estos alumnos, las tutorías presenciales y las reuniones de convivencia de profesores y alumnos, pero sin renunciar en ningún caso a ellas».

Consecuencia de estos objetivos específicos es otro, común para las Extensiones de Jaén y de Albacete, que pretende: «proporcionar a este Instituto Nacional datos reales sobre la viabilidad, rendimiento, calidad y atención ofrecida a los alumnos con esta modalidad de trabajo para que, llegado el momento, pudiera ponerse en práctica en otras provincias con características similares».

El INBAD no cesa en su empeño de experimentar distintas metodologías para adecuarlas a las múltiples peculiaridades que ofrece su alumnado y cumplir del mejor modo posible la finalidad de promoción social que motivó su creación. La puesta en marcha de las Extensiones responde a ese planteamiento. Hasta ahora, el INBAD ha venido desarrollando su actividad en España con la ayuda de los Centros Colaboradores pero, con el paso del tiempo, se ha visto la conveniencia de contar con centros específicos para los alumnos del INBAD y paliar así ciertas servidumbres, que todos conocemos, derivadas de la dependencia del Instituto, y que afectan a horarios, estabilidad del profesorado, etc.

A los objetivos que quedan arriba transcritos, podríamos añadir los siguientes como prioritarios en las Extensiones:

- a) Atención diversificada a los alumnos que no pueden tener una escolarización normal:
 - Alumnos que pueden asistir con periodicidad (semanal o quincenalmente).
 - Alumnos que sólo pueden asistir esporádicamente.
 - Alumnos que no pueden asistir al Centro.

- b) Organizar los sistemas de tutoría que permitan atender a los alumnos en las situaciones antes reseñadas:

— Tutorías colectivas:

- básicas presenciales
- de apoyo presenciales
- por correspondencia

— Tutorías individuales:

- presenciales
- a distancia (correo, teléfono).

- c) Especialización del profesorado en la metodología propia de la enseñanza a distancia.

Organización

Cada Extensión se ha organizado de manera que se cubrieran estos objetivos, aunque no se ha establecido un criterio uniforme, sino que en cada una de ellas se ha optado por las vías que, a juicio de su profesorado, mejor se acoplase a las necesidades y peculiaridades de sus alumnos.

Los profesores permanecen en el Centro las horas necesarias para prestar los distintos tipos de atención al alumno que se ha mencionado antes, ofreciéndoles la posibilidad de acudir por la mañana, la tarde o la noche tanto para asistir a las tutorías colectivas como para resolver dudas personales.

En la Extensión de Jaén, los profesores atienden a los alumnos de la capital con horarios de mañana y de tarde-noche; se desplazan a Linares los martes y jueves de cada semana, con horario de tarde-noche; a Ubeda, los lunes (asimismo en horario vespertino) alternando las materias cada semana, y una vez al mes a Andújar para convivencias en la mañana del viernes.

La base del sistema en la Extensión de Barcelona es la tutoría libre, tratando de crear una metodología distinta de la tradicional. Se estima que la labor del profesor debe consistir en marcar el ritmo de trabajo y resolver las dudas, además de motivar al alumno. Este puede acudir libremente, aunque ateniéndose a las horas y días en que los profesores correspondientes se encuentran en el Centro. No se deja de utilizar, sin embargo, el sistema de tutorías colectivas para tratar temas monográficos de interés muy general.

Hemos reseñado estos dos casos por ser los que más se apartan de lo que, hasta cierto punto, podría considerarse la norma seguida en las demás Extensiones.

Profesorado

Todos los profesores de las Extensiones han sido nombrados en comisión de servicio por las respectivas Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y, excepto en muy pocos casos, en régimen de dedicación exclusiva. Se pretende lograr una estabilidad que permita cubrir el objetivo de especialización en esta modalidad de enseñanza al poder aplicar en cursos sucesivos la experiencia adquirida y no tener que simultanearla con la enseñanza normal.

Es frecuente que los profesores se encarguen no sólo de la materia de su especialidad, sino además de alguna afín a ella, e incluso de tareas no propiamente docentes al no disponer, de momento, del personal adecuado. Ello se ha debido a que la matriculación en el presente curso ha superado las previsiones, como puede verse en la tabla siguiente en la que se relacionan los profesores y los alumnos:

Extensión	Número de alumnos	Número de profesores
Albacete	268	8
Barcelona	1.269	22
Guipúzcoa	456	10
Jaén	354	14
Madrid	929	17
Sevilla	901	15
Valencia	729	17

Los alumnos atendidos por las siete Extensiones en el curso actual representan más del 30 por 100 del total del INBAD.

Desarrollo del curso y resultados preliminares

El curso se inició con retraso en varias Extensiones por las dificultades a las que ya hemos aludido. A pesar de ello, el índice de asistentes a las tutorías y el de presentados a examen no es menor que el promedio en los Centros Colaboradores. En algunas Extensiones ha sido, por el contrario, muy superior.

Los resultados alcanzados en las dos primeras evaluaciones —elaboramos este informe en el mes de mayo— hacen concebir la esperanza de que la experiencia será fructífera.

A lo largo de estos meses, se han ido sentando las bases para un intercambio frecuente entre los profesores de las Extensiones entre sí y con los de la Sede Central. Se pretende que aquellos puedan beneficiarse de la experiencia acumulada en la Sede Central a lo largo de los cinco años de existencia y llegue a ésta la que proporciona el contacto directo con los alumnos. La estrecha colaboración de todos redundará en el perfeccionamiento del sistema de enseñanza a distancia.

Departamento de Centros

Cursillo para profesores del INBAD de la región Castellano-Leonesa

Organizado por el INBAD y el ICE de la Universidad de Valladolid, para profesores del INBAD de la región Castellano-Leonesa y de la Sede Central del Instituto.

Pretende un triple *objetivo*:

1. Por medio de la comunicación de experiencias, del análisis de resultados prácticos y de la discusión de estudios teóricos, definir la problemática del alumnado del Instituto y encontrar métodos válidos de actuación.

2. Sobre datos estadísticos de la Región y el conocimiento de distintas áreas de la misma que poseen los profesores participantes, precisar los objetivos del Instituto y los medios necesarios para cubrirlos.

3. Organizar la actividad del Instituto en los Centros de la Región para el curso 1981/82 y sucesivos.

Fechas de realización

16, 17, 18 y 19 de septiembre de 1981.

Lugar

Pendiente de fijar, se comunicará con suficiente antelación.

Asistentes

Profesores del INBAD en los Centros Colaboradores de: Avila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora.

Profesores de la Sede Central del INBAD, miembros de Seminarios, Departamento de Estudios y Organos directivos.

Número de asistentes

TRES profesores de cada Centro Colaborador: el Coordinador-Jefe de Estudios, un Profesor-Tutor de ciencias y un Profesor-Tutor de letras.

DIECISIETE Profesores de los Seminarios de la Sede Central, miembros de la Comisión Pedagógica o del Centro Piloto.

DOS Profesores del Departamento de Estudios de la Sede Central.

DOS Profesores de Jefatura de Estudios.

El Vicedirector del INBAD.

El Director del INBAD.

Calendario

Martes 15: Recepción de participantes. Alojamiento y cena.

Miércoles 16, jueves 17 y viernes 18: Sesiones de trabajo mañana y tarde.

Sábado 19: Mañana, sesiones de trabajo. Tarde, resumen, conclusiones y despedida de participantes.

Horario

Sección A: de 9 a 12 de la mañana, con un pequeño descanso que se establecerá según la dinámica de la reunión.

Sección B: de 12,30 a 2 de la tarde.

Sección C: de 5 a 7 de la tarde.

Actividades Culturales y de Convivencia, a partir de la terminación de las sesiones de trabajo.

PROGRAMA

Sección A

Pretende cubrir el primero de los objetivos propuestos.

Cada tema se desarrolla dos veces en días sucesivos, participando cada vez la mitad de los asistentes. De esta forma todos participarán en los cuatro temas, en grupos más reducidos para hacer posible una discusión más dinámica.

Durante los primeros minutos de la sesión, un especialista hará un planteamiento general del tema, aportando datos teóricos y prácticos. El resto del tiempo se dedicará al estudio de la problemática específica del INBAD en el tema objeto de discusión, en la que tendrá especial importancia la aportación de los Profesores asistentes.

Temas de discusión

1. Psicología del aprendizaje y Técnicas de trabajo intelectual.
2. Educación de adultos: Objetivos y Motivación.
3. Orientación escolar y personal; Técnicas de orientación.
4. Programación de la actividad docente; Evaluación y Recuperación.

Sección B

Pretende cubrir el segundo de los objetivos propuestos.

Se desarrollará en sesiones plenarias, presididas por un moderador de la discusión, que actuará también como presentador del tema.

Temas de discusión

1. Peculiaridades regionales. Personalidad de la Región en los aspectos Ecológico, Geográfico, Socio-Económico e Histórico-Artístico. Forma de darles relevancia en los programas de BUP y COU.
2. Actividades extraescolares. Posibilidades.

Análisis de las experiencias realizadas en este campo. Ayuda que puede prestar el INBAD a la culturización de la Región. Posibles formas de actuación.

3. El INBAD en la Región. Evolución en estos seis años de funcionamiento. Areas que cubre y que debería cubrir. Perspectivas. Medios necesarios óptimos y posibles.
4. Mesa redonda con un miembro de la Consejería de Cultura del Consejo de Castilla y León.

Sección C

Pretende cubrir el tercero de los objetivos propuestos.

Se desarrollará en sesiones plenarias. Un miembro de la Sede Central expondrá las líneas generales de actuación que se contrastarán con la situación particular de cada Centro.

1. Organización de la tutoría. Objetivos. Tipos de tutoría. Tutoría a distancia: posibilidades. Necesidades en los Centros y cuál ha de ser la aportación de la Sede Central.
2. Programación del curso 1981/82. Calendario. Programación por quincenas. Evaluaciones y rendimiento de los alumnos. Asuntos burocrático/administrativos.
3. La experiencia del Centro Piloto del INBAD en Madrid: análisis y discusión desde la perspectiva de los Centros Colaboradores.

Actividades culturales y de convivencia

Se ha pensado que serían de interés para los participantes algunas actividades relajantes.

- Audición de música popular Castellano-Leonesa.
- Visita histórico-artística a Tordesillas, capital de la Región.
- Visita para comprobar experimentalmente la calidad de alguno de los caldos de la Región. Unas bodegas de Rueda, o Serrada, o Cigales, o La Seca, o cualquiera de los alrededores.

Seminarios

Noticia sobre un Simposio

Participación del Seminario de Lengua y Literatura española del INBAD en el II Simposio sobre Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato.

Durante los días 14, 15 y 16 de mayo se celebró en Valencia el II Simposio sobre Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato.

A él asistieron cuatro profesores de este Seminario de Lengua y Literatura de la Sede Central.

Los temas que el propio Simposio había propuesto para las Comunicaciones, eran los siguientes:

- Problemas de la enseñanza de la sintaxis.
- Juan Ramón Jiménez.
- La lectura del Quijote en el Bachillerato.
- Comentario de textos.
- Problemas de la enseñanza de la literatura medieval.

El Seminario eligió el último de ellos para la Comunicación que presentaría en el Simposio, que es la que aquí transcribimos.

Al final de la misma se suscitó un interesante coloquio, en el que, entre otras cosas, se puso de manifiesto la seriedad de los planteamientos didácticos de los profesores asistentes.

Además de las Comunicaciones que se leyeron en estos días, hubo una serie de ponencias de diverso contenido e interés, cuyos títulos fueron los siguientes:

Jueves, 14 de mayo

- Angel López García: «Problemas de la

enseñanza de la Gramática en el Bachillerato».

- Carlos Bousoño: «Juan Ramón Jiménez».

Viernes, 15 de mayo

- Arcadio López Casanova: «Comentario de textos poéticos».
- Carmen Díaz Castañón: «Comentario de textos poéticos».
- Darío Villanueva: «Comentario de textos narrativos».
- Eduardo Alonso: «Comentario de textos narrativos».
- Ricardo Domenech: «Comentario de textos dramáticos».

Sábado, 16 de mayo

- Eugenio de Bustos: «El comentario semántico».
- Homenaje al poeta Juan Gil-Albert.

Además de los estrictamente académicos, se celebraron otros actos (conciertos, actuaciones de grupos folklóricos valencianos, degustaciones gastronómicas, etc.) que dieron amenidad al Simposio e intensificaron los contactos personales entre los profesores. Unos y otros fueron muy fructíferos.

COMUNICACION DEL SEMINARIO
DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA
DEL INBAD

«La enseñanza de la literatura medieval»

Presentada por:

Francisco Romero Comas,

con la colaboración de:

Asunción Barroso

María Dolores González Cantos

Rafael Rodríguez Marín

El objetivo de nuestra Comunicación es muy modesto: nos proponemos simplemente COMUNICAR a nuestros compañeros una serie de reflexiones personales sobre la enseñanza de la literatura, y concretamente de la literatura medieval, que son producto de nuestra experiencia docente y fruto de nuestro trabajo en equipo dentro del INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia). Queremos con ello aportar algo a la difícil tarea de encontrar un sistema válido para que la enseñanza de nuestra «disciplina» sea más eficaz y fructífera.

Por la propia naturaleza de los alumnos que vienen al INBAD y, sobre todo, por la peculiaridad de la atención que se les presta, los problemas que normalmente se pueden encontrar en la enseñanza de la literatura se agudizan en nuestro caso, puesto que la idea y la venida, el estímulo y la respuesta que en directo se producen entre profesor y alumno, se ven aquí mediatizados por *la distancia*.

El hecho mismo que los organizadores del Simposio hayan incluido este tema, es significativo: la literatura medieval entra en las aulas precedida de ciertos prejuicios tácitos que la presentan como algo lejano, aburrido, nada interesante para un alumno del siglo xx. Cuando por fin llega el estudiante ante los textos literarios, se encuentra con una serie de difi-

cultades (entre las que las puramente lingüísticas no son las únicas) que le parecen insalvables. Y cuando, gracias a las buenas artes del profesor, consigue un cierto acercamiento a ellos, la tremenda extensión de los programas actuales le reclama en otra época de nuestra historia literaria antes de que haya podido comprender siquiera qué pintaban esos fragmentos, ese mundo literario, en la clase de literatura.

Por eso, y por otras razones, el profesor tiene que hacer frente casi siempre a un punto de vista negativo sobre lo medieval: las obras medievales son aburridas. Esto mediatiza su labor: debe enseñar, y al mismo tiempo nada menos que deleitar.

Quizá sea este un problema creado artificialmente y resultado de la literatura misma, que desde el romanticismo ha hecho del «interés» uno de sus ingredientes fundamentales. Cuesta trabajo creer que Garcilaso, por ejemplo, se propusiera como uno de los objetivos de sus églogas el «interesar» al personal.

Con una buena dosis de ingenuidad nos proponemos nada menos que librarnos de estos complejos de aburrimiento. El aburrimiento, como la belleza, está en el ojo del que mira. Los esfuerzos del enseñante para divertir, o

bien producen un efecto contrario al perseguido, porque él, que tiene vastos conocimientos de su asignatura, carece de la mágica facultad de convertirla en algo DIVERTIDO, o bien agravan el problema, porque parece poder concluirse que cuando tanto se insiste en que hay que hacer interesante la literatura medieval es porque *es aburrida*.

¿Y cómo no iba a serlo?

Nos la han hecho aburrida. Nos la han hecho leer deprisa, a una velocidad que los autores medievales jamás imaginaron que nadie llegaría a alcanzar. Nos la han dado, en la mayoría de los casos, expurgada. Nos han obligado a prestar más atención a los prólogos que al pobre texto, apretado en el poco espacio que el especialista de turno dejaba tras escribir sus notas al pie de página.

En este punto, parece obligado decir que la pregunta previa a cualquier planteamiento del tema sería justamente si es oportuno incluir esta tan maltratada literatura medieval dentro de nuestra disciplina en el bachillerato. Pero, antes de zanjar la cuestión con un sí o un no, que sería, en este momento, caprichoso, vamos a abordar *qué dificultades concretas plantea la enseñanza de la literatura medieval*. Después tendremos elementos de juicio —lo intentaremos, al menos— para aventurarnos con la respuesta.

Cuando en el Seminario de Lengua y Literatura española del INBAD nos vimos con la urgente necesidad (estábamos en noviembre, y se nos pedía para octubre) de realizar un material escrito para 2.º y 3.º, nuestra primera preocupación fue la de conseguir elaborar un método que tuviera como objetivo primordial el enfrentar al alumno directamente con los textos. Pretendíamos con ello que a través de una antología literaria pudiera acercarse a ellos sin estar mediatizado por preocupaciones teóricas sobre autores y movimientos literarios. («A la literatura por los textos».) También se les proporcionaban unas claves —que pretendíamos fueran las mínimamente necesarias— para entender esos textos justamente, para extraer de ellos los contenidos estético-literarios, lingüís-

ticos y socio-culturales que constituirían una verdadera lectura en profundidad, a través de los «comentarios de texto» y de las «lecturas reflexivas» de los mismos. Por eso, la información teórica estaba reducida al mínimo indispensable, y además no se presentaba «exenta», sino totalmente relacionada con los fragmentos literarios elegidos. Así, quizá algo solapadamente, íbamos encauzando la atención del alumno hacia los contenidos más significativos del texto desde distintas perspectivas.

Todavía no tenemos datos fidedignos de los resultados del material que acabamos de describir, aunque sí estamos convencidos de que hay que perfeccionarlo mucho para que efectivamente pueda servir al alumno que no tiene permanentemente un profesor que le ayude. Sí tenemos noticia de que en directo ha sido utilizado con provecho por algunos de nuestros compañeros de toda España, pero esto lo decimos sin pretensiones, puesto que todos ellos han aportado el tamiz de su propia formación profesional y de su experiencia personal para paliar sus deficiencias.

Pero aquí queríamos referirnos, más que a la realización de ese material, al objetivo que se proponía de ir directamente al texto, lo cual, por otra parte, ya era propugnado por el programa oficial.

No creemos pues que haga falta insistir en que es imprescindible llegar directamente a los textos, presentárselos al alumno como el verdadero contenido de la asignatura, y no como ejemplo —como mucho— de una serie de informaciones que lleguen a minimizarlos y a oscurecerlos.

... Y esto plantea problemas de bastante envergadura cuando se trata de la literatura medieval.

Tres problemas principales se nos plantean: el más patente, ya hemos aludido a él, es el de la lengua: el estado de lengua de los textos medievales se convierte muchas veces en barrera infranqueable sin una preparación previa, incluso para los profesores. Entre tantos

ejemplos posibles, recordamos un verso del Poema de Mío Cid:

de todo conducho bien los ovo bastidos
(*Cid*, 65) cuyas dificultades de comprensión son obvias.

Una vez superada esa barrera (ahora veremos con qué medios contamos para ello), el mundo referencial que esa lengua designa es también algo lejano y desconocido, extraño para los no iniciados. Como cuando Gonzalo de Berceo comienza su Milagro de «El ladrón de voto» diciendo:

Era un ladrón malo que más quieré furtar
que ir a la iglesia nin a puentes alzar;

¿Cómo podríamos entenderlo sin saber que en la Edad Media los clérigos gozaban de muchos privilegios, pero no quedaban excluidos de levantar puentes, porque esta se consideraba tarea de gran servicio social? Tan importante la considera Berceo que la pone junto a la de *ir a la iglesia* como obligaciones principales de un buen cristiano (1).

Y por fin, la cosmovisión en que nos sumergen los textos medievales también necesita de conocimientos previos sobre la ideología del hombre medieval, los hechos históricos que fueron conformando su visión del mundo, etc. Es decir, las coordenadas lingüísticas y las coordenadas vitales son algo imprescindible para situar la literatura medieval y en ellas hemos de colocar al alumno.

En cuanto al problema de las peculiaridades lingüísticas, de las dificultades puramente idiomáticas de los textos, hemos de comenzar recordando que contamos con: ediciones modernizadas, ediciones con la versión original y con la moderna presentadas simultáneamente, y ediciones con la obra en la lengua original y la ayuda de notas explicativas de diversos tipos que intentan paliar las dificultades que presenta.

(1) Vid. la edición de los *Milagros*, de Berceo, preparada por Antonio Narbóna, de la cual está tomado este ejemplo y su comentario. (Editorial Alce.)

Es sabido que una parte del profesorado no acepta de buen grado las versiones modernizadas; nosotros no las condenamos a priori, pero, siempre que sea posible, es preferible acercarse al texto original, aunque sea en pequeñas muestras bien seleccionadas, porque es la única manera de que el alumno llegue a conocer el estado de lengua al que responde. La enorme amplitud de nuestros programas (los del B.O.E.) nos llevará necesariamente a elegir fragmentos literarios en su lengua original, seleccionados para el comentario de texto, y a dejar la lectura de la obra completa (en los cursos en que sea aconsejable y posible) para las versiones modernizadas o para las versiones «bilingües». Una idea sería, quizá, la de contar con ediciones como la del *Poema de Mío Cid*, realizada por Jesús de Bustos (1), en la que la versión modernizada de cada verso se introduce —sólo cuando es necesaria— en el mismo texto original.

En general no resulta fácil la utilización de las ediciones fieles al estado de lengua original, incluso en los casos de máxima incorporación de notas explicativas, puesto que éstas suelen incluir en exceso informaciones eruditas o filológicas que muchas veces no vienen al caso en el Bachillerato. Puede decirse sin exagerar que, aún hoy, no disponemos de ediciones ideales para nuestros alumnos. Las introducciones que preceden a las existentes caen también en esos excesos, y sin embargo dejan de lado elementos explicativos sobre esas coordenadas que hemos llamado antes «vitales», para entender con ello las alusivas a la cosmovisión del hombre medieval, a su mundo referencial.

En esas coordenadas está, en nuestra opinión, la razón de ser de la literatura medieval en nuestras aulas. Y de su desconocimiento o falseamiento proceden muchos de los prejuicios que han acompañado su enseñanza hasta ahora.

Por ejemplo, uno de los procedimientos más extendidos para hacer «interesante» la literatura medieval ha sido la insistencia en la *mo-*

(1) J. J. de Bustos Tovar: ed. del *Poema de Mío Cid*, Editorial Alce.

dernidad de los textos. En primer lugar, ya las antologías, los manuales de literatura, los comentarios de texto... operan sobre un material seleccionado de acuerdo con nuestros gustos *actuales*. Toda selección es ya una actualización. Es un método que intenta «acercar» el texto al estudiante en tanto en cuanto coincide con nuestros gustos. (Todo el Libro de Buen Amor *no* puede coincidir con nuestros gustos, pero un pasaje aislado sí... Se extrae el pasaje con dolor y se le examina al trasluz a ver lo que tiene de «moderno», lo que anuncia de futuro; un futuro que, por lo visto —¡Oh maravillosa facultad adivinadora del gran Juan Ruiz!— somos nosotros.) Así se muestra con alegría una expresión del Poema de Mío Cid por su gran actualidad: «como la uña de la carne», o se desvirtúa totalmente el sentido de un pasaje al examinar su pretendida función o valor poético/estética en detrimento de su valor informativo-o-lo-que-sea dentro de su contexto («oios velidos catan a todas partes...»).

Este procedimiento es en cierta manera inevitable por su facilidad, y lo hemos advertido todos en la mayoría de los manuales (libros de texto) al uso, pero hay que decir que lleva implícitas ciertas tomas de postura peligrosas.

Señalamos las que nos parecen más flagrantes:

— Al juzgarla con nuestros criterios estéticos estamos falseando toda o gran parte de la concepción literaria de una época; obligamos al pobre niño a aceptar una versión verdaderamente sopechosa de aquellos postulados estéticos medievales (por otra parte nunca explicados en el BUP), le obligamos, por ejemplo, a que le gusten las serranillas del Marqués de Santillana, que éste y su época consideraban, curiosamente, la porción más deleznable de su producción poética.

— Esta toma de postura lleva consigo también una concepción estática e inamovible, monolítica (y solapadamente autoritaria) de las valoraciones estéticas. Si en casos como el de Góngora se suele dar una pequeña historia de la distinta valoración de su poesía por parte de la crítica, en lo que a la literatura medieval

se refiere, o bien se da una falta de juicios de valor estético, o bien, cuando se dan, parecen ser eternos, inmutables, fijados desde nuestro hoy para siempre, ajenos a la capacidad valorativa del estudiante. Se da por descontado, por ejemplo, que (a pesar de los entusiasmos de María Rosa Lida) *El Laberinto de Fortuna*, de Juan de Mena, es un rollo desde mucho antes de haber intentado su lectura.

— Resulta especialmente entorpecedora la tácita *concepción determinista* que se desprende de los manuales (y quizá bien a su pesar). Parece prácticamente imposible explicar la literatura medieval en sí misma, sin dar a entender que, «en realidad», en la realidad de los manuales es un período de tanteo, de experimentación, de balbuceos, de preparación, de gestación de *la verdadera literatura*, que, «no nos engañemos», empieza en el Renacimiento (pocos autores ha habido en la literatura castellana tan desafortunados como Cristóbal de Castillejo, víctima de esta implacable visión determinista).

No dudamos de la existencia de motivos que hacen de la literatura medieval algo incómodo para el profesor, precisamente por sus condicionamientos. Entre ellos, destacamos algunos:

— La conciencia, por parte del profesor de la importancia que para esa literatura tiene el latín, y la literatura escrita en ese idioma, que ha estudiado, pero que tiene la sospecha de no conocer lo suficientemente. Y este problema no se soluciona con traducciones, pues si uno puede leer con gusto una traducción de las *Metamorfosis*, ¿qué gusto deberá adquirir para gozar de obras claves en la literatura medieval como las «Cartas de San Jerónimo», las «Exégesis de Macrobio...» o las «Etimologías de San Isidoro», de las que, por otra parte, no es fácil encontrar traducciones a pesar de la actitud tan «española» de considerarlo «español»?

— La moral juega un papel importante y no poco equívoco, pues en una época como la medieval, de religiosidad prácticamente incontestada para nosotros, nos encontramos con una obscenidad incómoda para el profesor, no sólo como fenómeno en sí *molesto*, sino porque re-

sulta aún más molesto para nuestra sociedad postridentina al aparecer muchas veces mezclada con temas religiosos.

(Un ejemplo: es muy posible que la Fortuna desempeñe un papel fundamental en *La Celestina*, pero también es cierto, y muy pocos lo mencionan, que Calisto cae de lo alto de una tapia entre otras cosas porque está sexualmente exhausto como los comentarios de Elicia, o quien sea, informan al piadoso lector.)

— La literatura medieval también sale perdiendo cuando se hace intervenir a la historia. Desde el punto de vista político ésta aparece como un confuso tejer y destejer de hilos genealógicos, alianzas, agrupaciones y disgregaciones territoriales; y desde el punto de vista económico, como una especie de caldo de cultivo donde germinan los precedentes de la verdadera historia, que comienza con la edad que esa misma historia denomina o apoda «moderna», también coincidente, claro está, con el Renacimiento, donde por fin nos sentimos como en casa: con sus nacionalismos, sus capitalismo, sus revoluciones industriales y sus imperialismos... También en este campo la concepción lineal del determinismo contribuye a pasar como sobre ascuas por la época medieval.

— No es un detalle insignificante, en este sentido, el triunfalismo de nuestra concepción del mundo (que tacha o manipula todas las que no coinciden con ella) que no es ya que no comprenda, sino que desconoce aspectos ideológicos, mentales o superestructurales de una comunidad fundamentalmente agraria como la medieval: en ningún manual de literatura o de arte se habla de la sustitución de la concepción cíclica del tiempo por la concepción lineal inherente a la idea de «progreso» que acarrea consigo el avasallador capitalismo industrial; ni de la importancia central de la noche como paradójica fuente de conocimiento del universo (ese capitalismo ha destruido la noche dedicándole exclusivamente, en su obsesión por la producción, a horas de descanso para mejor producir en el único tiempo que realmente cuenta para él: el día).

Determinismos aparte, ese método está basado en el mecanismo del doble vínculo: por lo menos las preguntas a que da lugar provocan una doble respuesta: ¿Cómo puede ser «moderno» un texto del siglo XII? ¿Cómo, de todo un poema de tres mil versos es bueno un verso, o un pasaje aislado? Y sobre todo, si lo bueno es lo moderno, ¿qué hacemos con ese inmenso porcentaje de literatura que decididamente *no* anuncia nuestros gustos o nuestra sensibilidad?

(Nosotros creemos que los «auctores» medievales, bastante ocupados estaban con atender a sus propias exigencias estéticas, formales, temáticas, informativas... Hasta el más moderno de ellos no podía evitar el hecho de ser, mal que nos pese, medieval.)

Este sistema de subrayar la modernidad de los textos medievales para acercarlos al estudiante es, por lo menos (aparte de demagógico, en su intento por ganar, no concededores, sino adeptos), decididamente antihistórico. Se basa en la extrapolación de fragmentos del contexto por un lado, y en hacer caso omiso —o suprimir— la mentalidad de que surgen, por otro. Este confusionismo histórico no es menor que el confusionismo que crea (señalado más arriba) en la apreciación estética de las obras y en la formación del gusto literario del estudiante, fomentando en él un subjetivismo idiota o una relativización absoluta, y, por tanto, la invalidación de conceptos utilizados por la crítica o la retórica de aquella época, que eran por lo menos rigurosos y por eso útiles, todo ello en nombre de una «libertad» al enfrentarse con un texto o de la «creatividad» que se intenta fomentar en el alumno, que sin embargo dan el índice de su vaciedad en preguntas del tipo «¿qué opinas de la poesía de Garcilaso?», o «¿qué te parecen las Coplas de Jorge Manrique?».

Y no hablemos ya del curioso y caótico fragmentarismo que supone semejante distorsión.

El resultado es un intento de hacer la literatura medieval una prolongación previa a nuestra propia literatura, con lo que se extiende falsamente a ella nuestra modernidad o actua-

lidad, o bien se hace de ella un a-manera-de-prólogo de la nuestra. Y como por regla general ocurre con los prólogos, se suele tender a no leerlos. Al mismo tiempo, como todo prólogo, ese debe su existencia al «verdadero texto», a la «verdadera información», que empezará tan pronto como, a trancas y barrancas, se acabe con el prólogo (la literatura medieval).

Cuando los críticos ven en lo medieval retazos de modernidad, pensamos que su actitud es curiosamente parecida a la del cubista en su apreciación de máscaras africanas: el cubismo hace alarde de su amplitud de miras en lo que se refiere al reconocimiento de otras culturas. Pero estas culturas siguen igual de ajenas a nosotros (y al cubismo) que antes, con la diferencia de que ahora toda escultura africana nos parece una mala copia de las señoritas de Avignon.

Nosotros tenemos la ambiciosa intención de disminuir en lo posible el bulto de estas deformaciones, provenientes todas ellas de una concepción degradada de la literatura medieval, previa a su mismo estudio. Y nos hemos propuesto llevar a cabo un cambio en el mismo punto de partida. De la misma manera que el Teorema de Pitágoras es en sí mismo fascinante, y no nos imaginamos al profesor de física o de matemáticas «desconfiando» de él o poniendo en duda el respeto que dicho teorema merece por sí mismo, uno se atrevería a animar al profesor de literatura a que adopte una actitud análoga con respecto a su parcela medieval.

Nosotros vemos la conveniencia de insistir en que el mundo medieval es *distinto al nuestro*. Es más, en que no necesita del nuestro para nada; es en sí mismo un mundo extremadamente coherente, y las injerencias en y las aproximaciones a él deben tener continuamente en cuenta su peculiaridad a la hora de enjuiciarlo o valorarlo estética o históricamente.

El mundo medieval no es un desvarío cosmológico. De la misma manera que el hombre medieval tenía sus ideas sobre el mundo que respondían de una manera perfectamente llena de sentido a las preguntas que sobre el mundo se hacía (sol girando alrededor de la Tierra,

esferas celestes...), tenía también sus concepciones, tradiciones y gustos literarios que respondían a una mentalidad peculiar suya acerca de la literatura, que es válida en sí misma y que no tiene que pedirle permiso a la nuestra para el simple hecho, que parece pesar a muchos de haber existido.

Partimos de la convicción de que todo el tremendo analfabetismo de la Edad Media no da motivos para tachar de «primitivo» (esta palabra subyace siempre) al hombre medieval (como curiosamente nadie se atreve a llamar primitivo al pueblo que sin saber leer ni escribir gozaba oyendo la recitación de la *Odisea* o las tragedias de Esquilo) y a adoptar en consecuencia esa actitud de superioridad con respecto a él, esa mal disimulada (si es que se quiere disimular) actitud que ha hecho de la palabra «medieval» sinónimo de «zafiedad», «grosería» o «torpeza».

De lo que se trata es de subrayar las diferencias que se dan entre su mundo y el nuestro, pues son precisamente estas diferencias, este ser OTRO, lo único que puede hacer que ese mundo sea apasionante.

Y nos interesará, lo mismo que al alumno, en un doble sentido: por ser distinto y por ser, al mismo tiempo, parte de nuestro pasado (pasado histórico, literario, individual, colectivo, etcétera). Un pasado que está ahí como la figura del niño está presente en el adulto: ese niño *es* y fundamentalmente *no es* el adulto, y cuanto más extraña sea su figura para el adulto mayor serán el interés y la fascinación que promueva.

Ultimamente se ha puesto en boga un claro gusto por la literatura fantástica, y, unido a él, una revitalización y reedición de temas, géneros y relatos de inspiración claramente medieval: épica medieval en los comics *Conan*, *Príncipe Valiente*, etc.; épica en ciencia ficción, relectura de libros de caballerías a lo Vargas Llosa, etcétera, que hace unos pocos años se consideraban mortalmente aburridos.

Ejemplos de la creatividad que puede despertarse a partir de este renovado interés por

lo medieval lo tenemos en las obras de ficción de dos ilustres medievalistas de prestigiosas universidades inglesas: los profesores Tolkien y Lewis han mostrado en sus obras de ficción (el ejemplo del enorme éxito de *El señor de los anillos*, incluso convertido en película de dibujos animados, es significativo) cómo el trasfondo medieval puede dar lugar a obras apasionantes y, curiosamente, de extraordinaria difusión.

Lo dicho hasta aquí nos permite afirmar que somos partidarios de que, efectivamente, la literatura medieval SI esté presente en los programas de bachillerato, resolviendo antes, claro está, los problemas que la acosan, los cuales hemos analizado aquí. Todos ellos se podrían reducir a uno solo, y contra él tenemos que actuar: no caer en la tentación de someter las obras medievales a manipulaciones «modernizadoras» que las hagan «atractivas» a los alumnos a través de un travestismo actualizador. Hay que presentarlas tal como se produjeron, realizando a través de ellas una verdadera *inmersión* del alumno en el mundo medieval, que no es el nuestro, pero que fue el de nuestros antepasados; que efectivamente posee claves para la literatura posterior, pero que no es éste su valor intrínseco y único. Los profesionales de la enseñanza hemos cometido un gran error acudiendo a esas añagazas de modernización, puesto que al fin y al cabo estábamos engañados: nuestros alumnos se acercarán con mucha mayor curiosidad a algo totalmente «ajeno» a ellos, a un mundo de múltiples significaciones que les parecerá fascinante.

Necesitamos, eso sí, ediciones de los textos que permitan un acercamiento al estado de lengua en que se produjeron, con elementos clave que iluminen su oscuridad lingüística, que aporten explicaciones sobre las alusiones

a la historia, a la cultura, a la cosmovisión, a las convenciones sociales de entonces, a aquel mundo referencial designado en las obras medievales.

Y ya sólo nos queda señalar algunos objetivos a los que se puede aspirar desde ahora, y que nosotros, en el INBAD, nos hemos planteado con urgencia para modificar en lo posible los errores del material realizado hasta ahora:

- 1) Normas, ideas, costumbres, leyes, actitudes medievales, serán presentadas en toda su «novedad». Serán, por nuevas, interesantes. Tanto más cuanto que les haremos ver que constituyan, en su rareza, el propio pasado cultural de los estudiantes.
- 2) Ampliación de horizontes culturales y apertura mental del alumno al aceptar esas novedades.
- 3) Creación, o estímulo para su formación, de una actitud crítica, o, al menos, distanciamiento, en el alumno, que le ayude a aceptar o considerar puntos de vista del *otro*, y hasta a valorarlos, aun sin estar de acuerdo con ellos.
- 4) Suplantación de un monólogo cultural imperialista, autoritario, monolítico, excluyente, por un diálogo que se establece entre nuestra cultura y OTRA cultura (que al final resulta que forma parte de nuestro pasado).
- 5) Aceptación de, y respeto por unos puntos de vista que, no siendo nuestros, pueden convivir con nosotros; pueden, incluso (como es el caso) ser parte de nosotros.

Seminario de Lengua y Literatura del INBAD

La enseñanza del italiano en el INBAD

1. Alumnado

Desde el curso 1977-78 funciona en el INBAD el Departamento de Italiano. Desde ese año se da más o menos a conocer la posibilidad que tienen los alumnos de elegir esta asignatura como idioma extranjero: aparece el italiano en los impresos de matrícula, pero como contrapartida se le dice al alumno que prácticamente en casi ningún Centro Colaborador tendrá tutor de esta materia (1). Ello —y el que el estudio de esta asignatura sea siempre minoritario— da lugar a un reducido número de alumnos (2), bastante constante en estos cuatro años.

Los alumnos de italiano se distribuyen por todos los cursos de BUP y COU y, geográficamente, por un aproximado 50 por 100 en Madrid y el resto en las distintas provincias españolas. Pocos —pero siempre algunos— en el extranjero. No ha habido hasta ahora alumnos de italiano adscritos a las distintas Aulas que dependen del INBAD (3).

2. Tipo de alumnos

¿Quiénes son los alumnos que en el INBAD eligen italiano? ¿Qué características presentan?

(1) Como es previsible, por otra parte, ya que, sin contar el INBAD, sólo hay 20 Institutos en España dotados con cátedras de italiano, y la mitad de ellos están radicados entre Madrid y Barcelona...

(2) Oscila entre unos 60 a 70 matriculados.

(3) Se da el caso curioso de que a los alumnos del Ejército que al matricularse eligieron esta asignatura, les cambiaron de idioma globalmente.

En general, los alumnos que se matriculan en esta asignatura se pueden encuadrar en tres grupos:

a) Aquellos que eligen italiano porque piensan que es el idioma más fácil, que es una tontería y que no tendrán que mirar para nada el libro. Es un alumno vago. El único motivo de su elección es la ley del mínimo esfuerzo: piensa aprobar sin estudiar.

b) Aquellos otros que por algún viaje turístico a Italia, por haber visto alguna película en italiano, por tener algún amigo de allí, o por causas parecidas, tiene un mínimo —muchas veces casi menos que mínimo— conocimiento de la lengua italiana. Un alumno de este grupo es capaz de producir un cierto chapurreo plagado de errores —que él no reconocerá como tales— y piensa que eso que él sabe es italiano. Este alumno elige italiano por una especie de afición, por un deseo de aprovechar aquello que a él le parece que sabe y que —como el italiano es tan parecido al español...— le basta, sin interés por aprender «más» y «mejor».

c) Al tercer grupo pertenecen los alumnos que efectivamente conocen esta lengua: religiosos que han hecho en Italia sus noviciados y, en general, personas que por alguna circunstancia han permanecido bastantes temporadas en ese país. Su nivel de comprensión y expresión de este idioma es correcto. Lógicamente eligen esta asignatura por que la conocen.

No podemos olvidar que hay otros pocos alumnos, desgraciadamente, son la excepción, y

no se pueden agrupar, porque no constituyen grupo, que se matriculan en italiano por un interés y curiosidad por dicha lengua en sí. Porque ven en el italiano un vehículo de cultura indiscutible. Porque quieren conocer la lengua y la civilización de un pueblo que les atrae por sus hechos artísticos, literarios, humanos o científicos, presentes siempre en nuestra cultura occidental.

Esta disparidad de intereses y esta diversidad de niveles de conocimientos, unida a la dispersión geográfica y a ciertos problemas de tipo administrativo (4), hacen que la enseñanza de esta lengua tienda a ser individualizada, esto es: adaptada a cada alumno en concreto.

3. Diversos tipos de tutorías

Decíamos que aproximadamente el 50 por 100 de los alumnos estaban en Madrid. Pues bien, los componentes de ese 50 por 100 tienen la posibilidad de contar con un tutor de italiano presencial.

Todos ellos, estén adscritos al Centro Colaborador que sea, para esta asignatura asisten (y son asistidos) a las tutorías del I. B. «Lope de Vega».

El que el grupo de alumnos no sea muy numeroso facilita el que se pueda establecer con ellos una colaboración más personalizada. Por otra parte, está el problema del absentismo, y desde el principio se nota el interés o la falta de interés manifestándose en la asistencia puntual o en el abandono de las tutorías (5).

(4) El retraso en conocer la existencia de alumnos matriculados, lo que conlleva el mayor retraso en la recepción del material didáctico por parte del alumno y una efectiva falta de asistencia orientadora en casi todo el primer trimestre.

(5) Los abandonos en italiano coinciden con los alumnos «vagos»: aquellos que eligieron esta materia porque pensaban no «pegar golpe». Coincide siempre con que estos alumnos no sólo dejan esta materia, sino todas las asignaturas en que estaban matriculados e incluso los estudios definitivamente.

Los restantes alumnos, repartidos por toda la geografía, estudian solos y son atendidos de manera muy irregular por correspondencia y —en bastantes ocasiones— por correo (6). El tipo de consultas es diversísimo, pero predominan las de tipo administrativo en lugar de pedagógico (no recepción de documentos, ¿dónde encontrar el libro de texto?, mala audición de las cassettes, no convocatoria a las pruebas de evaluación...).

En general, se producen pocos contactos, pocas consultas, y hay una excesiva libertad y bastante descontrol. Muchas veces del alumno sólo se tiene el nombre y las pruebas de evaluación.

4. Selección de contenidos.

Qué, cómo y cuánto enseñamos.

Los vigentes programas y orientaciones que regulan la enseñanza del italiano en España (7) son —por suerte— lo suficientemente abiertos y adaptables como para que gran parte del material lingüístico y cultural que se va a transmitir sea labor directa del profesor. Y en italiano no sólo labor directa, sino casi labor exclusiva, ya que podrá contar sólo en muy pequeño grado con la ayuda de libros de texto, dado el escaso material didáctico que existe para la enseñanza de esta lengua en ninguno de los niveles básicos, medio y superior, precisamente por el poco alumnado con que podemos contar.

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua extranjera en los cursos institucionalizados y formales del Bachillerato —por tanto, *no* en situación de aprendizaje directo

(6) Hasta ahora de manera poco efectiva; por ello, vistos los resultados de estos años, está previsto reforzar —reformándolo— el sistema de tutoría por correspondencia en plan de establecer desde principio de curso la periodicidad y obligatoriedad de los contactos profesor-alumno y alumno-profesor.

(7) O. M. de 22-III-75, publicada en el B.O.E. de 18 de abril de 1975.

en el país—, sujeta a contextos «no naturales» y a horarios limitados (nuestros alumnos son, por lo general, adultos trabajadores, con poco tiempo disponible), exige una delimitación y organización del material mismo en base a principios lingüísticos y pedagógicos coherentes que garanticen el éxito del proceso.

Previa a toda organización y programación, el profesor tiene que conocer a los destinatarios de sus enseñanzas, a sus alumnos: edad, motivaciones, preparación lingüística precedente, actitud respecto al estudio de la lengua elegida, fines para los que estudia esa lengua...

Aquí tropezamos con el primer problema en el INBAD: nosotros programamos el curso el año antes. Antes de que los alumnos se matriculen, para así darles esas programaciones en el momento de la matrícula. El problema se agrava en el caso del italiano: hasta avanzado el curso no se conocen los alumnos matriculados, ni los alumnos nuevos en el INBAD (los que ya han sido alumnos nuestros otros años conocen el mecanismo, y siempre les queda, por lo menos, el recurso del «repaso» de lo visto el año anterior) ni los alumnos nuevos, repito, pueden contar con el material didáctico del INBAD, ni las orientaciones y programaciones quincenales para poder ir estudiando.

Así es que sin un sondeo previo de los alumnos, basándose en los datos de años precedentes y tratando de tener presente la atomicidad de casos que antes hemos señalado, hemos tratado de elegir el método más apropiado, aunque sabiendo de antemano que la elección de este método nos va a condicionar la enseñanza y que un único método para tal disparidad de alumnos es imposible que sea eficaz para todos.

Para paliar estos problemas tratamos de entrar en contacto lo antes posible con cada uno de los alumnos (8) para establecer unas bases

(8) Y digo *tratamos* de entrar en contacto, porque no siempre conseguimos esos contactos preliminares.

(conocimientos, intereses, etc.), y partiendo de ahí seleccionar, graduar y presentar el material objeto de la enseñanza.

La selección, porque es imposible enseñar el total del campo de conocimientos y, por lo tanto, hay que elegir la parte del mismo que queramos enseñar; la graduación, o disposición en secuencias progresivas de los elementos seleccionados, porque es imposible enseñar todo de una sola vez; y la presentación, porque hay que comunicar a los alumnos de una determinada manera y mediante unas ciertas técnicas el material que previamente hemos seleccionado y graduado progresivamente.

Tratamos de enseñar una lengua usual, no artificiosa, coloquial y que admita las mayores posibilidades de comunicación; que proporcione el conocimiento básico del sistema de la lengua a través de las funciones lingüísticas que son más apropiadas para el alumno en el momento del aprendizaje.

Aunque luego hablaremos de la motivación con más detenimiento, hay que tener en cuenta que, normalmente, el estudio de la lengua italiana pocas veces va acompañado de una motivación «instrumental». A falta de esa motivación, será necesario suscitar una motivación «intrínseca», cosa que sólo puede suceder si se relacionan los contenidos de los programas con los intereses y necesidades de los alumnos.

La gran ventaja que ofrece la proximidad de las lenguas italiana y española es que, sin desconcertar al alumno ni producir saltos y bandazos en la línea de enseñanza adoptada, se puede introducir entre el material lingüístico seleccionado aquel que ofrezca alguna variante a la lengua en esa primordial función referencial y ese nivel coloquial que queremos enseñar.

Se nos abren así posibilidades de introducir a los alumnos un panorama de situaciones (de civilización, sociales, económicas, geográficas... incluso literarias) que mantendrán vivo su interés.

Por supuesto, sólo entrarán en juego sus destrezas de comprensión escrita y a veces oral,

y ni siquiera al cien por cien de rendimiento; pero, de todas maneras, será algo eficaz y necesario.

Pensamos que todo esto queda reflejado en el material didáctico de italiano producido por el INBAD que está en constante ampliación y reforma, intentando campos nuevos (actividades quincenales, programas de radio) y abierto siempre a todas las sugerencias que por parte de profesores y alumnos nos lleguen. Basándonos en un libro de imágenes y unas cassettes, la finalidad del material didáctico del INBAD es precisamente presentar abundantes y variados ejercicios y contenidos para reforzar, ampliar y complementar el libro base y ayudar mejor al alumno en su estudio (9).

Pensamos que, dadas las características de la lengua (un sistema con todos sus elementos relacionados), su aprendizaje ha de ser global, cíclico y acumulativo, porque no se podrá asimilar verdaderamente cada elemento hasta que no se hayan fijado los otros. En el estudio de una lengua extranjera, quitando el primer día, nunca nada es completamente nuevo. Y en el estudio de la lengua italiana, con los conocimientos pasivos que todo alumno medio posee, ni siquiera el primer día todo es completamente nuevo.

Por supuesto que hay que tener cuidado al usar formas italianas parecidas a las españolas en un primer momento. Se suele relacionar el concepto de facilidad con el de similitud entre la lengua madre y la lengua que se está aprendiendo, y esto no es una verdad tan tajante: el parecido entre el italiano y el español es grande, y todo profesor de italiano sabemos que no hay nada más peligroso y resbaladizo que las zonas de similitud entre las dos lenguas. El evitar interferencias y falsas generalizaciones en algo muy afín, pero no idéntico, es, de

hecho, muchas veces más difícil que moverse entre diferencias netas.

5. Muy importante: la motivación de los alumnos

Un buen profesor motiva esencialmente a los alumnos. Desgraciadamente, los alumnos del INBAD carecen de profesor en directo, aunque cuenten con un tutor al que, en el mejor de los casos, ven una vez cada quince días. Este tipo de relación, por muy maravillosos que sean tutores y alumnos, es a todas luces insuficiente. Y, por supuesto, en el caso de ese 50 por 100 de alumnos de italiano del INBAD que ni siquiera tienen la posibilidad de ver a su tutor, es un tipo de motivación inexistente. Si la carencia de profesor es indiscutiblemente un perjuicio, misión de los Documentos, programaciones y, en general, todo tipo de comunicaciones será prioritariamente intentar suplir al profesor. Se han de proporcionar al alumno explicaciones, resúmenes, precisiones y todo cuanto pueda ayudarle a estudiar él solo sin desanimarse, sin perderse y sin desorientarse.

Otro gran elemento de motivación es el grupo. Y también al alumno del INBAD le falta. Está él solo, aislado, sin compañeros con los que comparar sus adquisiciones y logros.

Antes lo señalamos y ahora insistimos, en que más que una motivación extrínseca (fuera del objeto de estudio: premios, castigos, notas, necesidad del título...) habría que provocar en nuestros alumnos una motivación intrínseca: una satisfacción personal producida por el mismo hecho de aprender. Para ello es esencial la presentación de los contenidos. Los Documentos deben ser atrayentes, lo que en ellos aparezca debe estimular; su dosificación debe ser tal que no llegue a producir cansancio o aburrimiento.

Al mismo tiempo hay que establecer a toda costa un sistema de relación profesor-alumno-grupo. En el sistema de tutoría por correspondencia que para esta asignatura trataremos de poner en marcha el próximo curso, no vemos

(9) Nosotros enseñamos italiano según la metodología estructuro-global audiovisual, pero sin rigidez e introduciendo aquello que en determinado momento nos parezca de mayor utilidad.

otro camino más que el del estricto control de todos y cada uno de los pasos que va dando el alumno en su aprendizaje.

Las intercomunicaciones han de ser frecuentes y por parte nuestra incluir una especie de cuestionario donde más que preguntas concretas sobre contenidos —que se reservan para las evaluaciones o para otro tipo de activida-

des— se le exija al alumno una constante reflexión sobre lo que está estudiando y cómo lo está estudiando (10).

Por supuesto, este nuevo tipo de relación lo podremos establecer en base al bajo número de alumnos que tenemos y, a la vista de los resultados obtenidos, comprobaremos su mayor o menor eficacia.

Pilar Montes

Seminario de Italiano del INBAD

Como bibliografía ver los Documentos de Italiano del INBAD (1.º, 2.º, 3.º del BUP y COU), y también el artículo «La enseñanza del italiano en el Bachillerato actual», de Pilar Montes, en BORDON, número 232, marzo-abril 1980.

(10) Pienso que pueden ser preguntas tipo: ¿Entre los ejercicios de la lección ... has tardado más tiempo en hacer el ejercicio ... o el ...? ¿Para qué crees que sirve hacer el ejercicio ...? ¿El interés de la lectura ... en qué estriba? ¿Cuántas veces has tenido que repetir el ejercicio ...? ¿Entiendes ya los diálogos de las cassettes sin consultar los textos correspondientes? ¿Qué palabras has tenido que buscar en el diccionario...?

Documentación

La enseñanza por correspondencia

De los múltiples sistemas de enseñanza a distancia, es éste el más conocido y utilizado. Pretende poner la cultura al alcance de todo el mundo: los que viven lejos de los centros escolares, los que desean estudiar materias no impartidas en centros oficiales, los que no estudiaron antes y quieren hacerlo ahora, los que trabajan mientras estudian, inválidos, presos, población de países en vías de desarrollo...

Abarca todos los campos de la enseñanza, desde la Básica hasta la Universidad, pasando por una amplia gama de materias de interés profesional y de pura afición.

El alumnado puede pertenecer a cualquier clase social y tener cualquier edad, pero es más efectiva con estudiantes mayores o con los que posean, al menos, cierta preparación y hábito de estudio previos.

Sommer la define como actividad «planeada y sistematizada que incluye la selección, preparación y presentación del material de enseñanza tanto como la enseñanza y supervisión de los estudios hayan permitido, mediando entre maestro y discípulo una separación geográfica».

Börje Holmberg señala sus propósitos generales, que no difieren de los marcados para la presencial, y consisten básicamente en proporcionar:

- Exacto y sólido aprendizaje de datos.
- Claridad en la comprensión y definición de

conceptos, dominando además sus relaciones.

- Presentación de conocimientos esquemáticos.
- Habilidad para aplicar la sabiduría adquirida, que será la base de estudios posteriores.
- Cualquiera cosa que sirva de estímulo al estudiante.

Como motivos fundamentales para estudiar por correspondencia, suelen anotarse los siguientes:

- Obtención de títulos profesionales o académicos.
- Ampliación de la educación recibida con fines de enriquecimiento personal o profesional.
- Perfeccionamiento y puesta al día en técnicas nuevas.
- Complementar la formación que se recibe en un centro ordinario.
- Renovación del personal docente en cuestión de métodos (audiovisuales, por ejemplo) o de materias (matemática moderna, lingüística de escuelas nuevas, etc.).

Uno de sus valores estriba en ofrecer una enseñanza individualizada en la que cada alumno

tiene la posibilidad de desarrollarse al máximo según sus aptitudes, pero conviviendo con los demás y sin apartarse de la sociedad. Insistimos en el término «individualizada» para no confundirlo con «individual», considerada durante mucho tiempo como ideal y abandonada después por utópica, ya que los principios que rigen nuestra vida social no concuerdan con el individualismo. El equipo ha sustituido, pues, al genio solitario.

Ahora bien, ¿qué es exactamente la enseñanza por correspondencia? ¿Es lo mismo que estudio personal o estudio a domicilio? No: todo depende del grado de contacto entre profesor y alumno. Si la organización de un curso consiste sólo en publicar el material, en función o no de unos exámenes finales, y no implica un aprendizaje sistemático dado por un maestro, el estudiante es, de hecho, un autodidacto. Si, por el contrario, se le exige que envíe a su profesor elementos que le permitan apreciar sus progresos y que los envíe con la suficiente frecuencia como para que pueda corregirle los fallos y darle indicaciones complementarias, hay que decir que el alumno recibe una enseñanza por correspondencia, y éstos son sus principios básicos:

- El aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes desean aprender realmente.
- Se aprende más deprisa y se olvida menos lo asimilado cuando la materia está adaptada al nivel de desarrollo del alumno.
- La confirmación inmediata de un progreso ayuda a continuar aprendiendo.
- Los conocimientos deben poder transferirse de campo de tal manera que lo aprendido en una situación determinada y con un fin concreto sirva también para otras situaciones y otros fines.

Estos principios, universalmente reconocidos, imponen a los maestros por correspondencia algunas responsabilidades, que no difieren esencialmente de las de la enseñanza en general: búsqueda de incentivos, construcción de ejercicios adaptado al nivel de los alumnos, ejecu-

ción de prácticas adecuadas que les estimulen, preparación de ocasiones en las que puedan aplicar sus saberes, etc.

El proceso de aprendizaje consta de dos fases claramente descritas por el Dr. Gayle B. Child de la Universidad de Nebraska:

1. El texto programa y fija los objetivos, determina lo que debe aprenderse e indica el material didáctico que ha de utilizarse. Un buen programa orienta, explica, completa, ilustra, permite el repaso, estimula el interés y anima la autoevaluación. Finalmente, dice al alumno la forma en que debe presentar al profesor las pruebas de que efectivamente ha aprendido.
2. El profesor recibe el trabajo del alumno, lo evalúa y transmite los resultados de esa evaluación.

Este tipo de enseñanza comenzó con la primera carta escrita por una persona a otra dando explicaciones y se remonta a la época clásica. Tal como se entiende hoy, el antecedente más claro parece ser el de una escuela de enseñanza de idiomas fundada en Berlín por Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt en 1856.

En 1891, Thomas J. Foster, propietario y editor de un periódico de Pensylvania (EE. UU.), dirigió la redacción de un curso sobre maquinaria y apeo de minas, destinado a enseñar medidas de seguridad. Con este curso comenzó a funcionar la International Correspondence School de Scranton, Pensylvania.

Durante toda la segunda mitad del siglo XIX hubo en EE. UU. un fuerte movimiento en favor de la extensión de la enseñanza universitaria y, como consecuencia, la Universidad de Wisconsin aprobó, el 14 de julio de 1891, la organización de cursos por correspondencia en sus servicios de extensión universitaria.

En 1892, el Dr. W. R. Harper, Presidente de la Universidad de Chicago, estableció también una división con este fin en el mismo departamento de su Universidad.

En Suecia, y a finales del XIX, Hans Hermod preparó, en su escuela de Malmö, unos cursos impresos por correspondencia. Sabía lo que hacían Toussaint y Langenscheidt en Berlín, pero no que existiera este tipo de enseñanza en América. El primer curso lo publicó en 1898 y trataba sobre teneduría de libros.

En la misma época, Joseph W. Knipe, preparador de alumnos que deseaban obtener el Certificated Teachers' Examination en Inglaterra, publicó un anuncio en *The Schoolmaster* y dio clase por correspondencia a seis muchachos que consiguieron su título. Así nacieron los cursos de Wolsey Hall en Oxford.

Ya en 1910, el Inspector Mayor de Sanidad de Nueva Gales del Sur (Australia), W. A. Grundy, comenzó a preparar por este sistema a nueve inspectores rurales. En 1914, el Departamento de Educación de Victoria recibió la carta de un colono que vivía a 13 kilómetros de la escuela más próxima y preguntaba si podría solucionarse de alguna manera el problema de la educación de sus hijos. Se encontraron cinco voluntarios para enseñar por correspondencia a esos niños y el método se divulgó a partir de entonces.

Después de estos tímidos inicios, ha sido objeto de un crecimiento continuo que puede deducirse de los siguientes datos:

- En EE. UU. había entre un millón y medio y dos millones de estudiantes en el curso 1958-59.
- En Canadá, el número ascendió a 123.107 durante el 1959-60.
- En la URSS, durante el mismo curso, funcionaban 21 centros de extensión de la enseñanza y 545 servicios de cursos por correspondencia de otros centros de enseñanza superior. El número aproximado de estudiantes era de 925.000. También se avanzó en el terreno de la Secundaria en la que había, en ese mismo año, 56 centros de extensión y 1.169 cursos por correspondencia en las Escuelas Técnicas Especializadas, con un total de 523.000 alumnos.

En 1960-61, de los dos millones y medio de estudiantes de carreras superiores de la URSS, un millón y cuarto lo eran por correspondencia.

- En Checoslovaquia, este tipo de enseñanza es parte importantísima de la educación. Muchos de los cursos tienen el complemento de clases de consulta, semanales o quincenales, impartidas en determinados centros por un profesor. En Bielorrusia, por ejemplo, han recibido de esta forma su título, desde 1961, unos 5.332 maestros.
- En Australia, en ese mismo año, las escuelas por correspondencia tenían inscritos 25.110 alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria y más de 30.000 en los cursos técnicos. Había, además, varios centros de carácter privado.
- Por lo que se refiere a Suecia, según el Informe de uno de los Comités del Ministerio de Educación, el número de personas matriculadas en cursos de este tipo era, ya en 1938, de 330.000.

TIPOS DE ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Esta modalidad de enseñanza presenta algunas variantes, dada su gran capacidad de adaptación a problemas concretos. Aparece así la *enseñanza supervisada*, que consiste en aplicar a la presencial los textos y métodos de la instrucción por correspondencia.

El sistema se inició, en 1905, en la Calvin School de EE. UU. y se desarrolló después en Australia. Se considera como padre de su sistematización a Sidney Mitchell, Director de la Benton Harbor High School (Michigan, USA), quien, con la ayuda de dos instituciones privadas, organizó el envío de cursos de profesionalización de ciertas materias que superaban las posibilidades de una pequeña high school con el fin de que los alumnos siguieran los cursos orientados por un profesor supervisor. El plan se extendió más tarde a la Universidad de Ne-

braska y ha pasado después a otros países: Dinamarca, Holanda, Suecia, Rusia, Japón, Finlandia, Israel, Australia, Nueva Zelanda, etc.

Según Weissbrot, son necesarios en este tipo de enseñanza elementos de dos clases: los llamados factores primarios y secundarios. Entre los primarios señala los siguientes:

- El centro o escuela que desea integrar los cursos por correspondencia en su programa regular de enseñanza.
- El equipo del centro en cuestión, que se encargará de supervisar el programa y de evaluar el nivel alcanzado.
- El supervisor, que organizará el horario, coordinará los contactos con el centro por correspondencia y llevará el control del trabajo de los alumnos.
- El centro por correspondencia, cuya actitud debe ser bastante flexible con el centro supervisor.
- El material de estudio, que debe ajustarse en contenidos y presentación al grupo de alumnos al que se destina y ha de estar de acuerdo con los niveles marcados por el centro supervisor.
- El alumno, que deberá participar en la estructuración del método indicando sus preferencias de horario, su deseo de estudio individual o en grupo, etc.

Estos son algunos de los factores secundarios:

- Los padres, que deberán cooperar cuanto puedan.
- Las autoridades educativas.
- La investigación en materia de enseñanza, que debería dar la última palabra acerca de la eficacia y posibilidades del método.

Como en la enseñanza por correspondencia estricta, el alumno se siente inicialmente motivado por la elección de una materia acorde con

sus necesidades e intereses; pero, en este caso, la motivación es más fuerte gracias a la presencia de un profesor, que le resolverá inmediatamente sus dificultades de aprendizaje, y a la relación con unos compañeros que aportarán colaboración y estímulo. El trabajo en grupo no sólo es posible, sino fomentado.

Childs (USA) dice en este sentido que «los alumnos que completan los cursos por correspondencia supervisados de nivel secundario obtienen en los test instructivos iguales o mejores calificaciones que los alumnos que han seguido los mismos cursos en las aulas».

Por su parte, el Hebrew Tutorial Institute de Jerusalén aplicó el método para la enseñanza de hebreo, matemáticas e inglés a nivel secundario. De los 800 estudiantes del centro, el 85 por 100 terminó con éxito el curso. Estos resultados son superiores a los conseguidos por Platt (75 por 100) y Haberman (73 por 100).

También la George Washington University de EE. UU. realizó un informe sobre las posibilidades de los cursos supervisados. Las conclusiones fueron:

- Que los cursos dirigidos por correspondencia desempeñan un papel de gran utilidad en las escuelas secundarias con escasez de profesores competentes.
- Que deben controlarse desde el punto de vista administrativo estos cursos y los alumnos que participan en ellos.
- Que debe fomentarse la preparación de directores e inspectores para estudios de nivel superior a distancia que se encarguen de las prácticas administrativas y de controlar su eficacia y limitaciones.
- Que la actitud negativa ante la instrucción por correspondencia es menos frecuente entre los estudiantes que entre el personal administrativo de las escuelas de Enseñanza Media.

Las tareas fundamentales del profesor-supervisor serán: motivar, explicar los pasajes difí-

ciles, mantener contactos con los enseñantes por correspondencia, administrar y programar el trabajo de los alumnos, prever el uso de ayudas audiovisuales y hacer pruebas de evaluación. En líneas generales, deberá sentirse plenamente identificado con el curso y con el profesorado que lo imparte.

En casos especiales (niños muy pequeños, deficientes, etc.), el supervisor puede ser el padre o cualquier familiar. Así se llegó a crear en Nueva Zelanda, por ejemplo, una Asociación de Padres de Alumnos de la Escuela por Correspondencia, única conocida hasta los años cincuenta. En principio, se ocupó sólo de que la institución recibiera ayuda económica, pero luego buscó también la forma de que los chicos participaran en actividades colectivas tales como exposiciones de trabajos, excursiones, conferencias... Todo ello llevó a la creación de escuelas con internado.

Llegamos así a la llamada *enseñanza oral*, que es directa e individual, y suplementaria, en la que los profesores se desplazan periódicamente, recorriendo un circuito que abarca los domicilios de todos los alumnos.

En la URSS, por ejemplo, a los que cursan seis años de estudios por correspondencia se les conceden treinta días de permiso pagado durante cada uno de los tres primeros años, y cuarenta durante cada uno de los tres últimos para que puedan ir a un centro de consulta a recibir asesoramiento y hacer prácticas de laboratorio. Este centro puede formar parte de una institución más amplia, como el Instituto Politécnico de Moscú, o ser un laboratorio instalado al efecto en una empresa industrial o cualquier otro lugar de trabajo. Los profesores que responden a las preguntas formuladas pertenecerán a la institución de enseñanza o serán contratados con carácter eventual.

En algunas escuelas es una práctica regular la enseñanza directa en breves cursillos, hechos en régimen de internado, durante los cuales el alumno asiste a conferencias, clases tutoriales y seminarios y hace trabajos prácticos en laboratorios y talleres. Suelen llevarse a cabo en centros para estudiantes internos, apro-

vechando sus vacaciones. Es lo que se hace, por ejemplo, en la Universidad de Nueva Inglaterra (Australia) y en la de Delhi. Asimismo, en la escuela Hermod de Suecia, se expiden títulos oficiales a los alumnos que han hecho estudios por correspondencia sólo si han asistido a un curso oral suplementario y *obligatorio*. En Nueva Zelanda, los estudiantes del Instituto Técnico por Correspondencia, si quieren obtener la calificación de técnicos diplomados en materias que exigen trabajos prácticos o de laboratorio, han de hacer obligatoriamente los cursos que se dan en el Instituto Central de Tecnología. También la Escuela por Correspondencia del Departamento de Educación de Wellington (Nueva Zelanda) tiene profesores residentes y visitantes y reúne a los alumnos en los famosos «Días de la Escuela», «Semana de la Escuela» y «Cursillos en Internado».

Por su parte, la Briefschule de Frankfort, que se fundó a imitación de la Breveskole de Suecia y es costeadada por la Federación de Sindicatos, ha ensayado también diversas combinaciones de enseñanza por correspondencia y enseñanza oral.

Cualquiera que sea la fórmula elegida, este tipo de educación se da, normalmente, reuniendo a profesores y alumnos en un mismo lugar; pero, utilizando medios audiovisuales, pueden combinarse a veces las enseñanzas oral, auditiva y visual y las demostraciones prácticas con la enseñanza por correspondencia sin que sea preciso reunirlos.

De la misma manera podemos hablar de la *enseñanza por tutorías*, en la que es fundamental el trabajo de un buen número de profesores dedicados a recibir al alumno periódicamente de forma que los contactos entre el estudiante y el centro a distancia no se realizan sólo o sobre todo por correo, sino a través de ellos.

Su forma y periodicidad varían considerablemente según los centros. En algunos son elemento de apoyo mientras que, en otros, constituyen el soporte fundamental del sistema educativo. Por otra parte, en algunos tienen carácter voluntario y, en otros, obligatorio.

Como ejemplos de instituciones en las que las tutorías desempeñan un papel esencial podemos citar a la Open University (Gran Bretaña) y al INBAD (España).

La Open University pretende extender la educación superior a los adultos por medio de una enseñanza que ocupe dos o tres horas al día, utilizando para ello una combinación de radio, televisión, correspondencia, libros y presencia directa del profesor. Cuenta con Directores Regionales, Consejeros y Tutores repartidos en múltiples centros por todo el país. Las horas de trabajo semanal previstas para el alumno oscilan entre diez y catorce y se completan con una o varias reuniones en los Centros Regionales, donde los estudiantes pueden ponerse en contacto con los demás y con los Tutores y Consejeros que les resolverán sus dudas. En ellos se oyen y ven, además, los programas de radio y televisión y, en los más preparados, se dan incluso clases especializadas y hay salas para el estudio privado.

El INBAD, por su parte, pretende hacer llegar la enseñanza de BUP y COU a todas aquellas personas que, por cualquier motivo, no han tenido acceso a ella. Combina también diversos medios tales como radio, correspondencia, libros y, sobre todo, tutorías, que ofrecen cinco variantes fundamentales:

- Básica: es colectiva, presencial, obligatoria y quincenal (o mensual para determinadas materias).
- De apoyo: es colectiva, presencial, voluntaria y, casi siempre, quincenal.
- Por correspondencia: es colectiva, a distancia, obligatoria para los que por alguna razón no pueden asistir a la básica y quincenal.
- Individual y presencial: es voluntaria y sin periodicidad fija.
- Individual a distancia: es también voluntaria y sin periodicidad fija y se lleva a cabo por correo o teléfono.

Existen aún algunas otras modalidades, pero sólo en plan experimental.

REDACCION Y PUBLICACION DE UN CURSO POR CORRESPONDENCIA

El estudiante de un curso por correspondencia tiene, al menos, dos profesores: el que redacta el curso y el que recibe su trabajo para evaluarlo y le proporciona, con sus observaciones, la enseñanza complementaria que necesita. Todos ellos deben valerse de métodos pedagógicos que les permitan enseñar a un alumno con el que no pueden ponerse en relación inmediata.

Hay muchas formas de elaborar los cursos, pero todas ellas requieren unos principios básicos que son, en esencia, los que enumeramos a continuación:

- Un buen redactor debe ponerse siempre en la situación del alumno para el que escribe: niño, joven, adulto con o sin formación previa, etc. Los ejemplos y el léxico se adaptarán también a sus diferentes necesidades.
- Debe saber, además, con qué fin se redacta el curso, el nivel de los estudiantes que van a utilizarlo, la finalidad que persiguen y el programa preciso al que deberá ajustarse el texto para conseguir los objetivos deseados.
- Cualquier curso por correspondencia, sea completo o incompleto, y esté destinado a niños, adultos o universitarios, debe orientar al alumno en su estudio, ayudarle a asimilar los conocimientos teóricos y prácticos, ofrecerle ejercicios de aplicación de esos conocimientos y proporcionarle medios de comprobación de si ha aprendido o no.
- Una vez determinado el contenido necesario, el autor habrá de elegir su forma de presentación. El texto no ha de ser únicamente informativo, sino también didáctico.

El primer paso consistirá en establecer el programa y, después, se dividirá el contenido en partes que puedan ser fácilmente asimiladas. Se partirá de lo conocido a lo desconocido de manera que el estudiante vaya comprendiéndolo todo a medida que adelanta.

Se tendrá en cuenta que los niños necesitan lecciones más cortas que los adultos, que unas materias precisan más o menos tiempo de reflexión que otras y que unas asignaturas requieren más prácticas que otras. Asimismo, hay que prever el tiempo que el ejercicio tarda en ir del alumno al profesor y de éste al alumno.

— Es conveniente hacer una buena introducción previa al estudio de las materias concretas con consejos, indicaciones, síntesis del contenido y del método, anotaciones sobre los libros y materiales necesarios y sobre la forma de presentación de las lecciones, la manera de estudiarlas y la de hacer los ejercicios.

— Toda la lección por correspondencia es una unidad didáctica que persigue los mismos fines que la dada oralmente por un profesor a un solo alumno o a un grupo. Presenta un tema de estudio, proporciona información o fuentes de información, comprende medios auxiliares de trabajo y facilita la adquisición de conocimientos teórico-prácticos mediante ejercicios que aseguran la participación de los estudiantes. La diferencia entre ella y un libro es igual a la existente entre una clase oral y una conferencia. Ambas exigen actividad por parte del alumno, que irá aprendiendo a medida que busca información, organiza los datos y aplica los conocimientos adquiridos. El redactor explicará los términos nuevos, pondrá notas aclaratorias y se adelantará a cualquier dificultad que pueda surgirle.

Su estilo ha de ser llano y fácil y serán de gran utilidad las ilustraciones, diagramas, mapas, cuadros...

— El maestro, sea por correspondencia o no, debe enseñar al alumno no sólo lo que ha de estudiar, sino también cómo ha de estudiarlo. El contacto entre ellos se mantiene sobre todo a través de los ejercicios que éste envía y aquél corrige. La corrección se hará lo más rápidamente posible para evitar la pérdida de interés.

— La invención de preguntas, problemas y ejercicios es uno de los aspectos más delicados. Deben formularse de tal manera que la respuesta del alumno exija haber comprendido y asimilado la materia y no pueda limitarse a copiar sin sentido alguno. Su complicación ha de ser progresiva y deben revelar inmediatamente cualquier dificultad que el estudiante pudiera tener. Dan, a veces, muy buenos resultados los ejercicios de autocomprobación, que permiten a éste evaluarse y corregirse a sí mismo.

— Cada lección debe ser un todo completo integrado en la unidad del curso. Se apoyará sobre lo aprendido antes y servirá de base a lo siguiente.

— Al final del curso, sobre todo si se prepara al alumno para un examen global, son indispensables algunas lecciones de repaso que supongan un dominio claro de la asignatura completa.

Los autores que redactan los cursos suelen ser expertos en la materia y tener además experiencia pedagógica. Sin embargo, estas dos virtudes no siempre son suficientes pues se requiere, por encima de todo, una preparación específica en enseñanza a distancia. En este sentido, el trabajo en equipo es muy necesario.

La edición debe llevarla a cabo un profesional, dado que la revisión técnica es absolutamente precisa. De la misma manera, se hace también imprescindible la supervisión pedagógica, que servirá para que el texto se ajuste al nivel de maduración de los alumnos, proporcione sentido a lo enseñado, indique los ejercicios que permitirán la práctica y el repaso necesarios, revise las ilustraciones, subraye lo más importante, etc.

En líneas generales, éste es el proceso de fabricación de un curso por correspondencia:

— Un experto en la materia proporciona el contenido.

— Un profesor ordena el material en leccio-

- nes, plantea los ejercicios y decide sobre la inserción de ilustraciones.
- Un artista prepara esas ilustraciones si se han considerado necesarias.
 - Un redactor profesional vuelve a escribir el texto con el estilo adecuado.
 - El curso es sometido a revisión técnica.
 - Alguien que desconoce la materia lo lee después en representación de los alumnos, haciendo las objeciones oportunas desde el punto de vista de éstos.
 - Un supervisor pedagógico lleva a cabo los ajustes necesarios.
 - Por último, un editor profesional prepara el texto definitivo para su publicación.

Este proceso, conocido y defendido universalmente, es quizá el mejor, pero resulta caro. De ahí que no todos los centros puedan elaborar sus cursos con arreglo a los principios expuestos.

Por lo que se refiere a la publicación, ha de tenerse en cuenta que el costo sea lo más bajo posible, sin que ello implique falta de calidad, pues el encarecimiento va en perjuicio de los alumnos (subida de los precios de matrícula, por ejemplo) o de los contribuyentes (aumento de las ayudas oficiales).

Los sueldos de autores, revisores y editores serán lo suficientemente elevados como para tener la seguridad de que se puede pagar con ellos a especialistas serios y competentes.

No es, sin embargo, imprescindible que los cursos pasen por la imprenta puesto que existen procedimientos menos costosos que aseguran la misma calidad: offset, fotolitografía, xerigrafía, etc. Pero, sea cual sea la forma elegida, han de cuidarse siempre los aspectos siguientes:

- La disposición del contenido, que no debe dar impresión de densidad.
- La distribución de los espacios.

- La colocación de títulos y subtítulos.
- La preparación y reproducción de ilustraciones, mapas, fotografías...
- El papel, que no debe ser tan gordo que resulte excesivamente caro, ni tan delgado que no permita su utilización por las dos caras.
- El tipo de letra, que ha de ofrecer claridad y uniformidad.

Profesores:

En cuanto al profesor que corrige los ejercicios, ha de superar, además de los problemas de la enseñanza habitual, la barrera que representa su separación de los alumnos. Lo ideal sería que el mismo profesor corrigiera siempre los ejercicios de un determinado número de estudiantes con el fin de conocerlos más a fondo, pero no ocurre esto habitualmente. Lo normal es que se distribuyan entre un grupo de maestros sin otro criterio que el de dar a cada profesor su número de ejercicios correspondiente.

A pesar de todo, los profesores que han dado clase directa y por correspondencia están de acuerdo en que se llega a conocer igual a unos y otros alumnos pues la relación por escrito va perfilándose y concretándose a medida que avanza el curso mediante las notas personales enviadas por las dos partes.

Cuanto mejor conozca el profesor al estudiante tanto más cuidadosamente podrán atender sus necesidades y darle una instrucción individualizada, ajustando las observaciones a su nivel de madurez y a sus intereses personales. Generalmente, en una clase de enseñanza presencial, las aclaraciones y normas van dirigidas a todos los alumnos, mientras que, en la enseñanza por correspondencia, se dirigen a uno solo, de forma más individual.

Las correcciones deben hacerse con sumo cuidado pues, por escrito, pueden resultar más hirientes y desagradables que al hacerlas en directo, circunstancia en la que el tono y la expresión dulcifican considerablemente la repre-

menda. Ha de evitarse sistemáticamente la crítica negativa, que desanima y ofende.

Para corregir, el profesor ha de tener en cuenta siempre el texto del curso, tanto si lo ha escrito él como si no, y no debe limitarse a señalar los errores y fallos de los alumnos: es preciso también que les escriba notas y les oriente en sentido positivo. Por otro lado, conviene que sea capaz de ponerse en el lugar del estudiante, comprender sus dificultades, anticiparse a las preguntas y convertirse en fuente constante de inspiración y aliento.

Animar a los alumnos es parte fundamental de la enseñanza. Para conseguirlo debe alabárseles cuanto sea posible. El éxito es un estímulo fuerte que produce efectos beneficiosos: crea interés por avanzar y da seguridad y confianza. Esto no quiere decir que deba rebajarse el nivel de conocimientos ni que haya que calificar con notas inmerecidas.

Los correctores son responsables del progreso de sus discípulos y, para hacer frente a esta responsabilidad, no pueden limitarse a corregir y comentar los ejercicios que les son enviados. Tienen también la obligación de evaluar los cursos y de sugerir las modificaciones que, en su opinión, necesitan los textos.

Tanto los autores de los cursos como los profesores que corrigen los ejercicios tienen, además, la responsabilidad de orientar a los padres que supervisan los estudios de sus hijos y a los maestros que dirigen el estudio por correspondencia de materias que no se enseñan en las escuelas. Las indicaciones para los padres serán más numerosas en el caso de niños pequeños que no sepan leer ni escribir. Cuando se ve que progresan, las notas irán dirigidas cada vez más a ellos y menos a sus padres. Lo mismo ocurre en el caso de los profesores que supervisan el estudio a distancia.

ORGANIZACION DE UNA ESCUELA POR CORRESPONDENCIA

Una escuela por correspondencia debe estar organizada y administrada por educadores ex-

perimentados, a los que ayudará el personal administrativo. Deberá contar también con editores profesionales y tantos especialistas cuantos se requieran para el cumplimiento de las misiones encomendadas que son, fundamentalmente, las siguientes:

- Contestar las peticiones de información.
- Aconsejar a los alumnos que deseen inscribirse en ella.
- Matricularlos.
- Enviar material de información y lecciones a los ya matriculados.
- Informar a los profesores sobre la preparación previa de los estudiantes.
- Registrar la llegada de los ejercicios que envían los alumnos para ser corregidos.
- Entregar el trabajo de corrección a los profesores encargados.
- Devolver los ejercicios corregidos a los alumnos.
- Cuidar el registro de las notas que han obtenido.
- Contestar sus cartas y consultas.
- Ocuparse de las pruebas y exámenes finales.
- Comunicarles la terminación de los cursos y los resultados de sus exámenes.
- Organizar la redacción de cursos nuevos y la revisión de los ya existentes.
- Publicar las lecciones.
- Preocuparse por la reposición y almacenamiento de los materiales.

El número de personas necesarias dependerá de la cantidad de materias que se enseñen y de los alumnos matriculados. En las escuelas pe-

queñas, una sola persona puede dirigir varias secciones y el personal auxiliar amplía frecuentemente su campo de trabajo, atendiendo asuntos que no son, en sentido estricto, de su jurisdicción. A medida que aumenten las materias y los estudiantes, se multiplicará el número de docentes y administrativos de tal forma que cada uno realice un trabajo más especializado.

La responsabilidad general de la administración del centro exige la presencia de un director con titulación académica y experiencia en la enseñanza. En las escuelas plenamente autónomas e independientes de cualquier otra institución docente, el director, que puede contar con la ayuda de especialistas en las diversas materias, asume la responsabilidad total de la precisión técnica, la presentación de las lecciones y la calidad de la enseñanza dada por los profesores encargados de la corrección.

Hay, sin embargo, algunos centros por correspondencia que dan enseñanza de determinadas materias a alumnos que estudian en una institución presencial. En estos casos, el superior académico de cada departamento de enseñanza es responsable del contenido y nivel de los estudios y el director de la escuela por correspondencia lo es del servicio administrativo que su centro presta a los docentes de los distintos departamentos y a sus alumnos.

Resumiendo, en las escuelas autónomas, el director asume una responsabilidad total, mientras que en aquellas que forman parte de una institución más amplia, su responsabilidad es sólo parcial. En los dos casos, el desempeño del cargo implica trato con el público y con las autoridades docentes y, en consecuencia, debe estar preparado para cumplir su misión.

Una de las tareas fundamentales de la dirección es la de contratar personal adecuado. Para realizarla, debe mantenerse al corriente de los adelantos en materia de educación y adoptar las medidas oportunas para que los cursos se revisen y reelaboren siempre que las circunstancias lo requieran.

Para tratar con los organismos exteriores de manera eficaz, deberá conocer perfectamente el funcionamiento de su escuela y, por tanto,

necesitará supervisar personalmente todos los departamentos que la constituyen.

Las observaciones que llegan del exterior (alumnos, otras instituciones, etc.) le serán de gran utilidad pues si, por ejemplo, mucha gente pregunta una misma cosa, deberá deducir que no se ha informado de ella suficientemente o, si las críticas apuntan hacia un mismo problema, llegará a la conclusión de que hay algo que no funciona bien. La lectura de la correspondencia diaria es, por tanto, otra de sus misiones esenciales.

En una escuela en pleno desarrollo es sumamente importante contratar a profesores capacitados y experimentados que se encarguen de supervisar la enseñanza, es decir, la redacción de las lecciones, la corrección de los ejercicios y los problemas planteados por los estudiantes. Por su experiencia en escribir cursos y corregir deberes y por la capacidad que les da el supervisar el trabajo de los demás, se convierten en inestimable fuente de orientación y ayuda.

El secretario, por su parte, se encargará de las matrículas de los alumnos, lo cual entraña la aplicación de las normas sobre admisiones y el mantenimiento de correspondencia con ellos acerca de los trámites de inscripción. Es absolutamente imprescindible que conozca bien el medio social en el que funciona la escuela.

El primer contacto de un alumno con el centro suele ser una carta, llamada telefónica o visita personal para solicitar información. Generalmente, todos ellos disponen de material informativo que les es entregado en el momento o lo antes posible. Habrá que comprobar su nivel de conocimientos previos con el fin de saber si puede o no matricularse en el curso o materia en que desea hacerlo.

Cuando ya ha recibido la información y asesoramiento necesarios, está en situación de matricularse, siguiendo un procedimiento que varía según las escuelas, pero que requiere siempre la presencia de administrativos encargados de las cuestiones económicas. Tanto si se pagan derechos de matrícula como si no, la inscripción implica anotar en el registro nombre, apellidos, dirección del alumno y cuantos datos

sean exigidos por el centro. A esta inscripción debe seguirla el envío inmediato del material de estudio, cuya cantidad varía también según los cursos y las fórmulas adoptadas. El hecho de mandar el curso completo la primera vez parece contraproducente por la pérdida económica que supondría en el caso de abandono de los estudios y el perjuicio que significa para el alumno estudiar solo, privándose a sí mismo de una verdadera enseñanza por correspondencia.

Para evitar la sensación de aislamiento, probada, por ejemplo, en algunos estudiantes que firman María o Juan, creyéndolos solos, es conveniente dar de vez en cuando información acerca de la escuela y los sucesos que han tenido lugar en ella. También es útil hacer una ficha personal de cada alumno para uso de los profesores que contenga los datos más importantes: edad, ambiente social, inquietudes, etc., y que puede estar basada en preguntas hechas al propio interesado. Se logran así dos objetivos: evitar gran parte del trabajo administrativo y darle la sensación de que la escuela se interesa por él.

El registro de sus progresos comienza al recibirse el primer trabajo que envía para ser corregido. La forma de llevar ese registro varía de unas escuelas a otras, pero lo corriente es inscribir las notas en una ficha. Debe ponerse gran cuidado en anotar con toda exactitud la fecha de llegada de los ejercicios y la de salida, una vez corregidos.

Evaluaciones y exámenes

Por lo que respecta a la evaluación hemos de subrayar la importancia de que se aplique ésta a cada una de las fases que componen la planificación del curso. Determinar la forma y medios que se emplearán es función previa a la redacción del programa y debe consistir, esencialmente, en poner bajo la forma de tarea los objetivos señalados. Cada uno de ellos, tanto si es general como si es específico, ha de ser evaluado.

Los cursos por correspondencia que sólo emplean evaluación a distancia cuentan con los

llamados «ejercicios», que cumplen las siguientes misiones:

- La específica de supervisión.
- La de servir de estímulo para el estudio periódico.
- La de promover la aplicación práctica de la teoría.
- Las de proporcionar al alumno una visión objetiva de su aprovechamiento.
- La de mantener la relación del alumno con el profesor y el centro.
- La de dar a éste la información necesaria que garantice la expedición del título o certificado correspondientes.

Dentro del sistema de evaluación a distancia, podemos distinguir varios tipos de pruebas:

- *De autocontrol*, que se incluyen en los textos del curso para ser resueltas y corregidas por el propio alumno. Permiten la comprobación inmediata del aprendizaje y su presencia se justifica como refuerzo y como paso previo para las pruebas de evaluación que el estudiante deberá remitir al centro.
- *De evaluación a distancia*, que son el nexo entre alumno y profesor. Aquél las enviará y éste se las devolverá debidamente corregidas, anotadas y calificadas. Suele hacerse una por unidad, pero su número puede variar.
- *Objetivas*, que son el instrumento evaluador más fiable para las cuestiones teóricas. Sus ventajas:
 - La evaluación no está afectada por interpretaciones subjetivas.
 - Se eliminan factores no propiamente objetivos como limpieza, claridad de letra, etc.
 - Permiten más posibilidad de cobertura de la materia.

- Son rápidas y sencillas de responder y calificar.
- Se adaptan a prácticamente todas las materias y todos los niveles.
- *Abiertas o de ensayo*, que permiten la evaluación de la creatividad y la capacidad crítica del alumno. Su peligro estriba en que pueden resolverse con la simple copia textual.
- *Prácticas*, que ofrecen gran variedad: reconocimiento e interpretación de figuras, despiece y reconstrucción de aparatos, confección de esquemas, creación o reproducción de figuras, realizaciones con material, representaciones gráficas, etc.

Su realización en el estudio a distancia es uno de los puntos más debatidos. Se utiliza muy frecuentemente la imposibilidad de llevarlas a cabo como argumento para desacreditar el sistema, pero a ello podemos responder lo siguiente:

- Hay asignaturas cuyas prácticas pueden hacerse en casa con material propio: fotografía, decoración, dibujo, pintura, electrónica, etcétera. En el caso de las que no ofrecen esta posibilidad, tales como medicina, farmacia, etc., está prevista la realización de cursos prácticos.
- Muchas materias no requieren prácticas manuales (las humanidades, por ejemplo) y los ejercicios precisos pueden hacerse en casa tranquilamente.
- A veces, los mayores problemas del mundo profesional no están en que los trabajadores no dominen la práctica, que sí dominan por ser su trabajo habitual, sino en su falta de preparación teórica. En estos casos, la enseñanza a distancia cumple un objetivo primordial.

Gran parte de los alumnos que estudian por correspondencia lo hacen con el fin de presentarse a un examen que les permita obtener algún título y lo ideal sería que pudieran hacerlo en su propio lugar de residencia.

En las poblaciones grandes es bastante fácil llegar a un acuerdo con alguna institución de enseñanza que se ocupe de instalar y supervisar a los estudiantes por correspondencia del distrito. Cuando esto no es posible, se recurre habitualmente a un supervisor, aceptado por las autoridades docentes, que se encargará de corregir los exámenes con arreglo a determinadas normas establecidas. El procedimiento suele ser el siguiente: se le entregan en sobre cerrado los ejercicios con anotaciones externas sobre duración, fecha, hora, etc.; él los abrirá delante de los alumnos que, una vez realizados, se los devolverán para que, cerrados en su presencia, los remita por correo a la escuela correspondiente.

También hay estudiantes por correspondencia que se presentan a exámenes públicos u oficiales en un gran centro de enseñanza. Estos exámenes pueden ser escritos, orales o ambas cosas a la vez.

La última tarea de la escuela será notificarles los resultados que han obtenido.

APLICACIONES DE LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Dado su gran poder de adaptación a las circunstancias, no es de extrañar que la enseñanza por correspondencia abarque prácticamente todos los campos de la educación. Veamos las posibilidades que ofrece en cada uno de ellos.

— Preescolar

En este terreno se utiliza siempre la enseñanza supervisada puesto que los pequeños son incapaces de mantener una relación escrita con su profesor. Sirve para suplir a una inexistente enseñanza presencial institucionalizada.

— Educación General Básica

En la primera etapa de formación básica nos encontramos frente al mismo problema. Para estos niños, la presencia del profesor y de los

compañeros resulta imprescindible ya que no poseen capacidad discente ni motivación intrínseca, indispensables para el estudio a distancia. Será también, por tanto, una enseñanza supervisada y su aplicación masiva sólo puede justificarse en casos excepcionales.

Durante la segunda etapa, en cambio, hay ya algunas áreas y materias especialmente propicias para el estudio a distancia pues, con ella, se pretende una mayor individualización instructiva y una cierta diferenciación de los conocimientos.

— Enseñanza Secundaria

En este nivel, los alumnos poseen cierta motivación y son capaces de una relativa autodisciplina, por lo que están perfectamente capacitados para estudiar a distancia. De hecho, ha sido éste el campo más fructífero para la enseñanza supervisada, en la que el profesor-supervisor ayuda a los chicos en sus dificultades y en la elección de materias cuando es preciso elegir optativas.

— Formación Profesional

Es evidente que la industria exige cada vez personal más cualificado, que la noción de preparación profesional va modificándose, que muchos individuos ejercerán diferentes profesiones a lo largo de su vida y que muchos trabajadores realizan actividades que a principios de siglo ni siquiera existían. Ello obliga a un reciclaje continuo, posible, en cierto modo, gracias a la enseñanza a distancia.

Toda formación profesional, se realice en centros o en empresas, consta de conocimientos teóricos e instrucción práctica. Las prácticas se hacen, generalmente, en los lugares de trabajo y la formación teórica se recibe en instituciones docentes. El que la empresa financie esta preparación no siempre es fácil y por eso la OIT ha señalado una posible solución para las más modestas: que los trabajadores reciban la formación después de sus horas de trabajo en cursos nocturnos o en cursos por correspondencia. Precisamente en este campo nació el sistema y son muchas las organizaciones internacionales que lo recomiendan.

— Enseñanza Universitaria

La progresiva solicitud de enseñanza superior, que, teóricamente, trae consigo la obtención de un puesto social considerado y bien remunerado, es un fenómeno común a los países desarrollados y en vías de desarrollo. Las instituciones existentes son incapaces de abastecer esta demanda y los gobiernos no pueden hacer frente a la creación de tantas nuevas instituciones como exigen las circunstancias. Ante estos y otros problemas, hay quienes consideran que ha de volverse a los tiempos en que la Universidad era un privilegio de minorías y quienes creen que, por el contrario, deben buscarse cambios metodológicos e incorporar al campo universitario los nuevos sistemas educativos vigentes ya en otros niveles de enseñanza. Así ha comenzado a aplicarse la enseñanza por correspondencia en muchas Universidades, siguiendo tres métodos distintos según los casos:

— La Universidad crea un departamento especial para ella, pero no se siente responsable del aprendizaje de los alumnos, que pagan unas cuotas establecidas, reciben material y se examinan al final del curso. Es el caso de la Universidad de Londres, por ejemplo. No puede considerarse una verdadera enseñanza por correspondencia puesto que el único contacto del estudiante con el centro es el de los exámenes.

— La Universidad ofrece cursos confeccionados y mantenidos por el mismo cuerpo docente responsable de los internos. Ocurre esto, por ejemplo, en las Universidades de New England y Macquarie de Australia.

— La Universidad está exclusivamente dedicada al estudio a distancia. Ejemplos: la Open University (Gran Bretaña), la UNED (España) y la Universidad de Sudáfrica.

Los países socialistas, como en el caso de la enseñanza profesional, confían a la instrucción por correspondencia la preparación universitaria de los trabajadores. Se combina el estudio individual con la asistencia a clases orales, seminarios y prácticas durante los meses de verano. Las empresas conceden un mes de vaca-

ciones suplementarias para este fin. Así funcionan casi todos los estudiantes de Bulgaria, Checoslovaquia, República Democrática Alemana, Polonia, URSS, etc.

En los países de cultura anglosajona, donde surgió inicialmente este tipo de enseñanza, se mantiene y amplía constantemente con la incorporación de cuantas novedades van surgiendo en el campo de la comunicación de masas y de la tecnología educativa: República Federal Alemana, Australia, Canadá, EE. UU., Gran Bretaña, India y Japón son ejemplos más que representativos.

— Educación Permanente y reciclaje profesional

Parece claro que las circunstancias cambian y que ningún tipo de preparación es suficiente para toda una vida profesional. De ahí la necesidad imperiosa de una buena formación de adultos conocida en todo el mundo como «educación permanente». Su espíritu quedó perfectamente reflejado en el mensaje que René Maheu, Director General de la UNESCO, difundió en 1970 con motivo del «Año Internacional de la Educación»:

«La educación ha dejado de ser privilegio de una minoría selecta y de verse limitada a una edad fija (...). No cabe ya concebirla como preparación para la vida, sino como una dimensión de ésta, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y una incesante revisión de nuestros conceptos.»

El problema, sin embargo, no está sólo en adquirir esos conocimientos y esa preparación, sino también en conseguir que no se queden anticuados. Por eso es tan importante el reciclaje, al que se refirió el Comité de Educación Extraescolar y del Desarrollo Cultural del Consejo de Europa en la mesa redonda que, sobre educación permanente, tuvo lugar en París, en 1971.

Para conseguir estos objetivos se han movilizad todos los métodos posibles: dobles turnos en las Universidades, clases especiales para adultos, cursillos intensivos en las empresas,

clases nocturnas, etc. La enseñanza a distancia se presenta como uno de los más eficaces y así lo han reconocido diversos organismos internacionales.

— Educación Especial

La enseñanza por correspondencia aparece también como auxiliar eficaz en la formación de deficientes físicos o mentales, que se ven irremisiblemente confinados en el hogar.

En Wirmetta, Illinois (EE. UU.), el Hadley School for the Blind enseña por este sistema a ciegos de todo el mundo con textos en Braille, cintas magnetofónicas y discos.

Los niños deficientes mentales pueden utilizar la enseñanza supervisada con ayuda de sus familiares y así se han creado en Nueva Zelanda los Occupation Centres, establecidos por el Departamento de Educación, a los que asisten estos alumnos para completar la formación que reciben por correspondencia.

En España, se concede poca atención al problema. La organización «Auxilia» ha realizado algunas experiencias y también se han llevado a cabo colaboraciones entre el Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM) del Ministerio de Trabajo y el Centro de Estudios CEAC para la formación profesional y cultural de minusválidos físicos mediante cursos de este tipo.

— Formación del profesorado

La enseñanza por correspondencia constituye además una ayuda enorme para el profesor, sobre todo en las zonas rurales, ya que le permite conocer materias nuevas, actualizarse en las conocidas y modernizar su metodología. En algunos países, llega incluso a suplir a las Escuelas de Formación del Profesorado.

— Formación de Militares

La formación de los soldados puede abordarse desde un doble campo de actuación: Por una parte, el de la preparación técnica de los objetivos específicos de las fuerzas armadas

y, por otra, el de la preparación para un trabajo distinto, la continuación de estudios interrumpidos o la adquisición de valores culturales de carácter general. Esta dualidad se ve muy clara en el caso de prestaciones obligatorias al servicio militar y en el de alistaciones voluntarias por un período de tiempo determinado, en los que resulta imprescindible adquirir una preparación profesional que permita la fácil reincorporación a la vida civil.

En las circunstancias de la vida militar, el estudio por correspondencia es bastante factible puesto que ofrece gran economía de medios y enorme flexibilidad en espacio y tiempo.

— **Iniciación y formación religiosas**

La Iglesia Protestante fue la primera que utilizó la enseñanza por correspondencia para fines educativos en cuestiones relativas a sus principios religiosos. La Illinois Wesleyan University de EE. UU. la incorporó ya en 1873 y William Rainey Harper empezó a usarla en el Baptist Theological Seminary en 1881.

Actualmente la emplean también católicos y judíos.

— **Tiempo libre**

Gracias a la tecnología, el hombre moderno dispone de más tiempo libre. La enseñanza por correspondencia puede colaborar en que sea utilizado de forma fructífera en dos sentidos:

- **Haciendo cursos de materias por las que se tiene afición** tales como dibujo, pintura, decoración...
- **Fomentando el hábito de lectura**, pues obliga a leer de forma reflexiva y aplicada y puede convertirse en un valioso estímulo para su sistematización.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

Vista la enseñanza por correspondencia como sistema tecnológico, la estudiaremos ahora des-

de el punto de vista de sus posibilidades didácticas, analizando sus ventajas e inconvenientes.

Sus ventajas se refieren, sobre todo, a los siguientes aspectos:

— **Posibilidades docentes**

El curso por correspondencia exige un trabajo en equipo que precisa el reparto de funciones y ello favorece a la eficacia docente. Por otra parte, no es necesario que el mismo profesor se encargue de una asignatura completa y mucho menos que se dedique a varias materias, sino que cada parte suele ser redactada por un especialista. Como además las preguntas no se responden en el momento, la preparación de las respuestas puede hacerse con mayor tranquilidad que en la enseñanza presencial.

Después de preparado el curso, la tarea del profesor consiste en mantener y evaluar a los alumnos y, como este trabajo se realiza de manera sucesiva y no simultánea, ello le permite atender a cada uno individualmente.

— **Alumnos**

Lo normal es que los alumnos por correspondencia estudien voluntariamente y ello hace suponer que tienen una motivación inicial positiva y un grado de madurez mayor que los que estudian en cierto modo obligados.

— **Flexibilidad**

La enseñanza por correspondencia se adapta a las características personales del alumno y a sus circunstancias de tiempo y lugar. La ausencia de condicionamientos espacio-temporales la hace particularmente apta para cubrir zonas mal comunicadas y aisladas de los centros educativos y para aprovechar períodos de descanso, enfermedad, etc.

Por ser una enseñanza individualizada, se

ajusta también al ritmo de aprendizaje del estudiante.

— Integración de los conocimientos

Es mayor en este tipo de enseñanza que en la presencial y se ve, además, favorecida por la concreción del campo de estudio, centrado en los contenidos exclusivamente necesarios y sin dispersiones.

— Economía

Un curso por correspondencia es asequible a economías débiles y ésta es una de las causas fundamentales de su gran extensión.

Como no hay que desplazarse a los centros, el ahorro de dinero y tiempo es superior al de cualquier otro sistema de enseñanza.

— Contenidos

El método permite enseñar prácticamente todas las materias y a todos los niveles, siempre que se utilicen los complementos requeridos en cada caso. Esa es la razón de que se combine frecuentemente con otros sistemas didácticos tales como TV, radio, enseñanza presencial, etc. o adquiera la forma de enseñanza supervisada.

— Eficacia instructiva

Su eficacia está en función de la flexibilidad, la economía y las características psicológicas del alumno.

Las encuestas hechas entre estudiantes por correspondencia indican que, en general, están satisfechos de los resultados.

Por lo que se refiere a sus inconvenientes, suelen apuntarse los relativos a estos puntos:

— Profesorado

La escasez de instituciones dedicadas a preparar profesores para la enseñanza a distancia

produce una lamentable falta de especialistas familiarizados con el método. Normalmente, el educador empieza a participar en él de forma paulatina y va adquiriendo una experiencia que le permitirá ser considerado, con el tiempo, como profesional. Los problemas más frecuentes que se le plantean en este proceso de aprendizaje son los relativos a su adaptación al nivel de los alumnos (debe abandonar la pedantería y el deseo de lucimiento personal), evaluaciones, aplicación de ejercicios a cada caso particular y comunicación con los estudiantes.

— Alumnos

Muchos de los alumnos por correspondencia se han visto obligados a elegir un curso por circunstancias profesionales o económicas y, en estos casos, la desventaja es clara: la enseñanza por correspondencia no da resultados positivos si el estudiante no se esfuerza y no se esforzará si su interés no ha surgido de forma espontánea. Por otro lado, al alumno por correspondencia le falta el influjo estimulante de los compañeros, elemento importantísimo en el aprendizaje. Para dulcificar esta situación se han creado los «centros de estudio», los «centros regionales», los «centros de colaboración», los «centros de intercambio», etc.

— Dificultad de comunicación

Además de la imposibilidad de respuesta inmediata a la solicitud de ayuda, la separación física del alumno y el profesor entraña otros condicionamientos: dificultad de interacción constante y de feed-back, pérdida de la ayuda que supone la presencia del profesor, escasez de relación con los compañeros, etc.

— Dependencia del lenguaje escrito

Es más trabajoso, y menos atractivo por tanto, leer que oír. De ahí que los niños de corta edad y los alumnos poco preparados tengan mayores dificultades con este sistema de enseñanza. Precisamente para ellos se han conce-

bido soluciones tales como la enseñanza supervisada, en la que los supervisores o tutores contribuyen a salvar cuantos obstáculos surjan en el aprendizaje.

— Rigidez en la adaptación de los cursos

El profesor presencial puede cambiar inmediatamente el ritmo de su explicación si advierte que los alumnos no comprenden o se ha producido una confusión. Los cambios en los cursos impresos requieren, por el contrario, mucho más tiempo para ser llevados a cabo y, si tenemos en cuenta el elevado costo que supone actualizar los textos, hemos de concluir señalando la imposibilidad de hacerlo con la frecuencia deseada.

Hay además cierta rigidez en el sistema para adaptarse a las peculiaridades del alumno derivada de la impresión previa de los cursos. Esta limitación sólo podría salvarse con un sistema mixto de enseñanza presencial y a distancia que los ajustara cuando fuera preciso.

— Limitaciones físicas

Al no ser, en la mayor parte de los casos, una enseñanza institucionalizada, no hay edificios en los que albergar laboratorios, bibliotecas, gimnasios... que permitan el aprendizaje de determinadas materias. Algunas veces, el problema se resuelve con envíos de material y otras, combinando el estudio a distancia con prácticas en centros adecuados.

Supone también una limitación física la complicada estructura administrativa, imprescindible en todo centro de enseñanza por correspondencia.

— Dificultad de evaluación

Si es prácticamente imposible realizar una individualización perfecta de prácticas y ejercicios para cada uno de los estudiantes, lo será también, lógicamente, hacer una evaluación del todo individualizada. Al profesor puede resultarle difícil llegar a conocer el origen de las deficiencias y la verdadera capacidad de sus alumnos. Por este motivo, cuando la titulación adquirida tenga carácter oficial, se hace imprescindible la existencia de pruebas presenciales que garanticen sus conocimientos.

— Aceptación social del método

Uno de los inconvenientes del sistema es, sin duda, su escasa aceptación social, motivada por tres causas fundamentales:

- Los abusos cometidos por algunas de las instituciones.
- La dificultad de que se reconozcan oficialmente los títulos que concede.
- El haber sido considerado durante mucho tiempo como sustituto de la enseñanza presencial, con lo que el alumno debe vencer la natural inclinación al abandono que supone el estudio en solitario y la indiferencia —a veces incluso burla— de familiares y amigos.

Por otro lado, su estrecha dependencia de planteamientos económicos es también una dificultad grave para su desarrollo. Posiblemente, la combinación de multi-media y la incorporación de una red de centros que permitan la agrupación y la realización de prácticas la harían más aceptable ante la opinión pública.

Departamento de Documentación

BIBLIOGRAFIA

- CEAC: *La enseñanza por correspondencia en España y en el mundo. Información y datos*. Barcelona, 1976 (documento multicopiado).
- *Correspondence colleges*. The Times Educational Supplement (London), núm. 2.451, 11 may 1962, página 934.
- CRASSAERT, C.: *L'enseignement par correspondance, un moyen d'éducation permanente*. Bruxelles, 1965. (Travail présenté a l'Ecole Ouvrière Supérieure, non publié.)
- CROS, Louis: «L'enseignement par correspondance et son avenir». *L'Education Nationale* (París), 22 année, núm. 803, 3 nov. 1966, pp. 9-12.
- *L'enseignement par correspondance*. L'Ecole des Parents (París), núm. 1, 1964.
- ERDÓS, René F.: *La enseñanza por correspondencia. Programas y métodos de enseñanza*. Adaptación de Juan Martí. OEI-CEAC-UNESCO, Barcelona, 1976.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «La enseñanza por correspondencia como problema didáctico». *Revista de Educación*, año IV, núms. 35-36, vol. VIII, Madrid, 1965, páginas 125-128.
- GRANDPIERRE, André: «L'éducation nouvelle». *Revue Politique et Parlementaire* (París), número 723, may 1962.
- HELY, A. S. M.: *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes. D'Elseigneur a Montréal*. París, UNESCO, 1963.
- HOLMBERG, Börje: *Correspondence education: a survey of applications, methods and problems*. Malmö, Hermods N K I, 1967.
- : *On methods of teaching by correspondence*. Lunds, C W K, Gleerup, 1960.
- INIESTA, Lorenzo: «Una didáctica del mundo de hoy: la enseñanza por correspondencia». *Educadores*, año IV, Madrid, 1962, pp. 487-505.
- «Learning by post». *The Times Educational Supplement* (London), núm. 2396, 21 april, 1961, páginas 761-766.
- MARTÍ SALAVEDRA, J.: *La enseñanza por correspondencia en España*. Comunicación presentada en la reunión anual del CEC, Barcelona, 1967.
- : *Posibilidades de la enseñanza por correspondencia en la formación permanente*. Comunicación presentada al I Congreso de la Formación, Barcelona, oct. de 1970.
- MARTÍN MONFORTE, M.: «La enseñanza por correspondencia, una didáctica del mundo de hoy». *La Vanguardia*, Barcelona, 13-11-65, 16-11-65, 21-11-65.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Culture: *Directives pédagogiques. Methodologie de l'enseignement par correspondance*. Bruxelles, 1965.
- : *L'enseignement par correspondance a sa didactique propre*. Bulletin d'Information, Bruxelles, Direction Générale de l'organisation des études, décembre, 1966.
- NYERK, Roger: *Sociologie de l'enseignement par correspondance*. París, Centre de Documentation Universitaire, 1965.
- Organización de los Estados Americanos: *Estudios sobre cursos por correspondencia en los EE.UU y América Latina*. Comité de Acción Cultural, Washington DC, 1965.
- OEI: *La formación profesional y técnica de adultos por correspondencia*. Documento presentado por la Secretaría General de la OEI, Buenos Aires, 1967.
- PALME, Olof: «Declaración en la sexta Conferencia de Ministros de Educación» (Versalles, mayo de 1969). *Revista de Educación*, año XVIII, vol. LXX, número 203, mayo-junio de 1969, pp. 52-59.
- SARRAMONA, Jaime: *La enseñanza por correspondencia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de F. y Letras de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1969.
- : «La enseñanza por correspondencia como medio de formación y readaptación». I Congreso de la Formación. *Libro de Comunicaciones*, Barcelona, 1970.
- : «La enseñanza por correspondencia: estudio comparativo con la enseñanza programada». *Perspectivas Pedagógicas*, t. VII, núms. 25 y 26, Barcelona, 1970, pp. 117-126.
- : «El profesor de la enseñanza por correspondencia». *Perspectivas Pedagógicas*, t. VII, núm. 27, Barcelona, 1971, pp. 381-392.
- UNESCO: «La enseñanza por correspondencia». *Revista Analítica de Educación*, París, 1961, núm. 2, volumen XIII.
- : «La enseñanza por correspondencia en los niveles primarios y secundarios». *Revista Analítica de Educación*, París, 1954, núm. 8, vol. VI.
- VEUGLE, Juan le: *Iniciación a la educación permanente*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1970.

Revistas

Revistas recibidas desde abril de 1981

AMTLICHES MITTEILUNGSBLATT. ZFU-BRD

Nummer 1.9 Jahrgang 20.2.1981.

AMS NEWSLETTER. THE AMERICAN MUSICOLOGICAL SOCIETY

Vol. XI, núm. 1, february 1981.

BEIJING INFORMA

Núm. 15, abril 15, 1981. Núm. 16, abril 22, 1981. Número 17, abril 29, 1981. Núm. 18, mayo 6, 1981. Número 19, mayo 13, 1981. Núm. 20, mayo 20, 1981.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT-EDUCACION Y CIENCIA

Núm. 1/2 (sp) 1981.

Las Universidades Integradas en la República Federal de Alemania, por Bernard Drescher.

Núm. 3/4 (sp) 1981.

Política cultural exterior.—246 millones de marcos para colegios alemanes en el extranjero. «Puente sobre las fronteras» asequible ahora como documentación.

Universidades.—La meta seguirá siendo la misma: 850.000 puestos de estudio. Tubinga: Cooperación entre industria y Universidad. Academias profesionales: un nuevo camino para los bachilleres. Investigación: los exámenes para los profesores no son comparables.

Escuelas.—¿Se llegará pronto a un acuerdo sobre el reconocimiento de los certificados de las escuelas integradas? Experto del CDU en materia de educación se pronuncia contra la «integración total». Hay que coordinar mejor la asistencia a los extranjeros.

Política educacional.—Sindicato: aún faltan 150.000 profesores. Objetivo: fomentar la conciencia democrática.

Formación ulterior.—Los cursos de idiomas siguen a la cabeza.

Formación profesional.—Se discute la nueva ley de fomento de la formación profesional. Experimento modelo: mujeres en profesiones técnico-industriales. Bonn fomenta el «estudio paralelo a la profesión».

Ciencia-Investigación.—Problemas psicosociales de los enfermos epilépticos aún por resolver. Envejecimiento no tiene que significar desintegración.

Núm. 5 (sp) 1981.

Política cultural exterior.—Gran interés en el extranjero por el sistema de formación dual.

Universidades.—Fundación Humboldt: Consejos para una estancia en Alemania.

Escuelas.—¿Son las calificaciones «un instrumento inadecuado»? Cada vez más padres desean enviar a sus hijos al liceo.

Formación profesional.—Presos: más oportunidades para un nuevo comienzo. Experimento modelo: ayudas para jóvenes postergados. Finalidad: preparación para el mundo del trabajo. La economía ante nuevos retos. Récord de formación: 1,66 millones de aprendices. Minusválidos: se desea una formación uniforme.

Política educativa.—Incremento de la calidad de la enseñanza mediante perfeccionamiento de los profesores.

BOLETIN. Dpto. de prensa e información del Gob. Federal R.F.A.

Núm. 27, mayo 1981.

BOLETIN DE RESUMENES ANALITICOS
Ministerio de educación de Venezuela

Núm. 8.

BOLETIN DEL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD
AUTONOMA DE MADRID

Núm. 3, marzo 1981.

Un método para la formación en la práctica de enseñanza, Juan José APARICIO.—**Información Monográfica:** Política de la lengua y escolarización, Julia VARELA.—**Investigación:** El pensamiento formal y la enseñanza de la historia, Juan Ignacio POZO.—**La despena del Profesor:** El lago de la Casa de Campo: Ejemplo de ecosistema acuático estudiado por los alumnos de 1.º de BUP, Carmen BUIZA, Nieves MARTIN, Juana NIEDA, Luisa RORIGUEZ y Fátima SENANTE.

BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL
DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA
Y LETRAS Y EN CIENCIAS. D. U. MADRID

Mayo de 1981.

BOLETIN INFORMATIVO (Fundación Juan March)

Núm. 104, mayo 1981 - Núm. 105, junio 1981.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO
DE EDUCACION (actos administrativos)

Año XLII, núm 17, abril 1981 - Año XLII, núm. 18, junio 1981.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION
DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC - APMEP

Núm. 328, avril 1981.

Editorial.—C. LASSAVE: Lettre ouverte au Ministre de l'Éducation.—1. **Etudes.** G. DUBOIS: Théorie

de l'information et Master-Mind. M. SOUFFLET: A propos de l'article de G. Dubois. J. DE BIASI: La cycloïde. G. REEB: Analyse non standard (Essai de vulgarisation).—2. **Informatique.** G. DESENFANT: Tout petit programme pour rechercher un nombre dans un catalogue.—3. **Dans nos classes.** P. CHEVRIER et S. PAPPAY: Mise à l'essai au lycée Jean Macé, à Niort. R. GAUTHIER: Mise à l'essai au lycée Ampère, à Lyon. S. BETTON, J. CLERJON, L. DUVERT, J. P. GUICHARD: Mise à l'essai en géométrie, au lycée Jean Moulin, à Lyon.—4. **Jeux et maths.** J. C. BERMOND: Sur le jeu des cavaliers. Ludi-Math, une brochure pour les clubs «Jeux et Maths».—5. **Matériaux pour une bibliographie.** E. DUPONT: L'analyse des données et nous. G. WALUSINSKI: L'œuvre de Paul Couderc (1899-1981). Soucomdoc: Pour un inventaire. W. MOUNTEBANK: La cueillette des liserons.—8. **L'enseignement des mathématiques à l'étranger.** C. ZEHREN: ICME IV Berkeley, août 1981.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Núm. 192, mars 1981.

Núm. 193, avril 1981.

DOSSIER: L'ÉCOLE EN DANGER DE MORALE. Propos de profs: Il ne nous reste que la morale, mais nous n'en avons plus (Ph. Lecarme). Tous jésuites (N. Lecarme). Choisir son camp (J. Joubert). L'amour (Cl. Pagès). Sous les pavés, la place était polluée (H. Rebert). Lettre à mes camarades soixantehuitard (B. Laquière). La morale à l'école (Y. Klein). **Sondage et interview d'élèves:** Histoire d'un sondage. Notre sondage: résultats et commentaires. Un élève de mai (A. Châtre interviewé par Yves Klein). Sur la publicité de la Caisse d'Épargne (M. Carton). **Quelles morales transmettons-nous?:** Compte rendu d'une rencontre d'été (A. M. Drouin).

Núm. 194, mai 1981.

Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières (Ph. Meirieu). «L'ordre, enfin!» (F. Imbert).

DOSSIER: NOTRE BILAN IDEOLOGIQUE (1). Fiche!... **Encore des fiches:** en sciences expérimentales, sciences humaines, français, éducation physique.

CAMP DE L'ARPA

Núm. 75, mayo 1980.

Núm. 86, abril 1981.

Los poetas del 27 en la última década, Juan Quintana Jiménez. Notas para un estudio sobre poesía espa-

ñola de postguerra, Martín Vilumara. Carta desde Londres, Juan Antonio Masoliver. Poesía experimental en España, Fernando Millán. La manía de Venecia y las letras españolas, Beniamino Vignola. Nuevo viaje al Parnaso o la sucesión de los novísimos, José Luis García Martín. El arte de la palabra, Jorge Guzmán. La gracia del mar, José María Carandell. Un acontecimiento memorable, Piero Menarini. Las llamas del entusiasmo, José María Carandell. La intencionada destrucción de un universo acorazado, Pablo del Barco. ¡Elemental mi querido Doyle!, Alberto Díaz Rueda. Anecdótico misógino en Madrid, José A. Fortes. Presencia cultural del fin de siglo, C.A.M. Viva España manque pierda, Marcos Ordóñez. Mito y rebeldía en la literatura hispanoamericana, Myriam Najt y María Victoria Reyzábal.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 257, mayo 1981 - Núm. 258, junio 1981.

CLICK (Mary Glasgow Publications)

Series 8, núms. 8, 9. Teacher edition.

COMMUNIO. Revista Católica Internacional

Año 3, marzo/abril 1981, II/81.

Olegario González de Cardenal, Iglesia y Sociedad. Xabier Pikaza, El Nuevo Testamento y la realidad social. Carlo Caffarra, Doctrina social de la Iglesia: Justificación teológica. José Bullón Hernández, Valoración y vigencia actual de la doctrina social de la Iglesia. Cardenal Bernardin Gantin, El mensaje social de Juan Pablo II a los pueblos de Africa y de América latina. Carlos Díaz, A Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César. José María Díaz Moreno. S. J., El matrimonio cristiano ante la nueva situación. J. I. González Faus, Hay persecución contra la Iglesia porque hay persecución contra los pobres. Julián Gómez del Castillo, Apostolado y evangelización de los pobres. Teófilo Pérez Rey, No hacer cosas sino hombres para hacer las cosas. Armando Quintana Navarro, Estar presentes en la realidad.

CONCILIUM. Revista Internacional de Teología

Núm. 164, abril 1981 - Núm. 165, mayo 1981.

Núm. 166, junio 1981.

H.-M. Féret: La Palabra de Dios y su soberanía en la Iglesia contemporánea. M.-D. Chenu: Nueva conciencia del fundamento trinitario de la Iglesia. G. Rug-

gieri. Nueva conciencia de la Iglesia como fraternidad evangélica. J. Komonchak: La Iglesia universal como comunión de Iglesias locales. G. Kretschmar: La tensión escatológica en la vida de la Iglesia actual. D. S. Amalorpavadass: Los pobres sin fuerza y sin voz. A. Ngindu Mushete: La Iglesia de la cristiandad ante las culturas jóvenes. K. Borresen: Mujeres y hombres en la creación y en la Iglesia. Frei Betto: Masificación social y oración. A. Acerbi: La recepción del Vaticano II en un contexto nuevo. G. Marc: La Iglesia católica en el mundo actual. Datos estadísticos. S. Dianich: Estado actual de la eclesiología.

CROWN (Mary Glasgow Publications)

Series 15, núms. 8, 9. Teacher's notes.

CONVERGENCE

Vol. XI, núms. 3-4, 1978.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Año VI, núm. 61, enero 1980 - Núm. 62, febrero 1980
Núm. 63, marzo 1980 - Núm. 64, abril 1980 - Núm. 65, mayo 1980 - Núm. 66, junio 1980 - Núms. 67-68, julio-agosto 1980 - Núm. 69, septiembre 1980 - Núm. 70, octubre 1980 - Núm. 71, noviembre 1980 - Núm. 72, diciembre 1980.

Año VII, núm. 73, enero 1981.

Núm. 74, febrero 1981.

Psicología: Los niños también se deprimen. Sobre la progresiva derechización de la política educativa de la izquierda. Hacia una comunidad de aprendizaje innovador y significativo.—Entrevista, J. L. Aranguen. Los comics en la escuela. La asignatura ausente. El material del laboratorio de ciencias. Una granja educativa. Un presupuesto de educación a la baja. Los psicólogos y el Ministerio.

Núm. 75, marzo 1981.

La educación en Asturias. Una comunidad pedagógica de vida natural.—Entrevista: J. Fernández de Castro. El conocimiento de los niños de su propio país. Paulo Freire e Iván Illich ante el problema educativo. Cuent-fidencias. La propia historia como aprendizaje. Experiencias del texto libre en bachillerato. Cromatografía. Una experiencia de laboratorio para Biología de COU. Primer encuentro de representantes de grupos de Matemáticas. El desarrollo del Estatuto de Centros. El Estatuto de Centros y la privada.

CHINA RECONSTRUYE - Instituto del Bienestar de China

Vol. XXII, núm. 4, abril 1981 - Núm. 5, mayo 1981.

DER ROLLER (Scholastic)

Núm. 6, marz 1981.

EDUCACION (Revista para el magisterio. Caracas)

Núm. 165, enero-junio 1979.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Vol. 18, núm. 3, may 1981.

A-level minimal core - a reply.—Teaching Nuffield in Italy (Rinaldo Cervellati, Roberto Ferri and Daniela Perugini).—Evidence and non-evidence for the existence of atoms and molecules (P. G. Wright).—Strontian - birthplace of an element (G. C. Britton, B. Clementson and K. A. Fothergill).—Hydration of alkenes (James Lindley and Timothy J. Mason).—A thermochemical game (Donald W. Rogers).—The earliest spot-test reaction (D. Thorburn Burns, M. A. Leonard and W. J. Swindall).—Assessing A-level practical work (C. A. Wellington and A. M. M. Doherty).

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT

Núm. 169, 1981.

G. Guézille: Fosbury - A l'école - Au club.—EPS interrogue, R. Chappuis: L'animation des groupes de tâches.—P. Hostal: Basket: premiers pas...—G. Ginet: Peut-on médicalement programmer une carrière d'athlète?—D. Roger: GRS: exemples de reponses à des objectifs.—J. Meslier: Approche technique du 4 nages.—R. Pasteur: Gymnastique scolaire: construction d'un programme.—R. Chauvier, G. Missoum: L'enseignant d'EPS: un pédagogue clinicien... G. Gsegner, C. Vivier: Aménagement d'un mur d'escalade à prises variables.—S. Szczesny: Les écoles sportives en Pologne.—G. Deleplace et étudiants option UER-EPS Lacretelle. Volley-ball: un jeu facile pour l'enfant?—J. Crevoisier, J. Roche: Le football à l'école.—H. Lamour: Terminologie du rythme. J. Durry: Le musée du sport: ici et maintenant.—J.-J. Denoual: Handball: l'entraînement des joueurs confirmés.—H. Ripoll, P. Simonet, G. Menant, J.-P. Papin: Analyse des informations visuelles en situation sportive.

EDUCATION 2000

Núm. 18, mars 1981.

Entretien avec Marc Ferro (François Garçon et Jacques Montaville).—Jalons historiographies et perspectives critiques (François Garçon).—L'historien face au film (Rémy Pithon).—Les recherches à l'UER d'histoire de Paris VIII: films l'histoire (Pierre Sorlin).—Notes sur l'histoire, le cinéma, le temps et l'espace (Jean-Pierre Jeancolas).—Le film comme document d'histoire des mentalités (Jean-Pierre Bertin-Maghit).—Boule de Suif, de Christian-Jaque, 1945 (Jacques Montaville).—La grande illusion, de Jean Renoir, 1936 (Roger Viry-Babet).—Entretien avec René Allio (Gilles Delavaud et Jacques Montaville).—Entretien avec Marcel Ophüls (François Garçon et Jacques Montaville).—Entretien avec Eric Rohmer (Gilles Delavaud et Jacques Montaville).—«Confrontations» à la cinémathèque de Perpignan (Pierre Guibbert).—«Confrontations XVI»: le monde ouvrier vu par le cinéma (Jacques Montaville).—Rencontres de Valence (Jacques Grant).—Un exploitant: au cinéma «La lanterne» à Courbevoie (Jean-Jacques Varrat).—Un éditeur: la Documentation photographique (Jacques Cléry).—Un ciné-club «Histoire» au collège de Sens (Marie-Christine Alamargot).—Le cinéma au lycée ou le lycée au cinéma (Bernard Pretet et Christiane Turpin).

EL LIBRO ESPAÑOL

Tomo XXIII, núm. 276, diciembre 1980.

Tirso de Molina, poeta, novelista, dramaturgo e historiador, por Luis Vázquez.—ENTREVISTA: Clemente Ferrer, autor de un libro-denuncia sobre la manipulación publicitaria, por Paz Carmona.—La producción editorial en 1979, por E. N. L.—«Actualidad de H. C. Andersen», por Carmen Bravo-Villasante.—Conclusiones del I Simposio Internacional, convocado por APETI, por Paz Carmona.—La veterana Ley de Propiedad Intelectual, por Antonio Miserachs Rigalt.—Concursos y premios, por M. Navarro Barreda.

Tomo XXIV, núm. 277, enero 1981.

Concha Lagos, enclave generacional de los años cincuenta, por José Gerardo Manrique de Lara.—INFORME DE LA UIE: La edición de enciclopedias y de diccionarios.—Dos siglos de libro infantil, por Carmen Bravo-Villasante.—De la imagen al texto, por Denise Escarpit.—La veterana Ley de Propiedad Intelectual, por Antonio Miserachs Rigalt.—Concursos y premios, por M. Navarro Barreda.

EMERITA

Tomo XLVIII, fascículo 2.º 1980.

Francisco R. Adrados: La fábula de la golondrina de Grecia a la India y la Edad Media.—William M. Calder III: «Doceat mortuus uiuos»: in quest of Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff.—Odysseus Tsagarakis: Homer and the cult of the dead in Helladic times.—Elvira Gangutia Elicegui: El legado de Wilhelm Crönert.—Giuseppe Giangrande: Sappho and the ολιβος.—José Sánchez Real: Nota sobre la etimología de «cyathus» 'chato'.—Angel Pariente: «Nota adicional» a EMERITA 47, 1979, p. 345, en relación con «pedum».—Antonio Ramírez de Verger: Notas textuales al «Panegírico de Justino», de Coripo.—Angel Anglada: La expresión «intemerata dei uirgo» como metáfora del período gramatical en Paciano de Barcelona («Ep.» I 3, 1).—Katherine Olslein: Pandora and Dike in Hesiod's «Works and Days».

EUDISED R & D BULLETIN (Consell de l'Europe)

Núm. 9 1981 - Núm. 10 1981.

FAEERU INFORMA

Federación de Asociaciones de Emigrantes Españoles del Reino Unido

Octubre 1980 - Noviembre 1980 - Diciembre 1980 - Enero 1981 - Marzo 1981 - Abril 1981.

FUNDESCO

Núms. 0-78, 2-78, 7-80, 12-80, 13-81, 14-81.

GENERACION

Revista de la Confederación de Asociaciones y Consejos Escolares Españoles en Suiza

Núm. 1, marzo 1979 - Núm. 7, año II, 1980 - Núm. 8, año III, 1981.

INSULA

Núm. 412, marzo 1981.

Alejandro Amusco: El amor es amor (Nueva lectura de «La destrucción o el amor» y «Mundo a solas», de Vicente Aleixandre).—Amparo Amorós Moltó: El espacio en la poesía de José Angel Valente.—Stephen Miller: «Don Juan» y la novelística posterior de To-

rrente Ballester.—Manuel Mantero: Julien Green ante un mundo en crisis.—Luis Cañizal de la Fuente: Una novela de Eça de Queiroz que ha esperado inédita cien años.—Narrativa española, por Luis Suñén: Los nuevos libros de Ramón Ayerra.—Poesía, por Emilio Miró: José Luis Gallego y José Agustín Goytisolo.—La novela extranjera en España, por Domingo Pérez Minik: «El rodaballo», de Günter Grass.—Los libros del mes, por José Luis Cano: Jorge Guillén: hacia «Cántico».—Letras de América, por Jorge Campos: «El sol vencido», de Renán Flores Jaramillo.—Arte, por Julián Gállego: De ver pasar los trenes a tomar el avión.—Cine, por Antonio Castro: «Viva la muerte», de Fernando Arrabal.—Teatro, por Alberto Fernández Torres: «El engaño», de José Martín Recuerda. «Yo me bajo en la próxima, ¿y usted?», de Adolfo Marsillach.—Un cuento cada mes, por Antonio Pereira: La reparación.—Poesmas de Gunnar Ekelöf, Salvador López Becerra y Alan Smith Soto.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Núm. 56, mayo 1981.

Energía solar fotovoltaica, por Luis Castañer.—El armazón celular, por Keith R. Porter y Jonathan B. Tucker.—Las erupciones del Monte Santa Elena, por Robert Decker y Barbara Decker.—La galaxia de la vía láctea, por Bart J. Bok.—Polinización submarina, por John Pettitt, Sophie Ducker y Bruce Knox.—Percepción anortoscópica, por Irvin Rock.—Bioquímica de la resistencia a la malaria, por Milton J. Friedman y William Trager.—El descubrimiento newtoniano de la gravitación, por I. Bernard Cohen.

Núm. 57, junio 1981.

Liberaciones catastróficas de radiactividad, por S. A. Fetter y K. Tsipis.—Teoría unificada de las partículas elementales y de las fuerzas, por Howard Georgi.—Reconocimiento del habla por medio de ordenadores, por Stephen E. Levinson y Mark Y. Liberman.—Origen de la información genética, por Manfred Eigen, William Gardiner, Peter Schuster y Ruthild Winkler-Oswatitsch.—Las envolturas de las novas, por Robert E. Williams.—Insectos filtradores, por Richard W. Merritt y Bruce Wallace.—Naves de guerra a remo en la antigüedad, por Vernard Foley y Werner Soedel.—Proteolisis intracelular, por Santiago Grisolia, Erwin Knecht y José Hernández-Yago.

LANGUE FRANÇAISE

Núm. 50, mayo 1981.

A. Ali Bouacha, H. Portine: Introduction.—J. B. Grize: Pour aborder l'étude des structures du discours

quotidien.—M. J. Borel: L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique.—A. Ali Bouacha: «Alors» dans le discours pédagogique: épiphénomène ou trace d'opérations discursives?—M. Ebel, P. Fiala: La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives.—H. Portine: Un récit dans l'argumentation.—G. Vignaux: Énoncer, argumenter: opérations du discours, logiques du discours.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

Núm. 160, abril 1981.

Dominique Maingueneau: Embrayeurs et repérages spatio-temporels.—John L. Clark: Une approche communicative dans un contexte scolaire.—Victoria Moore: L'anglophone et l'apprentissage du passé en français.—André Thiriet: Les bals.—Jean-Pierre Davoine: Au pair.

Núm. 161, mayo-junio 1981.

Des professeurs de français.—Daniel Coste: Écouter la différence.—**UNE ENQUÊTE MONDIALE:** Xavier Michel, Jean-Pierre Van Deth: Des chiffres et des hommes.—**SEPT PROFILS:** François Mariet: De la vocation au scepticisme.—**CINQ VOIX:** Vignis Finnbodotir: Une autre vision de la vie. Salvador Benadava: Genèse d'une vocation. Maurice Mourier: Partir: renaître ailleurs. Rachida Atrany: J'ai deux ans d'enseignement... Eric Hawkins: Propos d'un ancien combattant.—**QUATRE REGARDS SUR UNE CENTAINE DE TÉMOIGNAGES:** Salvador Benadava, Jean-Michel Lepecq: Une aventure ambiguë. Jean-Louis Malandain: Le professeur de français dans sa relation à l'élève. Edouard C. Knox, André J. Reboullet: Un métier? Oui. Une carrière? Non.—Dominique Bourgain, Daniel Coste: Dans le monde des professeurs de français. Daniel Coste: Constats et questions. Remerciements.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION

Núm. 72, mayo 1981 - Núm. 73, junio 1981.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 106, abril 1981 - Núm. 107, mayo 1981.

MUNDO OBRERO. EMIGRACION

Núms. 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129.

NOTES

Vol. 37, núm. 2, diciembre 1980.

Little RAMH, Who Made Thee? Observations on an American Music Census: D. W. Krummel.—Music and Other Performing Arts Serials Available in Microform and Reprint Editions: Stuart Milligan.

NUESTRA ESCUELA

Núm. 31, abril 1981.

OPINION: Proyecto de Ley de Financiación.—**ENSEÑANZA:** Asignaturas instrumentales: Leer, escribir, operar. Areas de experiencia y expresión en los primeros ciclos de EGB.—**PARLAMENTO:** Las cuotas de formación profesional: 55.000 millones en cinco años.—**JORNADAS PEDAGÓGICAS:** I curso sobre educación sexual en la escuela, una experiencia necesaria.—**MEDICINA ESCOLAR:** Aprender a respirar.—**INFORMACION SINDICAL:** II Convenio de la Enseñanza Privada, una firma conflictiva.—**SUPLEMENTO:** La pintura en la escuela.

OASIS (Mary Glasgow Publications)

Núm. 1-5. Starter Pack Teacher's notes.

PHYSICS EDUCATION

Vol. 16, núm. 2, marzo 1981.

March leader: The language of physics, R. W. Whitworth.—What's the use of a textbook?, C. F. Mann.—Language and physics, Peter Logan.—Rapid statistical methods: part 2b—the straight line, A. J. Lyon. Coupled oscillations, D. A. Richards.—Quantum physics for beginners, J. Strnad.—Teaching control of variables to primary school teachers, Yehuda Shadmi.—Soldering and surface tension, J. A. Champion. Notes on experiments. Universal curve for tape times, H. P. W. Gottlieb.—Depiction of magnetic fields, A. G. Briggs and M. S. J. Briggs.—Alpha particle detection by plastic film—an experimental approach to nuclear physics, G. Jönsson.—Low temperature thermometry using inexpensive silicon diodes, N. R. Waltham, G. F. Clark and B. K. Tanner.—Playing the quantum shuffling game with programmable pocket calculators and microcomputers, G. Sauer.—Criticisms of the projectile theory of light, G. N. Cantor.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING

Vol. 1, núm. 4, abril 1981.

RABEL - Revista del Instituto de Manóteras

Núm. 1, enero 1981.

RESEÑA

Núm. 131, marzo-abril 1981.

POESIA: Víctor Pozanco: «Segunda antología del resurgimiento» (S. Alonso). Léopold Sedar Senghor: «Cantos de sombra» (C. Sarrias). Adrian Henri: «Antología» (R. Alfaro). Marco A. Montes de Oca: «Delante de la luz cantan los pájaros» (L. de Paola).—**NARRATIVA:** Antonio Enríquez Gómez: «Vida de D. Gregorio Guadaña» (R. Camozzi). Fernando Savater: «Caronte aguarda»/Alfonso Grosso: «Con flores a María» (C. Sarrias). Miguel Espinosa: «La tribada falsaria» (A. Blanch). Félix Grande: «Las calles» (S. Alonso). Rafael H. Moreno Durán: «El toque de Diana» (R. Camozzi). E. L. Doctorow: «El lago» (S. Alonso).—**TEATRO:** Leandro Fernández de Moratín: «La Mojigata» (Ramón Bellas). Miguel Romero Esteo: «El vodevil de la pálida, pálida, pálida, pálida rosa» (J. L. Veza). Entrevista con Irene y Julia Gutiérrez Caba (José Ramón Díaz Sande).—**CINE:** M. Gutiérrez Aragón: «Maravillas» (M. Alcalá). Robert Reford: «Gente corriente» (A. A. Pérez Gómez). Martin Scorsese: «Toro salvaje» (Francisco Moreno). Akira Kurosawa: «Kagemusha» (N. Alcover). Federico Fellini: «La ciudad de las mujeres» (Angel Camiña). Michael Apted: «Quiero ser libre» (Tomás R. Cidón). N. Ray/W. Wenders: «Relámpago sobre agua» (J. L. Martínez Montalbán). A. Wajda: «Sin anestesia» (E. T. Gil de Muro). Carlos Saura: «Bodas de sangre» (P. M. Lamet). Pal Gabor: «Angivera» (José Ramón Velasco). John Byrum: «Generación perdida» (Julio I. Ruiz). Billy Wilder: «Fedora» (José Luis P. de Arteaga). XII Semana Internacional de Cine de Autor de Benalmádena-Málaga (F. Moreno). XXXI Festival Internacional de Cine de Berlín (M. Alcalá). Y además se estrenaron.—**ARTE:** Paul Klee en la Fundación March (L. Alonso Fernández). Pintura Forana que no extraña (L. A. Fernández). Arte en Barcelona (I. Sarrias). Arte en Mallorca (I. S. M.). Bibliografía sobre artes plásticas. Diccionarios para las artes.—**MUSICA:** Música en Europa (I). Festivales de música.

REVISTA CATOLICA INTERNACIONAL

Año 3, II, marzo-abril 1981.

REVISTA DE BACHILLERATO

Núm. 17, enero-marzo 1981.

ESTUDIOS: Consideraciones sobre lo que no se puede hacer en bachillerato, por Guillermo Quintas Alon-

so. La participación en la enseñanza: Presupuestos sociológicos de la comunidad educativa, por Juan José Sánchez de Horcajo. Microordenadores y educación, por Ricardo Aguado Muñoz, Agustín Blanco y Ricardo Zamarreño.—**EXPERIENCIAS:** La fotografía de microscopio electrónico en BUP y COU, por Fermín Javier Villanueva Ferreras. El paso atrás pedido hoy a la filosofía: símbolos y hermenéutica, por Elías Martínez Ruiz.—Una aproximación a la enseñanza de la química. Experiencia realizada en 2.º curso de BUP, por Alvaro Díaz Torres y Fructuoso Polo Conde. Notas dialécticas para una psicología de la enseñanza, por José María Benavente Barreda.—**INFORME:** Evaluación de programas (conexión EGB-BUP).—**ENTREVISTA:** Carlos Sahagún.—**NOTAS:** «In memoriam» Llorenç Villalonga: memoria y rescate de la novela catalana, por Ignacio Salvador Ayestarán.—La docencia en el personalismo pedagógico: notas para su definición, por Eduardo Soler Fierrez. Latein in der Kollegstufe, por Santos M. Protomártir Vaquero. Por la memoria en la escuela, «in memoriam», por Carlos Díaz Hernández. Efemérides orteguiana, por Angel Millán Planelles.—**CONGRESOS:** Conferencia Internacional sobre la Formación de Postgraduados en Física. II Coloquio Ibérico de Geografía. VII Congreso Nacional de Pedagogía. I Simposio Nacional sobre la Enseñanza de la Geología.—**INFORMACION:** VIII Concurso de Literatura.

Cuaderno monográfico núm. 7.

Presentación.—EXPERIMENTOS: Demostración experimental de la ley de Coulomb en el retroproyector, por José María Vaquero Guerri. El oscilador salino, por Jesús M. Merino de la Fuente y Ana María de Diego Beade. Eficaz generador de Van de Graaf, por José M. Pereira Cordido. Experiencias pedagógicas sobre intercambio iónico, por Marceliano Rafael Pardo Casas y María del Carmen Pardo Lomas. Ideas sobre un primer contacto con la Química, por Fructuoso Polo Conde y Alvaro Díaz Torres. La fotografía a través del microscopio, por Cristóbal Lara López y José Manuel Selas Pérez. La energía solar: Aproximación a las aulas, por Antonio Mesquida Seguí, Francisco Magaña Carmona y Fco. Javier Lafalla Menac. Estudio crítico de algunas prácticas de Química aparecidas en la Bibliografía, por Juan B. Soler Llopis y Agustín Candel Rosell.—**DIDACTICA:** Consideraciones didácticas sobre la Dinámica: I. Principios de la Dinámica. II. Fuerzas y fuerzas de inercia, por Christian Wagner. Algunas precisiones sobre el lenguaje de los textos de Física y Química, por Arturo Carcavilla Castro y Lucía Puey Bernués. Introducción analógica al estudio del movimiento armónico simple, por Enrique Porto Arceo. Trabajo en el laboratorio: «Proyecto de trabajo» y «Problemas prácticos», por María Teresa Martín Sánchez. Por unos trabajos prácticos realmente significativos, por Daniel Gil

Pérez.—PROGRAMACION E INTERDISCIPLINARIEDAD: Fundamentos de una programación en Física y Química, por José Fernández González y Dominga Trujillo Jacinto del Castillo. Aplicación de los diagramas de Gantt a la programación del BUP y COU, por María Teresa Lauzurica Valdemoros. Esquemas para una planificación general en el Seminario de Física y Química, por Antonio Ruiz Sapetti. Una experiencia interdisciplinar: La Física en la Grecia clásica, por Fernando Alonso Villar.—VARIOS: Definición, hipótesis y experimentación en la ley de Coulomb, por Antonio López López. Aproximación a la teoría de los quarks, por Manuel Ramón Fernández Pérez. Una fuente de energía inagotable y no contaminante: El Sol, por Andrés Arribi López y Fernando Hernández Guarch. Conceptos básicos sobre topologías moleculares, por María del Carmen Aranda Palacios. Reflexiones sobre textos científicos, por Jesús Amado Moya. Este cuaderno monográfico ha sido coordinado por José Luis Hernández.

Núm. 18, abril-junio 1981.

ESTUDIOS: La sociedad actual y problemas educativos que plantea, por Arsenio Pacios. Posibilidades de aplicación del estudio de la percepción al tratamiento de desórdenes mentales, por José Luis F. Trespalacios. La educación en Roma, por María del Carmen Sanmillán Ballesteros y José González González. Wittgenstein y su concepto de la filosofía, por Avelino Muleiro García. Nueva aproximación a la idea de España, por José Antonio Álvarez Osés. El trabajo de investigación: un ensayo de método, por María Concepción Mascaraque Elche. La autodepuración de las corrientes de agua, por Jorge Molero Fernández, José Sáez Mercado y Antonio Soler Andrés. Valor de las técnicas de grupo en la enseñanza de la lengua, por Matilde Arias García. La estadística en el Bachillerato, por Ana González Aragón.—EXPERIENCIAS: El cine como instrumento de la didáctica en la historia, por Guillermo Llorca Freire. Traducción entre lenguas; pero no de cultura y sí de estilo, por Francisco Sanz Franco. Investigaciones sobre didáctica de las Ciencias Naturales. Trabajo a realizar en 3.º de BUP y COU, utilizando la zoología de vertebrados, por Antonio Ruiz Bustos. Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato, por Juan Díaz Terol. Construcción de una sumadora en el sistema binario, por Gabriel Fiol Más.—NOTAS: Huellas del participio futuro pasivo del Latín en Castellano, por Albinio Martín Gabriel. Muerte en Venecia de Th. Mann: sensibilidad y filosofía, por Kosme María de Barañano Letamendía. El cuaderno de esquemas en clase o el requisito previo de una programación aceptable, por María Virtudes Iborra Terriza. Los idiomas modernos y la selectividad, por Astrid Piedra Albaladejo.—INFORME: Organización del sistema educativo en Austria, por Gustavo López García-Berdoy. El sistema edu-

cativo de Yugoslavia, por María José Cabanillas Jiménez. La sociedad española de profesores de Filosofía de Instituto, por Antonio Aróstegui.

REVUE DE MATHÉMATIQUES SPÉCIALES

Núm. 9, mayo 1981 - Núm. 10, junio 1981.

REVUE DES ÉTUDES GRECQUES

Núms. 440-441, enero-junio 1980 - Núms. 442-444, julio-diciembre 1980.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Núm. 42 1978 - Núm. 46 1978 - Núm. 49 1979 - Núm. 52 1980.

SCALA

Núm. 6 1981.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 2 1981. Sonderheft.

SCHUSS (Scholastic)

Marzo 1981. Teacher's edition.

STADIUM

Núm. 84 1980 - Núm. 85 1981.

ATLETISMO: La rotación en el lanzamiento de la jabalina, por Kelvin Giles (Gran Bretaña). ¿Cómo debe ser el decatleta?, por I. Dubagrayev (URSS).—BASQUETBOL: La preparación física como medio del sistema de entrenamiento de los basquetbolistas de alto nivel, por Carmelo Ortega (Cuba).—EDUCACION FISICA: Tratamiento del asmático por la actividad deportiva, por Adolfo Mogilevsky (Argentina). Los factores de habilidad física y el aprendizaje motor, por G. Sanhueza y col. (Chile).—ENTRENAMIENTO: El entrenamiento técnico: sus distintos procesos (primera parte), por Jorge de Hegedüs (Argentina).—NATAACION: Las rutinas en natación sincronizada, por Eduardo Alonso (Cuba).—RUGBY: El scrum-half, por autores varios (Inglaterra).—VOLEIBOL: Progresión metodológica para la enseñanza de las planchas, por Diego Callejón (España).

TELE-RADIO

Núms. 1.217, abril 1981; 1.218, 1.219, 1.220, 1.221, 1.222, mayo 1981; 1.223, 1.224, junio 1981.

TEOREMA

Vol. X/2-3 1980.

Vol. X/4 1980.

A. Heller: El fundador de la escuela.—J. Mosterín: La polémica entre Frege y Hilbert acerca del método axiomático.—G. Kalinowski: Sobre las semánticas de los mundos posibles para los sistemas de lógica deóntica.—F. Montero: La fenomenología del «yo» de Jean-Paul Sartre.—F. Duque: De te fabula narratur: Teatro y mito en Sartre.

Vol. XI/1 1981.

ARTICULOS: Stephen Toulmin: El futuro de la cosmología: ¿Pueden volver a reunirse la Ciencia y la Teología Natural? Gerold Stahl: El método diagonal en teoría de conjuntos y metamatemática. Priscila N. Cohn: Tendiendo puentes: La teoría del sentido y el continuo en Ferrater Mora. Isidoro Reguera: Wittgenstein 1: la filosofía y la vida.—COMENTARIOS: Juan Carlos García-Bermejo Ochoa: Nota sobre aplicación aproximada de las teorías empíricas. NOTICIAS: Convocatoria-concurso sobre la «Crítica de la Razón Pura». Simposio sobre la filosofía de Mario Bunge. Congreso Internacional de Filosofía en Alicante.

THE INTERNATIONAL ENGLISH JOURNAL

Vol. 1, núm. 7, marzo 1981; núm. 8, mayo 1981.

THE TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT

Núm. 3.385, 8 mayo 1981 - Núm. 3.386, 15 mayo 1981 - Núm. 3.387, 22 mayo 1981 - Núm. 3.388, 29 mayo 1981.

TIME

Núm. 16, 20 abril 1981 - Núm. 17, 27 abril 1981 - Núm. 18, 4 mayo 1981 - Núm. 19, 11 mayo 1981 - Núm. 20, 18 mayo 1981 - Núm. 21, 25 mayo 1981 - Núm. 22, 1 junio 1981 - Núm. 23, 8 junio 1981.

TRIBUNA ALEMANA

Núm. 807, 8-4-81 - Núm. 808, 22-4-81 - Núm. 809, 6-5-81 - Núm. 810, 20-5-81.

UAPA - Boletín Informativo

(Unión de Asociaciones de Padres de Alumnos de las Escuelas Españolas en el Reino Unido)

Núm. 2, septiembre 1980 - Núm. 3, marzo 1981.

UNSERE ZEITUNG

Núm. 292, 1981 - Núm. 293, 1981.

VIDA ESCOLAR

Núm. 208, 1980.

Presentación. Legislación. Introducción general.—LENGUA CASTELLANA. Preescolar. Ciclo Inicial.—MATEMATICAS. Preescolar. Ciclo Inicial.—EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL. Preescolar. Ciclo Inicial. EDUCACION ARTISTICA. Educación Plástica. Preescolar. Ciclo Inicial. Educación Musical. Preescolar. Ciclo Inicial.—EDUCACION FISICA. Preescolar. Ciclo Inicial.—COMPORTAMIENTO AFECTIVO SOCIAL. Preescolar. Ciclo Inicial.



Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia
Ronda de Atocha, 2
Madrid 5