

*1982 - Números 3 y 4*

**BOLETIN**  
**INFORMATIVO**

*Diciembre*





# Indice

---

## INFORMACION

---

Jornadas Nacionales para profesores de Bachillerato. 3

Congresos, Cursos, Concursos y Premios. 5

---

## EL INBAD EN ESPAÑA

---

Jornadas para profesores-tutores del INBAD  
en Andalucía Occidental. 13

---

## EL INBAD EN EL EXTRANJERO

---

Una investigación sobre las interferencias lingüísticas  
de los alumnos españoles emigrantes en Francia. 25

Jornadas en Alemania R. F. sobre tutoría para alumnos  
del INBAD. 29

Informe del Departamento de Extranjero. 35

Aprender viajando. «Don Quijote 82». 77

---

## EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

---

Modelo indicativo de tutoría básica de Matemáticas  
para la 1.ª quincena. Curso 1.º de BUP. 79

La Educación Física, algo más que una asignatura. 85

Ante el nuevo texto de Filosofía para COU. 89

Siete años de experiencias en la enseñanza musical a distancia.  
El Seminario de Música del INBAD. 97

---

## DOCUMENTACION

---

### Informes

---

El sistema educativo suizo. 105

---

### Reseñas

---

Documentación musical. 123

---

### Revistas

---

Revistas recibidas desde mayo de 1982. 131

---

Dep. Legal: M-12.649-1981

---

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

# Información

## **JORNADAS NACIONALES PARA PROFESORES DE BACHILLERATO**

Estas Jornadas están promovidas por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y su objetivo primordial es el de hacer posible que el profesor de bachillerato sea agente de su propio perfeccionamiento.

Para ello se organiza una semana de trabajo a la que asisten 30 profesores numerarios por cada materia.

Estos profesores participan con una comunicación relacionada con temas previamente establecidos y el curso se completa con ponencias de especialistas y sesiones de trabajo en grupo.

Las Jornadas Nacionales para profesores de bachillerato comenzaron en julio de 1981 y entonces la sede fue la Universidad Laboral de Alcalá de Henares.

En aquella I Jornada los coordinadores de matemáticas y latín, don Angel Martínez Lo-

sada y don Juan Capela Real, eran los jefes de seminario de dichas materias en el INBAD.

El INBAD también estuvo presente a través de las comunicaciones «La programación quincenal del trabajo de un alumno de 2.º de BUP de latín» y «El latín de 2.º en la programación de radio del INBAD», presentados por don Juan Capela Real, don Aureliano Naranjo Ciudad y don Manuel Jiménez Rodríguez, miembros del seminario de latín.

Las II Jornadas se celebraron en la Universidad Laboral de Gijón, en julio de 1982, estando también representado el INBAD a través de los coordinadores de Ciencias Naturales, Inglés y Latín, doña Rosa Lasso Lacha, doña Carmen García Blanco y doña Mercedes Montero Montero.

Las III Jornadas se desarrollarán asimismo en Gijón en el mes de julio. La convocatoria será ampliamente difundida y se hará llegar a todos los Institutos de Bachillerato.



## **CONGRESOS, CURSILLOS, CONCURSOS Y PREMIOS**

### **LA SECCION CIENTIFICA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA**

Celebrará su Primer Congreso de Tecnología Educativa en Madrid, los días 7, 8 y 9 de abril de 1983.

El tema del Congreso será: La tecnología educativa, hoy.

Las tres ponencias y ponentes serán los siguientes:

1. Teoría del aprendizaje y Tecnología educativa. José Luis Pinillos Díaz.
2. Comunicación y Tecnología educativa. José Luis Rodríguez Diéguez.
3. Teoría de sistemas y Tecnología educativa. Juan José Scala Estalella.

La estructura del Congreso será para cada uno de los tres días de duración:

Mañanas:

- a) Exposición de la ponencia.
- b) Coloquio sobre la ponencia.
- c) Trabajo en grupos por aspectos de la ponencia y presentación de comunicaciones.
- d) Puesta en común y conclusiones.

Tardes:

Presentación de experiencias prácticas de Tecnología educativa y proyecciones cinematográficas.

Durante el Congreso tendrá lugar una gran Exposición de materiales y equipos didácticos.

### **«ACADEMIA DE LA LENGUA ASTURIANA» DE NOVELA CORTA**

Convoca: Academia de la Lengua Asturiana.

Dotación: 100.000 pesetas.

Plazo: 31 de enero de 1983.

Bases: Los trabajos, de tema libre, tendrán una extensión no superior a 100 folios ni inferior a 60, mecanografiados a doble espacio.

Los originales deberán ser enviados, por triplicado, al apartado de Correos 574 de Oviedo.

### **PREMIO INTERNACIONAL DE LITERATURA «ANTONIO MACHADO»**

Convoca: Fundación Antonio Machado.

Dotación: 2.000 francos franceses.

Fallo: El 26 de febrero de 1983.

Bases: El premio será para un ensayo que trate de la concepción de Antonio Machado sobre los problemas de la vida española y universal o un trabajo que verse sobre la vida del poeta; extensión 100 folios, mínimo, en francés o castellano, firmados con pseudónimo.

Enviar tres ejemplares manuscritos o impresos a Fundación Mairie de Collioure, 66190, Francia, con 500 pesetas para gastos de inscripción.

### **«CIRCULO DE LECTORES» DE PERIODISMO**

Convoca: Círculo de Lectores.

Dotación: 500.000 pesetas.

Plazo: 15 de enero de 1983.

Bases: Artículos y reportajes publicados en prensa española entre el 1 de julio y el 31 de

diciembre. El tema será la difusión de la cultura mediante los libros o discos a través de los clubs o sociedades de lectores.

La extensión no será inferior a 1.000 palabras. Cada autor puede presentar hasta tres trabajos.

Los originales y cuatro copias habrán de enviarse a Círculo de Lectores. Valencia, 344. Barcelona-9.

### **«FERNAN GONZALEZ» XII PREMIO DE POESIA**

Convocan: Ayuntamiento de Burgos, Instituto Fernán González y Conrado Blanco Plaza.

Plazo: 30 de diciembre de 1982.

Dotación: 200.000 pesetas.

Bases: Tema: Exaltación lírica de la provincia de Burgos al cumplirse los 1.100 años de su fundación. Los trabajos han de ser inéditos, mecanografiados a doble espacio y presentados por quintuplicado. Extensión mínima de 700 versos. No se admitirá firma. Sistema de plica. Enviar a Secretaría del Ayuntamiento de Burgos o Institución Fernán González.

### **«LEONOR» DE POESIA**

Convoca: Diputación Provincial de Soria.

Bases: Podrán concurrir todos los poetas hispanoparlantes que los deseen con trabajos originales e inéditos que compongan una colección de poemas, de tema y forma libres, extensión entre 500 y 1.000 versos. Los originales se presentarán por triplicado.

Plazo: 31 de marzo de 1983.

Dotación: 500.000 pesetas y edición.

### **«VAZQUEZ CLAVEL» DE INVESTIGACION HISTORICA**

Convoca: Ayuntamiento de Marbella.

Plazo: 31 de diciembre de 1982.

Dotación: 250.000 pesetas.

Bases: Tema obligado: Aspecto monográfico relacionado con el entorno económico social, histórico o urbanístico de Marbella y su comarca.

### **CONCESIONES**

#### **«AEDOS», PREMIO AGRICOLA**

Convocaba: AEDOS.

Dotación: 250.000 pesetas.

Ganador: Juan Ramón Eraso.

Obra: «Prados y forrajes».

#### **«AGUSTIN ESPINOSA» DE NOVELA**

Convocaba: Delegación de Cultura de Santa Cruz de Tenerife.

Dotación: 250.000 pesetas.

Ganador: Emilio González Denis.

Obra: «Tiritaña».

#### **«ALCARABAN» DE POESIA**

Convocaba: Ayuntamiento de Arcos de la Frontera (Cádiz).

Ganador: Francisco Garfías.

Obra: «Carta Inacabada».

### **«AMANTES DE TERUEL» DE POESIA**

Ganadores:

Poema: «Amor constante alrededor del tiempo», de Manuel Terrín Benavides.

Libro de poemas: «Amantes de Teruel», de Laureano Jiménez Carrión. Dotado con 50.000 pesetas.

Mejor soneto: «Ante el túmulo de los amantes», de Mariano Calvo López. Dotado con 15.000 pesetas.

Poesía joven: «¿Por qué no te marchas?», de María Bayona Perales. Dotado con 10.000 pesetas.

### **«ASTURIAS» DE NOVELA**

Convocaba: Fundación Dolores Medio.

Dotación: 100.000 pesetas.

Ganador: Luis Fernández Rocés.

Obra: «La borrachera».

### **«ATENEO» DE SANTANDER**

Convocaba: Ateneo de Santander.

Dotación: 700.000 pesetas.

Ganador: Juan Gomis.

Obra: «Buscando un tesoro».

### **«ATENEO MARITIMO» DE NOVELA CORTA**

Convocaba: Ateneo Marítimo de Valencia.

Dotación: 300.000 pesetas.

Ganador: Alberto Miralles.

Obra: «Vengador».

### **«BOTON CHARRO» DE POESIA**

Convocaba: Restaurante Botón Charro, de Salamanca.

Dotación: Una escultura.

Ganador: José María Muñoz Quirós.

### **«CADALSO»**

Convocaba: Diputación Provincial de Cádiz.

Dotación: 30.000 pesetas.

Ganador: Angel Valaer Rubio.

Obra: «Cadalso y yo».

### **III PREMIO «CARLOS RAHOLA» DE ENSAYO**

Ganador: José María Terricabra.

Obra: «Esaig d'Etica».

### **«CASINO DE MIERES» DE NOVELA**

Convocaba: Casino de Mieres (Asturias).

Dotación: 200.000 pesetas.

Ganador: Francisco González Orejas.

Obra: «El sueño de la razón».

### **«CIUDAD DE BARCELONA»**

Modalidades:

Literatura castellana: Ganador, José Ferrero; obra, «Belver Yin».

Prensa: Ganadores, «Hoja del Lunes» de Barcelona y el semanario «El Mon».

### **«CIUDAD DE CARTAGENA» DE POESIA**

Convocaba: Ayuntamiento de Cartagena (Murcia).

Dotación: 250.000 pesetas.

Ganadora: Carmen García Bellver.

#### **«CIUDAD DE TOMELLOSO»**

Convocaba: Ayuntamiento de Tomelloso (Ciudad Real).

Dotación: 75.000 pesetas para el premio de Poesía.

Ganador: José Antonio Torres.

Obra: «Anotaciones para una biografía íntima».

Dotación: 75.000 pesetas para el premio de Narración.

Ganador: Mario Paoletti.

Obra: «Allá lejos y hace tiempo».

#### **«CUENTOS INCOMBUSTIBLES»**

Convocaba: Asociación Cultural «El Desván».

Ganador: Miguel Ángel Mena.

Obra: «El coleccionista de mariposas».

Euskera: Ganador, José María Irturralde.

#### **«ESQUIO», PREMIO DE POESIA**

Convocaba: Caja de Ahorros de Galicia y Sociedad Cultural «Valle-Inclán».

Dotación: 200.000 pesetas.

Ganador: Jesús Tundiro.

Obra: «Repaso en el tiempo inmóvil».

Modalidad en gallego: Ganador, Víctor Vaqueiro.

Obra: «Camión de Antioquí».

#### **«FELIX FRANCISCO CASANOVA»**

Convocaba: Santa Cruz de Tenerife.

Poesía: Ganador, Pompeyo Pérez Díaz. Obra: «Once poemas».

Narrativa: Ganador, José Antonio Leal Canales. Obra: «Memorias de cuartel».

#### **«GABRIEL MIRO» DE CUENTOS**

Convocaba: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.

Dotación: 100.000 pesetas.

Ganador: Francisco Ruiz de Ramos.

Obra: «Miss Adams, pitonisa».

#### **«GALICIA»**

Convocaba: Universidad de Santiago.

Ganadores y obras:

Letras: José Manuel Sobrino, «La situación regional en las Comunidades Europeas».

Ciencias: «Estudio sobre la comarca de O Caurel».

#### **«HERNAN ESQUIO» DE POESIA**

Convocaba: Asociación de Artistas de El Ferrol.

Ganador: Manuel Pombo Sánchez.

Obra: «En aquel tiempo».

#### **«JAEN», PREMIO DE POESIA**

Convocaba: Club 63.

Dotación: 175.000 pesetas.

Ganadora: María Luisa del Romero.

Obra: «El jardín de Armisa».

#### **«JUAN DE BAÑOS» DE POESIA**

Convocaba: Grupo Literario Sarmiento.

Dotación: 50.000 pesetas.

Ganador: Carlos Frühbeck.

#### **«JUAN RAMON JIMENEZ»**

Convocaba: Asociación de Libreros de Burgos.

Ganadora: Isabel Martín Moral.

#### **«LA FELGUERA»**

Convocaba: Sociedad de Festejos La Felguera.

Dotación: 200.000 pesetas.

Ganador: Carlos Sánchez.

Obra: «Los encendidos pámpanos».

#### **«LA LOTERIA», PREMIO DE PRENSA**

Dotación: 300.000 pesetas.

Ganador: Jesús Vasallo, con «Más de cien años de honradez», publicado en el diario «Sur» de Málaga.

#### **Artículos y reportajes**

Dotación: 100.000 pesetas.

Ganador: Ernesto Jiménez Caballero, con «La lotería nacional», publicado en el diario «Pueblo».

#### **«LEYENDAS DE LA ALBAHACA»**

Ganador: Eloy Domínguez Rodiño.

Obra: «La sed del perro».

#### **«LUIS CHAMIZO»**

Convocaba: Hogar Extremeño de Zaragoza.

Dotación: 30.000 pesetas.

Ganador: José Luis Majado Nella.

Obra: «De la jara y otros sudores».

#### **«MIGUEL DE CERVANTES» DE POESIA**

Convocaba: Alcázar de San Juan.

Ganadora: Celia Fernández.

#### **«MIGUEL DELIBES» DE CUENTOS**

Convocaba: Grupo Literario Sarmiento.

Dotación: 50.000 pesetas.

Ganador: José María Rincón.

#### **«MIGUEL DE PALOY» DE POESIA CATALANA**

Ganador: Víctor Obiols.

Obra: «Carrer d'Hivern».

#### **«MOLINO DE LA BELLA QUINERIA»**

Convocaba: Una familia de Menara con la ayuda de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Ministerio de Cultura y Caja Provincial de Albacete.

Dotación: Piezas de cerámica.

Ganadores: Josefina Soria Hernández (Poesía) y J. José Morato Camacho (Prosa).

**PREMIO NACIONAL DE LITERATURA  
INFANTIL A LA MEJOR LABOR EDITORIAL**

Ganador: Ediciones S. M.

**NACIONAL DE ILUSTRACION INFANTIL**

Convocaba: Ministerio de Cultura.

Dotación: 600.000 pesetas.

Ganador: Doroteo Puebla.

Obra: Ilustración de la obra «Teresa de Jesús, Andariega de Dios», de Ediciones Paulinas.

**NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL  
A LA MEJOR LABOR DE TRADUCCION**

Convocaba: Ministerio de Cultura.

Dotación: 300.000 pesetas.

Ganador: Manuel Olasategui.

Obra: Traducción del alemán al castellano de la obra «Ana y los lobos».

**Modalidad traducción entre lenguas  
españolas**

Ganador: Jesús Ballaz Vallverdú.

Obra: «El sueño abre una puerta», de Juan Barceló, y «Aventuras en la azotea», de José Valverdú, del catalán al castellano (Editorial Galatea).

**NACIONAL AL MEJOR LIBRO EDITADO**

Convocaba: Ministerio de Cultura.

Ganadores: «Ver Galicia», de Alvaro Cunqueiro, con fotografías de Ramón Camprobi, y «El que han menjat», de Josep Pla, ambos editados por Destino.

**«PABLO IGLESIAS»**

Convocaba: Fundación Pablo Iglesias.

Ganadores: Mario Vargas Llosa. Dotación: Estatuilla de bronce. Y José Bergamín. Dotación: 50.000 pesetas.

**«POESIA AL AIRE LIBRE»**

Convocaba: Ayuntamiento de Castrillón.

Dotación: 50.000 pesetas.

Ganador: Declarado desierto.

**«PROVENCÍ BERTRANA»  
DE NOVELA CATALANA**

Ganador: J. L. Seguí Rico.

Obra: «Biografía de J. L.».

**«PUERTA DE ORO» DE CUENTOS**

Convocaba: Empresa Puertas Cuesta.

Dotación: 250.000 pesetas.

Ganador: J. J. Armas Marcelo.

Obra: «Fantasía del caminante».

**«ROMULO GALLEGOS»  
(PREMIO INTERNACIONAL)**

Convocaba: Venezuela.

Dotación: 100.000 bolívares.

Ganador: Fernando del Paso.

Obra: «Palulino de Méjico».

**«SAN CARLOS DE LA RAPITA»,  
PREMIO DE PERIODISMO**

Convocaba: Ayuntamiento de San Carlos.

Ganador: José María Carandell.

Obra: Artículo publicado en «El Periódico» y titulado «El portentoso mundo de San Carlos de la Rápita».

**«SANTIAGO RUSIÑOL» DE POESIA**

Ganador: Joan María Puigvert.

Obra: «El clima de las flautas».

**«UNIVERSIDAD DE MALAGA»**

Convocaba: Universidad de Málaga.

Ganador: José Gómez Vilches.

Obra: «Salía».

**«VILLA DE GUARDO» DE CUENTOS**

Convocaba: Grupo Literario Guarderense.

Dotación: 50.000 pesetas.

Ganador: Delfín Nava Castillo.

Obra: «La historia de Manuel».

**CONCURSO DE MONOGRAFIAS  
DE HISTORIA  
EN EL V CENTENARIO  
DEL DESCUBRIMIENTO DE AMERICA**

La Excelentísima Diputación Provincial de Sevilla, a propuesta de la Comisión de Cultura, ha convocado un premio anual de investiga-

ción sobre Historia de América, que será fallado todos los años hasta 1992. La dotación del premio será de 300.000 pesetas y la del accésit, de 100.000 pesetas.

La Convocatoria para 1982 se atenderá a las siguientes:

Bases:

Primera: El premio y su accésit habrán de referirse a temas de Historia de América, sin limitación cronológica ni geográfica.

Segunda: Los trabajos han de ser inéditos, con una extensión mínima de 300 folios mecanografiados y máxima de 600 folios, presentándose con título e indicación expresa del nombre y dirección del autor en el Registro General de la Secretaría de la Excelentísima Diputación Provincial de Sevilla, hasta las 13 horas del día 30 de diciembre de 1982, con el siguiente epígrafe: «Para el concurso "V Centenario del Descubrimiento de América"».

Los que envíen por correo certificado deberán llevar la siguiente dirección: Ilustrísimo señor secretario de la Excelentísima Diputación Provincial de Sevilla. Apartado de Correos, número 25, y con iguales indicaciones que los presentados directamente.

Tercera: Los originales serán triplicados, escritos a máquina en folios, a dos espacios y sólo por el anverso.

Cuarta: Las monografías que no resulten premiadas se podrán retirar en el plazo de seis meses por los concurrentes, previa presentación del recibo extendido por el Registro General, o del justificante del certificado de Correos.

Quinta: Los concursantes se considerarán sometidos al juicio del Jurado calificador, del que no cabrá apelación.

Sexta: La Excelentísima Diputación Provincial designará los miembros que constituyan el Jurado.

Séptima: La dirección de los trabajos presentados, será motivo de incompatibilidad para ser designado miembro del Jurado.

Octava: Se examinarán los trabajos presentados, produciéndose el fallo en consideración al mérito absoluto de los mismos, por lo que podrá declararse desierto el premio, el accésit o ambos.

Novena: Las monografías premiadas quedarán en propiedad de la Sección de Publicaciones de la Diputación Provincial, que podrá publicarlas en la forma que estime conveniente.

### **CONVOCATORIA DEL CONCURSO DE CUENTO Y POESIA «ANTONIO MACHADO»**

Atendiendo a las inquietudes y motivaciones literarias del alumnado en el extranjero, la Agregaduría de Educación en Francia y el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, a través de su Jefatura de Estudios en la Agregaduría de Educación y del aula del INBAD de París-16, convocan el Primer Concurso Europeo «ANTONIO MACHADO», de cuento y poesía, conforme a las bases siguientes:

1. Pueden participar en él todos los alumnos del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia en Europa matriculados en el presente curso escolar 1982-83.

2. Los originales se presentarán en folios mecanografiados a doble espacio y por una sola cara. Su temática y tratamiento son libres, así como la extensión del poema, recomendándose para el cuento no más de cinco folios. Se hará constar en ellos las señas del autor, aula en la que está inscrito y país al que pertenece.

3. Los trabajos se remitirán al aula del INBAD de París-16 (Colegio Español —53, rue de la Pompe 75016, PARIS) antes del 15 de marzo de 1983.

4. Se establecen en cada una de las modalidades un primer premio y su respectivo accésit, que consistirán en un viaje a París para los ganadores, coincidiendo con un acto cultural que se celebrará en el Colegio Español de la rue de la Pompe, en el que se leerán públicamente los trabajos premiados. Estos serán publicados con posterioridad en los boletines informativos de la Agregaduría de Educación en Francia y del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia.

A los premiados se les entregarán sendos lotes de libros.

5. El Jurado hará pública su elección a finales del mes de abril de 1983.

*Departamento de Documentación.*

# EL INBAD en España

## **JORNADAS PARA PROFESORES-TUTORES DEL INBAD EN ANDALUCIA OCCIDENTAL, ORGANIZADAS POR EL INBAD EN COLABORACION CON EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Estas Jornadas, celebradas en Sevilla a mediados de septiembre, tuvieron como objetivo: conocer la problemática del alumno del INBAD en esta región y, de acuerdo con la misma, intercambiar ideas con los Profesores-Tutores de estos Centros, así como llegar a conclusiones válidas sobre las formas de atención al alumno del INBAD.

Las sesiones de trabajo se estructuraron en tres partes:

- Estudio de un tema de Pedagogía General.
- Metodología del INBAD en relación con los problemas de la Región.
- Programación del curso 82-83.

Durante las sesiones de PEDAGOGIA GENERAL el Dr. Luis Núñez Cubero, colaborador del ICE de la Universidad de Sevilla, desarrolló el tema de la evaluación. Comenzó exponiendo la necesidad de una enseñanza programada por objetivos, imprescindible en la enseñanza a distancia en la que es necesario seguir una línea lógica a lo largo del curso, que sirva, además, de autoestimulación a este tipo de alumno que sólo asiste periódicamente al Centro y dispone de poco tiempo para el estudio por ser, generalmente, un alumno trabajador. En la enseñanza programada por objetivos, el profesor no es el protagonista ni el que reparte con

mayor o menor suerte unos conocimientos a lo largo del curso; los verdaderos sujetos del aprendizaje, los alumnos, saben en cada momento qué se espera de ellos, con qué contenidos trabajan o trabajarán, qué nivel se les exige y qué han de hacer para superarlo.

La tarea diaria debe tener un sentido y este sentido debe conocerlo el alumno porque, a menudo, en casi todas las disciplinas hay momentos en el aprendizaje en los que, si el alumno no fuera consciente de que es un paso imprescindible para seguir avanzando, abandonaría la tarea.

La labor del profesor, pues, no es la de improvisar, la de hacer más amena la asignatura, ambas cosas de gran importancia; hay algo más en el proceso de aprendizaje: organizar éste como punto de partida. Profesores y alumnos han de enfrentarse al proceso de aprendizaje de una materia determinada teniendo bien claro unos objetivos comunes y el camino que es necesario recorrer para que éstos se cumplan.

Al hablar de enseñanza programada se alude a la programación como método para organizar la tarea y, por tanto, a la utilización de un programa, que puede definirse como aquel cuestionario que da importancia a la enumeración precisa de los objetivos —fines que se propone

la programación— y el análisis de la tarea didáctica desde los puntos de vista lógico y psicológico.

El programa tradicional se limitaba, generalmente, a distribuir los contenidos de la materia en unos apartados. Le faltaba algo esencial: señalar qué se debía hacer con todo aquello, qué pasos había que dar en el aprendizaje, qué se esperaba de los alumnos y del profesor, cómo y con qué llegarían al final de curso. La incertidumbre de los alumnos ante este tipo de programas y ante los posibles resultados, son síntomas de que ni en un principio se sabía qué camino seguir, ni siquiera, al final, se estaba seguro de a dónde se había llegado.

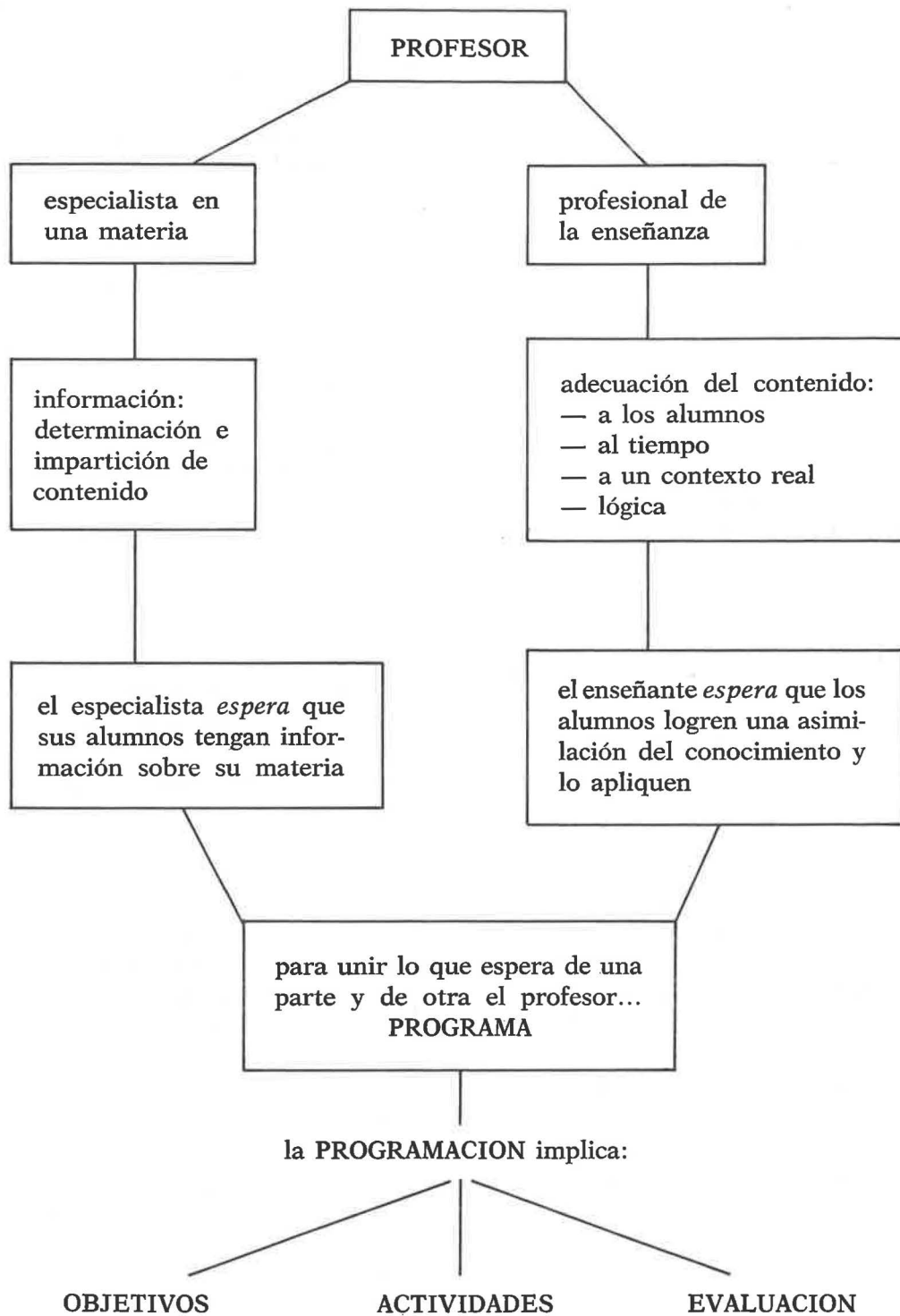
Por comparación a este tipo de enseñanza —centrada en el contenido y con unas metas más o menos claras, pero desconocidas por el alumno— se pueden apreciar ciertas características implícitas en la programación: la orientación del alumno y su intervención real en el proceso de aprendizaje.

El profesor, que intente una enseñanza distinta, ha de ser consciente de la doble vertiente que implica la tarea de enseñante: la preparación en una materia determinada y la necesidad de aprender a impartir los contenidos de esta materia.

En cualquier actividad racionalmente estructurada se dan tres momentos claramente definidos:

- una planificación (programación)
- la realización en sí (actividad)
- y la contemplación de lo realizado, como comparación entre lo planificado y lo realizado.

En la enseñanza, como actividad racional, se dan, asimismo, estos momentos, partiendo de la base de esta doble vertiente que se da en la tarea del profesor:



A fin de establecer una disposición de los alumnos hacia el aprendizaje, el profesor interesado en una enseñanza efectiva y preocupado por transmitir unos conocimientos y unas capacidades (destrezas, habilidades) a sus alumnos se pregunta: QUE va a enseñar (cuáles son los OBJETIVOS que propone alcanzar al final del curso), COMO lo va a enseñar (métodos y ACTIVIDADES que necesita utilizar) y COMO lo va a medir (EVALUACION de los objetivos y la metodología).

Marca unos *objetivos generales* que indican cuál es su intención en la acción instructiva. Dichos objetivos, sin embargo, no son suficientes porque no son operativos, no señalan las actividades que los alumnos tendrán que realizar para observar si efectivamente han alcanzado ese objetivo final, de carácter general. Estos objetivos generales son los que aparecen en los Boletines Oficiales y Leyes Generales educativas.

Conviene proceder por *objetivos operativos* que indican las actividades que tanto el profesor como el alumno deben realizar.

Con todo, a pesar de la gran importancia que la redacción operativa de objetivos didácticos tiene para el proceso que han de seguir el profesor y el alumno, no se debe olvidar otra condición que predispondrá al estudiante —motivándolo— al aprendizaje: comunicarle los objetivos propuestos. No basta, pues, con redactar los objetivos. Se deben comunicar a los alumnos.

Es necesario, asimismo, conectar los objetivos operativos con un objetivo general. De esta manera, no se olvidaría que se educa en función de un fin general y que este fin vendría determinado por unas fuentes reales y concretas del marco donde la educación inserta su acción; el aprendizaje no puede ser un hecho aislado del fenómeno educativo.

Se deben conectar estos objetivos con algún aspecto de utilidad social, a través de un objetivo más general. Un objetivo que señale, en definitiva, la filosofía de la acción instructiva del profesor.

Estos objetivos generales son muy poco operativos, pero necesarios para situar los objetivos concretos en un contexto de valor que aumente la disposición de aprendizaje del alumno hacia uno o varios contenidos específicos.

El profesor, además de comunicar a sus alumnos los objetivos propuestos y hacer hincapié en los aspectos de su utilidad social, debe también indicarles las *actividades* que deberán realizar para que el/los objetivos sean alcanzados.

Si dichas actividades conllevan la utilización de algunos instrumentos auxiliares individuales o colectivos, el profesor debe explicar a sus alumnos las condiciones en que estos instrumentos serán utilizados. La aportación del alumno en la búsqueda de estos medios puede ser un elemento motivador importante.

Indicar las tareas y especificar los medios con que se conseguirán los objetivos prefijados resulta de una gran sencillez cuando las Actividades están muy concretadas en los objetivos operativos.

Cuando al alumno se le han comunicado con claridad las metas que debe conseguir (objetivos), se le han indicado los aspectos de la utilidad social de dichos objetivos y se le han señalado las tareas que es necesario realizar y los medios con que cuenta para conseguir un contenido de aprendizaje, no cabe duda que la motivación y la disposición del alumno hacia el aprendizaje aumenta, aunque sólo sea porque conoce con todo detalle el camino que debe recorrer.

Una vez definidos los objetivos, decidida la metodología y buscados los medios, es necesario *evaluar* los resultados.

El profesor debe determinar:

- Qué objetivo evalúa: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y desarrollo de un juicio crítico.
- Qué técnicas utiliza: pruebas escritas (abiertas, objetivas), pruebas orales, etc.

- Qué resultados obtiene en el curso (número de alumnos que superan la evaluación) e incluir un aparato más para anotar las observaciones; en éste se incluiría alguna nota explicativa de los resultados, de la adecuación o no de los objetivos, de alguna situación que es necesario considerar, etc.

Existe una relación muy importante entre objetivos y pruebas. Si los objetivos no se han formulado con claridad, las pruebas serán equivocadas.

A unos objetivos formulados con claridad corresponderán unas pruebas claras y concisas.

Si el profesor no tiene una idea clara de lo que se propone enseñar, será incapaz de elegir cuestiones que reflejen la capacidad del alumno.

En el caso de que los objetivos hayan sido formulados con claridad, se benefician el alumno —sabe a dónde se le lleva, qué le pide el profesor y, además, conoce sus progresos— y el profesor —conoce dónde radican los puntos débiles de su conocimiento sobre la materia y le ayudan a construir un cuestionario eficaz—.

Las pruebas pueden ser de dos tipos: abiertas —de tipo tradicional— y objetivas —tipo test— que conllevan sus respectivas ventajas e inconvenientes.

## **PRUEBAS ABIERTAS**

### **Ventajas**

- Son fáciles de preparar.
- Se pueden adaptar para medir cualquier tipo de objetivo.
- No existe el peligro de acertar por casualidad.
- Da al alumno la oportunidad de organizar sus propios conocimientos, elegir lo más importante, ser más original.
- El tipo de examen condiciona siempre el tipo de estudio del alumno; la prueba objetiva puede fomentar el memorismo y la prue-

ba de respuesta libre, fomenta el hacer síntesis, análisis, ordenar, seleccionar, etc.

### **Inconvenientes**

- Son difíciles de evaluar.
- Corrección laboriosa que puede afectar fácilmente a la calificación.
- Normalmente el limitado número de preguntas deja fuera parte de la materia del examen.
- Las preguntas son muy generales y esto dificulta la calificación; si se hacen preguntas breves y muy concretas, el alumno pierde la oportunidad de ordenar y seleccionar, que es la principal ventaja de este tipo de prueba.

## **PRUEBAS OBJETIVAS**

### **Ventajas**

- Permiten evaluar sobre una base amplia de conocimientos.
- No hay lugar para ambigüedades en la respuesta.
- La puntuación no se ve afectada por elementos ajenos a los conocimientos del alumno (ortografía, letra, facilidad en escribir con rapidez).
- Pueden corregirse fácil, rápida y objetivamente.
- Tienen gran variedad de aplicaciones y pueden medir muchos aspectos del conocimiento: memoria, comprensión, análisis, aplicación de principios, etc.
- Identifican claramente los puntos no entendidos por los alumnos.

### **Inconvenientes**

- Preparación laboriosa.
- Pueden condicionar negativamente los hábitos de estudio de los alumnos si no se preparan bien (memorismo).

- Hay que ciclostilar el ejercicio previamente.
- No miden originalidad, estilo, capacidad de organización.
- Se puede acertar con la respuesta sin conocerla.

En el siguiente cuadro puede observarse la valoración comparativa de estas pruebas en relación a su validez para comprobar determinados objetivos.

Los profesores deben entregar las pruebas a los alumnos, una vez corregidas, ver los errores más comunes y decir lo fundamental de las respuestas.

Para la corrección de las pruebas es necesario:

- Clasificar antes de calificar.
- Considerar el nivel del grupo y sus posibilidades reales antes de formarse un criterio definitivo de calificación.
- Preparar una *clave de corrección* indicando los aspectos puntuables (que lógicamente corresponderán a los objetivos o resultados pretendidos), por ejemplo:
  - Menciona la información básica.
  - Incluye aspectos secundarios.
  - Muestra comprensión, entiende lo que escribe, hay claridad suficiente.
  - organiza bien la respuesta, con orden, no mezcla las cosas, utiliza el punto y aparte.
  - Sin faltas de ortografía.

Se puede preparar una clave para cada pregunta o una genérica utilizable en muchas preguntas. Si la pregunta requiere solamente aportar información, puede pormenorizarse en la clave (nombres, fechas, orden lógico, etc., sin descuidar nunca el aspecto formal, la organización, claridad, etc.).

Este sistema:

- Centra la atención del corrector y le facilita el trabajo.

- Minimiza los riesgos del subjetivismo, cansancio, etc.
- Permite comparar con más objetividad unas calificaciones con otras.
- Facilita la calificación; se pueden ponderar algunos aspectos o no contar otros para la calificación.
- Facilita el dar al alumno información sobre su rendimiento de una manera más provechosa para su aprendizaje posterior.
- Permite evaluar por objetivos al grupo entero.

— Disponer una *escala de valoración*, estableciendo las categorías adecuadas para clasificar las respuestas. Es una simplificación del método anterior:

- Respuesta excelente. Aporta casi toda la información. Muestra orden y comprensión.
- Respuesta básicamente correcta. Falta información y/o orden, claridad, no puede catalogarse en conjunto como excelente.
- Respuesta modesta; falta información, no muestra suficiente comprensión.
- Respuesta pobre, deficiente, apenas muestra comprensión, falta información.
- Respuesta decididamente incorrecta, no aporta prácticamente nada.

Las pruebas objetivas se corrigen rápidamente y con objetividad siempre que se hayan preparado bien. Para ello sería conveniente seguir estas normas:

- Para cada *ítem* o pregunta conviene dar claramente las normas para su respuesta; mejor por escrito en la misma hoja de la prueba.
- Todos los *ítems* deben evaluar exactamente lo que se pretende y no otra cosa. Al redactarlos conviene tener a la vista los objetivos propuestos.
- Se deben evitar las preguntas triviales (a veces no es tan fácil por el deseo de aumentar rápidamente el número de preguntas).

**VALORACION COMPARATIVA DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS (TIPO TEST)  
Y DE LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA (TIPO TRADICIONAL)  
EN RELACION A SU VALIDEZ PARA COMPROBAR DETERMINADOS OBJETIVOS**

<i>Objetivos</i>	<i>Prueba objetiva</i>	<i>Respuesta abierta</i>
Conocimientos de <i>memoria</i> , hechos, símbolos, definiciones, etc.	Son válidas las pruebas objetivas, que son fáciles de construir cuando se pretende comprobar conocimientos memorísticos.	El sistema tradicional es también válido, pero menos cómodo para el profesor, que tiene que «ir buscando» la información relevante, sobre todo cuando las preguntas requieren respuestas largas. En general, para este tipo de objetivos es más cómoda la prueba objetiva en sus diversas modalidades.
<i>Comprensión</i> de conceptos, leyes, principios, etc.; identificación de ejemplos y definiciones correctas, de relaciones, de implicaciones, etc.; interpretar, traducir, extrapolar.	Para estos objetivos de comprensión la prueba objetiva puede ser muy válida, pero difícil de preparar si no se dispone de modelos adecuados.	El sistema tradicional es válido; el inconveniente suele estar en la corrección, que es laboriosa; también puede suceder que se acepte como evidencia de comprensión lo que sólo es una repetición de apuntes, de lo oído en clase, etcétera; las preguntas deben formularse muy bien.
Capacidad de <i>organizar</i> ideas, temas; de presentar una información de manera coherente, etc.	Inútil.	El sistema de respuesta abierta es el único válido; conviene tener muy claro qué se entiende por una buena organización; si el objetivo que se va evaluar es éste, conviene evaluarlo de hecho; es frecuente preferir estas preguntas porque permiten «organizar» y evaluar luego nada más que «cantidad» de información.
<i>Estilo</i> , presentación.	Inútil.	Unico sistema válido; pero es frecuente que muchos escriban mal precisamente por haber tenido que responder a muchos exámenes de este tipo, teniendo que escribir mucho en poco tiempo.

- Se debe evitar siempre que en una pregunta se encuentre la clave o a una pista para responder correctamente a otra pregunta.
- Los *ítems* deben ir agrupados según los diferentes modelos (múltiple elección, respuesta por pares, etc.) y dentro de cada tipo deben agruparse los de contenido homogéneo.
- Los *ítems* más fáciles deben ponerse en primer lugar.

En las sesiones de trabajo dedicadas a la METODOLOGIA DEL INBAD, los asistentes comenzaron planteando los problemas burocráticos, pedagógicos o de otro tipo relacionados con la enseñanza del INBAD. Mostraron su descontento por la falta de una legislación clara, desarrollada sobre Extensiones y Centros Colaboradores del INBAD, que dificulta cada curso la planificación general y organización de los Centros.

Asimismo se expuso la situación de los alumnos del INBAD con relación a las Becas —necesarias por el gasto que supone para algunos alumnos trasladarse desde los pueblos al Centro Colaborador y, a veces, tener que pasar la noche—. Estos alumnos, por seguir un sistema distinto de enseñanza, no llevan el ritmo normal de estudios y les deniegan las Becas al no conseguir los mínimos de rendimiento académico exigidos en el baremo. Por ello, es preciso y urgente gestionar este asunto con el INAPE para que nuestros alumnos puedan disfrutar de dichas Becas.

Una vez conocidos estos problemas, se expuso detalladamente el tema de las TUTORIAS. Los profesores aducían una serie de dificultades para desarrollar este sistema, como el problema de tiempo —las Tutorías Básica y de Apoyo les llevan un tiempo del que no disponen; el problema se agrava más aún en la Tutoría individual—; el problema de la escasa asistencia —no pueden impartir las Tutorías con regularidad porque la asistencia de los alumnos es discontinua—, aunque podría plantearse a los alumnos la obligatoriedad de asistencia, al menos a las Tutorías Básicas.

Se sugirió que sería positivo agilizar el trabajo de la Tutoría mediante un «cuaderno del alumno» donde se incluyeran actividades. En resumen, las Orientaciones y Actividades Quincenales para todos los alumnos.

En relación con la Tutoría por correspondencia, los Profesores-Tutores manifestaron la conveniencia de asegurarse de que estos alumnos sólo pueden seguir los estudios a través de este tipo de Tutoría. La opinión generalizada coincidía en afirmar que una seria atención a estos alumnos exige mucho tiempo y, como expusieron anteriormente, carecen de él. Se planteó, entonces, la posibilidad de que en cada Centro Colaborador y Extensión existan profesores dedicados exclusivamente a la atención de estos alumnos o que un Centro se dedique únicamente a la Tutoría por correspondencia.

Parte del profesorado era consciente de que algún alumno hubo de abandonar el curso al no poder seguir asistiendo a las Tutorías presenciales por motivos justificados. Eran alumnos que hubieran podido continuar mediante este sistema. Expusieron también que el número de alumnos tutelados por correspondencia aumentaría considerablemente si se daba suficiente información; creen que es prematuro hacerla por ahora, ya que se ignoran los resultados de dicho sistema y no cuentan, como se dijo antes, de los medios necesarios.

El Jefe de Estudios del Centro Piloto comentó los datos del Departamento de Estudios sobre la evolución del número de alumnos del INBAD en las provincias de la zona, subrayando el aumento continuo —como se muestra en el cuadro— desde la creación del INBAD hasta la actualidad, excepto en el curso 77-78, en el que se aprecia una disminución a pesar de impartirse un nivel más —3.º de BUP—. Posiblemente la causa de este decrecimiento estriba en el funcionamiento del sistema del INBAD y/o en el propio alumno que, por un defectuoso conocimiento de dicho sistema, se planteara objetivos inalcanzables, lo que le llevaría al desánimo y, como consecuencia, al abandono.

**NUMERO DE ALUMNOS DEL INBAD EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS DE ANDALUCIA OCCIDENTAL. TOTAL ANDALUCIA OCCIDENTAL. TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE DEL TOTAL REGIONAL (ANDALUCIA OCCIDENTAL) SOBRE EL TOTAL DEL INBAD, PARA LOS SIETE PRIMEROS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO**

<i>Andalucía Occidental</i>	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80	80/81	81/82
Cádiz	60	67	36	87	117	188	308
Córdoba	49	55	40	50	64	59	172
Huelva	49	60	14	25	34	48	89
Sevilla	284	485	476	660	567	906	1.058
Total Andalucía Occidental	442	667	566	822	782	1.201	1.627
Total INBAD	5.293	12.930	13.745	16.070	18.041	20.271	25.321
Total Andalucía Occidental sobre INBAD	8,35	5,16	4,12	5,12	4,33	5,92	6,43

La proporción de alumnos del INBAD por 100.000 habitantes en cada una de las provincias expresa lógicamente —como se aprecia en el cuadro y gráfico siguientes— la misma evolución; además, posibilita un estudio compara-

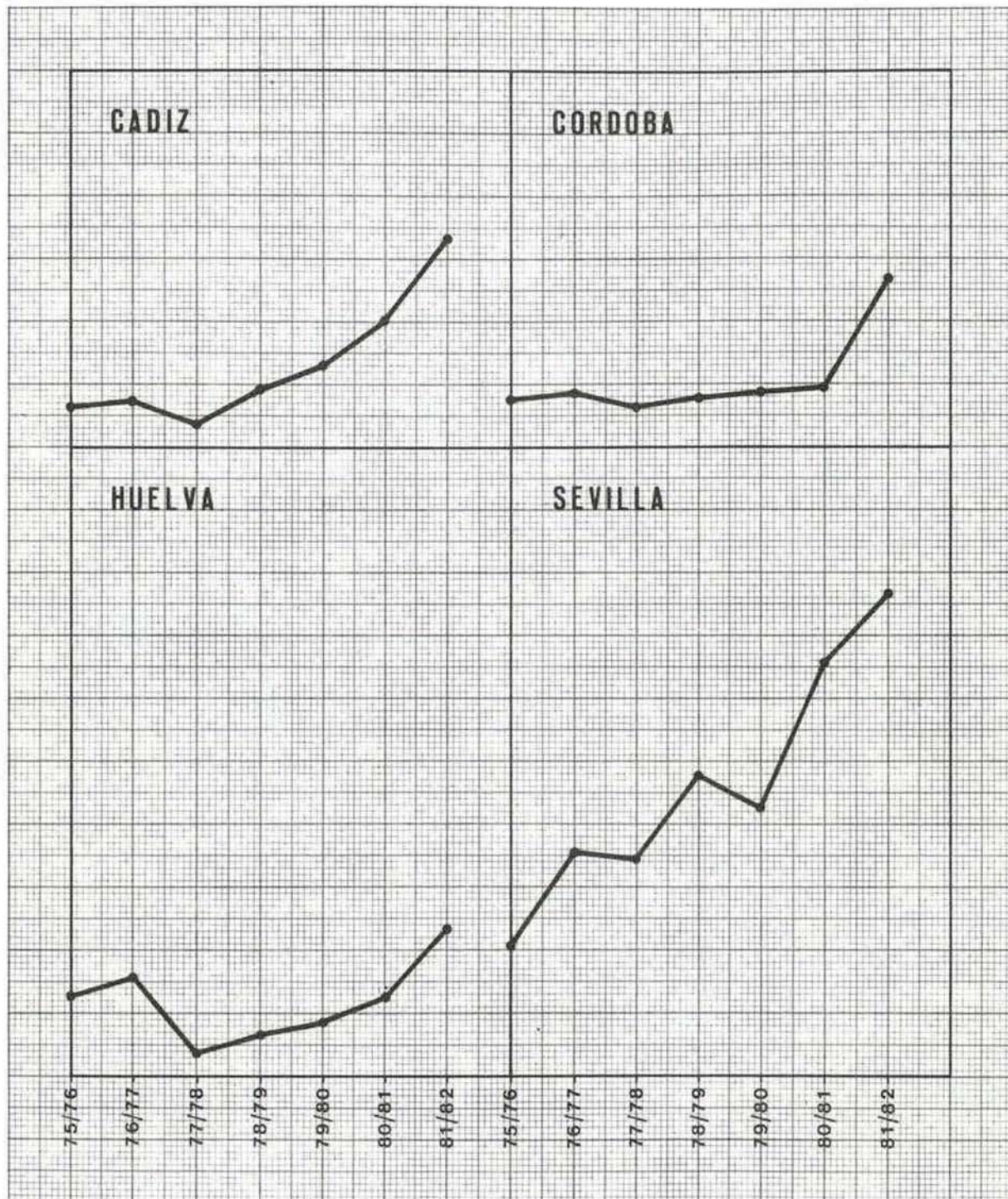
tivo entre las provincias. Sevilla —la única provincia que funciona como Extensión— alcanza el porcentaje más elevado. Quizá puede atribuirse a que los profesores tengan una dedicación exclusiva al INBAD.

**NUMERO DE ALUMNOS DEL INBAD POR 100.000 HABITANTES EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS DE LA REGION**

<i>Provincia</i>	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80	80/81	81/82
Cádiz	6,49	7,24	3,89	9,41	13,20	20,30	33,29
Córdoba	7,64	8,58	6,24	7,80	8,80	9,21	26,87
Huelva	12,76	15,72	3,64	6,51	8,50	12,50	23,17
Sevilla	20,58	35,14	34,49	47,83	42,70	65,64	76,66

Hasta curso 80/81, datos de población del censo de 1970, padrón de 1975 y extrapolación para años posteriores, según el anuario estadístico de 1977.

**NUMERO DE ALUMNOS DEL INBAD POR 100.000 HABITANTES  
EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS ANDALUZAS**



La EXTENSION DE SEVILLA habló en primer lugar del número de alumnos, siendo considerable el de alumnos «inadaptados» y el de alumnos en edad escolar, matriculados en el INBAD por no encontrar plaza en los Centros próximos a su domicilio. El porcentaje de alumnos de los pueblos cercanos es muy pequeño. En Gerena hubo posibilidad de una «subextensión» con 150 alumnos, atendida por los mismos profesores de la Extensión en determinados días de la semana. Contaron con el apoyo de seis alcalde de la zona, pero no se llevó a cabo, entre otras razones, porque las autoridades educativas no llegaron a abordar con decisión el problema.

El número de alumnos matriculados en la Extensión de Sevilla llega a mil aproximadamente. La asistencia puede considerarse buena, pues acuden diariamente una media de 350 alumnos a las Tutorías y a las actividades.

El Profesorado de la Extensión señaló que imparten las Tutorías Básicas y de Apoyo del modo expuesto en la Sede Central. Tienen horario por la mañana, de nueve a una y media; por la tarde, de cuatro a nueve. El Centro está abierto hasta las diez de la noche. El alumno que necesite la atención del profesorado en esa hora debe solicitarlo previamente. Los alumnos están obligados a asistir dos veces por semana. La Tutoría individual la imparten dentro del horario de permanencia en el Centro, pero, en realidad, el alumno acude poco antes del examen para plantear dudas —la Tutoría individual se convierte en una clase particular— y después del examen, en el caso de que no esté conforme con la puntuación obtenida.

Finalmente, un Profesor-Tutor expuso la necesidad de que los Tutores del INBAD de un mismo Centro coordinaran su labor, y, asimismo, existiera una mayor interdisciplinariedad que facilitara el trabajo de los alumnos.

Terminaron las Jornadas con una sesión de trabajo dedicada a la PROGRAMACION del curso 82-83, a la que asistieron únicamente los Jefes de Estudio.

Revisado el curso 81-82, se indicaron los puntos más importantes de la planificación del curso 82-83. El Gabinete de Centros informó sobre la organización del curso —horario del Centro, horas de Tutorías, control de la asistencia de Profesores y alumnos—; las evaluaciones —modelos de pruebas, calendario, recuperaciones...— y envió de informes —fichas de los resultados de las evaluaciones—.

Secretaría, por su parte, les entregó un folleto informativo sobre el proceso de matrícula para el curso próximo y aclaró las dudas que le expusieron los asistentes.

El INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA expresa su agradecimiento al ICE de la Universidad de Sevilla y, especialmente, a los profesores José María Prieto Soler, Director Adjunto del ICE, José Manuel López Arenas, Secretario, y al ponente Luis Núñez Cubero por el sumo interés demostrado hacia estas Jornadas y por su valiosa colaboración en el perfeccionamiento del profesorado del INBAD, que incide de modo tan directo en la eficacia del sistema.

*Departamento de Estudios*



# EL INBAD en el extranjero

## UNA INVESTIGACION SOBRE LAS INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EMIGRANTES EN FRANCIA

La educación de los alumnos españoles emigrados a las naciones europeas, y en particular la didáctica de su lengua materna, en continuo contacto e interferencia con el idioma del país que los ha acogido, son aspectos pedagógicos en los que hay que poner cada día mayor dedicación y esfuerzo.

En octubre de 1977, la Agregaduría de Educación de nuestra Embajada en París, cuyo titular era entonces el Inspector de Bachillerato, don Juan Piñeiro Permy, puso en marcha un ambicioso plan de estudio dirigido a conocer la realidad lingüística de los emigrantes en edad escolar residentes en Francia. El proyecto, en el que han colaborado la mencionada Agregaduría, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación y el Instituto Español de Emigración, se llevó a cabo en los meses siguientes e intervinieron en él varios equipos de Profesores de Educación Básica que prestan sus servicios a la emigración en Francia, coordinados por don Antonio Quilis, Catedrático de Lengua Española en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fruto del trabajo realizado es este completo estudio, del que ahora nos hacemos eco.

Las encuestas realizadas (732 para la lengua escrita, 762 en la lengua oral, 50 de las cuales fueron transcritas por entero) se plantearon en nueve puntos de la nación vecina representativos de las características del país y de la diferente escolarización de los alumnos espa-

ñoles en cada zona. El análisis del sistema de lengua así descrito ha sido abordado bajo dos perspectivas: por una parte, de acuerdo con los *niveles de uso* de esa lengua, criterio que ha tenido en cuenta tres tipos de factores:

- Las edades de los alumnos y su situación en el sistema de enseñanza francés correspondiente a la Educación General Básica española, así como, en su caso, la posición en las clases complementarias de español.
- El área geográfica española de la que procede el alumnado, aunque, por desgracia, en la tabulación final de los resultados este factor apenas haya sido tomado en cuenta.
- Su ubicación en las diferentes zonas urbanas, suburbanas o rurales, dato que puede servir de base para trazar unas coordenadas más amplias que sitúen las realizaciones de los alumnos en su marco social, económico y cultural.

Para la ordenación de los datos, por otra parte, se ha procedido teniendo en cuenta los *niveles de análisis lingüístico* tradicionales: el fónico-ortográfico, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

La exposición de estos datos, descritos en las páginas 19 a 164 y mostrados en cuadros estadísticos al final de la obra (páginas 272-404), puede resumirse en catorce grupos de variables, representativas de los problemas más genera-

les que afectan a las realizaciones lingüísticas de los encuestados:

- *Nivel fónico-ortográfico*: Errores en el vocalismo; fenómenos consonánticos; errores gráficos; acentuación de origen francés.

- *Nivel morfosintáctico*: Problemas de morfología; confusión ser/estar; usos incorrectos de nexos; concordancias mal realizadas; metátesis; galicismos sintácticos.

- *Nivel léxico-semántico*: Adaptación parcial de palabras francesas al español; galicismos totales; galicismos semánticos; vulgarismos.

Aunque en la exposición de estos problemas se haya omitido con alguna frecuencia la interpretación de su origen, ésta es, indudablemente, la descripción más completa y científicamente válida que hasta ahora se ha realizado con respecto a la situación del sistema de lengua castellana en un ámbito no hispánico. Debemos felicitarnos al comprobar hasta qué punto un propósito eminentemente pedagógico, como es el que ha presidido la realización y organización de estas encuestas, ha tenido, entre otros resultados, la consecuencia de servir al avance de los estudios lingüísticos sobre el español actual.

Tras un capítulo en el que se recogen, al modo de una *antología* (págs. 167-241), varias transcripciones de textos orales y representantes de respuestas escritas seleccionados entre los más ilustrativos, se procede al *análisis estadístico* (págs. 243-271) del material antes expuesto. Las conclusiones a las que se llega tras la observación en términos absolutos y relativos de los datos es, posiblemente, el contenido del volumen más fructífero para las metas que el proyecto se había impuesto.

Así, la observación de las *magnitudes de la muestra* ya da como resultado la constatación de que el número de ocurrencias (palabras emitidas en las pruebas) orales y escritas va aumentando en función de la edad y de la localización de los escolares en los diferentes ámbitos (la productividad en el grupo urbano presenta una media claramente superior a la obtenida en los grupos suburbano y rural). En

cuanto a los datos referentes a las *características socioescolares* de los encuestados, el lugar de nacimiento entra en correlación con el retraso escolar, presentando una tasa mucho mayor para los nacidos en España (retraso escolar medio del 73,4 por 100) que para los nacidos en Francia (media del 38,9 por 100). Al mismo tiempo, el número de alumnos retrasados aumenta con el progreso en el nivel escolar, lo que explica que muy pocos alumnos españoles lleguen al Bachillerato francés; la inmensa mayoría debe optar por seguir estudios en la Formación Profesional. Por último, la escolarización en clases complementarias de español vuelve a proporcionar datos muy favorables para el grupo urbano (sobre todo en los años finales de la enseñanza primaria).

En cuanto al resumen estadístico de los problemas propiamente lingüísticos, la *encuesta escrita* nos permite observar, dentro de las variables más arriba reseñadas, las cantidades respectivas de errores percibidos (los más frecuentes en el consonantismo, en la ortografía, en las realizaciones morfológicas y en el uso de los nexos proposicionales). La magnitud de estas cifras, que disminuye con la edad, no cede ante la escolarización paralela española, cuyos resultados «terapéuticos» no se hacen apreciables (exceptuado el empleo de galicismos semánticos, difíciles de corregir) hasta los últimos niveles. De igual modo, las conclusiones obtenidas son mucho más favorables en el ámbito urbano, debido, fundamentalmente, al mayor nivel cultural que se da en este grupo, así como a sus mayores y mejores posibilidades y condiciones de escolarización, tanto francesa como española.

En la *encuesta oral*, la evolución en la corrección de errores cometidos en el nivel fónico muestra que los fallos observados en la pronunciación son comunes a todas las etapas del sistema escolar, aunque la escolarización paralela logre buenos resultados en sus representaciones gráficas.

Por último, la comparación entre los problemas gramaticales y léxico-semánticos manifestados en las encuestas oral y escrita refleja un progreso en los resultados de la lengua hablada

(excepción hecha de los vulgarismos), al mismo tiempo que su evolución es poco significativa, por cuanto tales resultados no aparecen tan compartimentados en los diversos grados de la secuencia educativa como los menos favorables efectos registrados para la lengua escrita, en la que, por el contrario, es más efectiva la acción didáctica.

En conclusión, los resultados conseguidos en este estudio acerca de las *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia* poseen, además de un evidente valor como aportación al tratamiento del problema lingüístico general del contacto entre lenguas, una proyección (actual y futura) de enorme importancia para el sistema educativo de la población española residente en Europa, por cuanto los datos y observaciones recogidos en la obra servirán de base inmejorable e imprescindible para el fin principal pre-

visto por sus creadores: la elaboración de un material didáctico específico dirigido a este alumnado, con el que sea posible contribuir a la superación cultural y humana de nuestros emigrantes.

La oportunidad en la que este completo análisis ha salido a la luz —cuando se está extendiendo a la enseñanza media la aplicación sistemática de la didáctica de la lengua y cultura españolas— nos obliga a desear, en un inmediato futuro, que este trabajo dedicado al alumnado español en el país vecino sirva como modelo para el estudio de la situación lingüística de la población escolar emigrada al resto de los países del viejo continente, donde el contacto de nuestro idioma con otros códigos diferentes al francés crea situaciones y conflictos distintos, pero igualmente necesitados de un diagnóstico y un tratamiento específicos.

*Eduardo Soler Fierrez*



## **INFORME-RESUMEN DEL SEMINARIO MONOGRAFICO SOBRE SISTEMAS DE TUTORIAS UTILIZABLES CON ALUMNOS DEL INBAD EN ALEMANIA**

Durante los días 14, 15 y 16 de mayo se celebró en Bonn un Seminario monográfico sobre la posibilidad de aplicar el sistema de tutorías del INBAD a los alumnos de Alemania matriculados en este Instituto. Asistieron Profesores del INBAD en Alemania, Profesores de la Sede Central y don Vicente Cirac, Inspector Central de Bachillerato.

Participaron también don Antonio Sanz Polo, Agregado de Educación de la Embajada de España en Alemania; don Juan Francisco Fernández del Toro, Secretario de dicha Agregaduría, y don Juan García Madruga, miembro del ICE de la UNED.

Comenzó el Seminario con el saludo de José María Cabañes, Jefe de Estudios del INBAD en Alemania, quien fijó los objetivos y metodología de este primer Seminario. Señaló, además, interpretando el sentir general del profesorado del INBAD en Alemania, la conveniencia de que cada año, al menos, se celebre un seminario.

### **INFORMACION SOBRE LA UNED EN ALEMANIA**

Juan García Madruga pidió información sobre el funcionamiento de la UNED en Alemania con vistas a la creación de un Centro Asociado en Frankfurt para el curso 82/83.

Señaló los problemas más importantes que tiene la UNED:

- Crecimiento excesivo en pocos años que ha llevado a la improvisación en ciertos aspectos.
- Carencia de un material didáctico de calidad que resulte suficiente para el alumno a distancia.
- Escasa coordinación con los Centros Asociados.
- Mal funcionamiento del sistema de tutorías porque:
  - El material didáctico no es suficiente.
  - El alumno pide clase.
  - El Profesor-Tutor tiende a repetir lo que sabe hacer: dar clase.

En el Centro Asociado de la UNED en Frankfurt se implantarían, en principio, todas las Facultades; dependerá de las exigencias del alumnado.

Se ha elegido Frankfurt para implantar el primer Centro Asociado de la UNED en Alemania porque allí existen actualmente más alumnos; mediante la tutoría por correo se atenderá asimismo a todos los de Alemania.

Cuentan para ello con la experiencia y participación del Profesorado del INBAD.

Según los Profesores del INBAD, los alumnos no tienen una opinión muy positiva sobre el funcionamiento de la UNED en Alemania.

Existe, por otra parte, bastante desconocimiento de dicha Universidad entre los alumnos por lo que se va a crear un servicio de orientación con el fin de informar adecuadamente a los alumnos.

### **ASPECTOS CONCRETOS DEL INBAD EN ALEMANIA**

Los Profesores del INBAD plantearon, a continuación, problemas burocráticos relacionados con el final del curso y el comienzo del siguiente. Se acordó:

- Resolver las incidencias de matrícula en el Aula, directamente con el alumno para, después, tramitarlas todas a Madrid.
- Hacer las previsiones de matrícula y material didáctico con tiempo suficiente.
- Recoger la lista de alumnos que acaban la EGB para mandarles información sobre el INBAD.

Asimismo se trataron problemas de convalidaciones, documentación legal, certificaciones, etcétera.

El Jefe de Estudios informó de la concesión al Aula de Aachen de 250.000 ptas. para realizar un viaje a Andalucía, como resultado de un concurso organizado por el Ministerio de Cultura.

Por último, se indicó la conveniencia de hacer un informe de las actividades de cada Aula para darlo a conocer a las demás.

### **TUTORIAS**

A continuación se entró en el tema central del Seminario: las tutorías.

El sistema de tutorías y los documentos son los puntos claves en los que se apoya el INBAD. La Comisión Pedagógica de la Sede Central está trabajando en el perfeccionamiento de ambos; fruto de este trabajo es el guión de la tutoría básica quincenal realizado con la experiencia del Centro Piloto de la Sede Central y discutido con las Extensiones del INBAD, que se propone en esta reunión como válido también para los alumnos de Alemania.

La *tutoría básica* es presencial, obligatoria, colectiva y de periodicidad quincenal. Esta tutoría consta de dos partes. En la primera, después de establecer contacto con los alumnos, motivándolos, se comentan los ejercicios realizados, se resuelven dudas mayoritarias y se hace una recapitulación de los contenidos de la quincena anterior. En la segunda, se orienta y planifica el trabajo de la quincena siguiente, se presentan los contenidos y se explican aquellos puntos que pueden resultar más difíciles para el alumno. Sólo en esta tutoría se avanza en el programa.

La *tutoría de apoyo* es quincenal o más frecuente, presencial, colectiva, no es obligatoria; en ella no se avanza en el programa; se hacen aquellas cosas que pueden facilitar al alumno el aprendizaje.

La *tutoría individual* permite dirigirse a cada alumno en particular; se pretende que sea en el futuro una tutoría de orientación personal y escolar fundamentalmente.

La *tutoría por correspondencia* está pensada para alumnos que no pueden asistir regularmente a un Centro Colaborador, Aula o Extensión del INBAD. La Sede Central hace el material necesario para estos alumnos: son las llamadas «*Orientaciones y Actividades Quincenales*». Aparte de la utilidad que puedan tener para los alumnos, se ha comprobado que son útiles para los Tutores que dan materias en las que no son especialistas o tienen poco tiempo para programar las quincenas.

Puesto que en el Centro Piloto del INBAD en Madrid se ha experimentado más ampliamente el sistema de tutorías, se entrega a los asisten-

tes modelos de tutorías básicas y de apoyo de Inglés, Historia, Lengua, Comercio y Matemáticas, realizados en dicho Centro. También fueron presentados unos modelos de tutorías de Física y Química que ha hecho en un Aula de Suiza el Jefe de Estudios del INBAD en ese país.

Respondiendo a la pregunta de una Profesora, el Jefe de Estudios del Centro Piloto informa del funcionamiento del mismo. Tiene 250 alumnos de primero y segundo, casi todos adultos, trabajadores, no hay alumnos «rebotados»; el nivel inicial suele ser muy bajo; carecen de técnicas de estudio y de trabajo intelectual. El alumno tiene que asistir obligatoriamente a la tutoría básica quincenal; alternando con ésta se dan tutorías de apoyo, con asistencia menor que a la anterior. La tutoría individual se ha utilizado de manera eventual y, casi siempre, como tutoría de orientación.

A aquellos alumnos que no pueden asistir a las tutorías del Centro Piloto, se les atiende por medio de la tutoría por correspondencia con las Orientaciones y Actividades Quincenales.

En el caso concreto de Alemania hay que buscar la forma de aplicar el sistema de tutorías dentro del régimen normal de asistencia diaria de los alumnos a las Aulas, ya que en el INBAD se hace un material aplicable a todos los alumnos y, por ello, se debe trabajar de la manera más homogénea, aunque adaptando los contenidos y las técnicas a la situación peculiar del alumno.

La programación quincenal permite, además de la atención a aquellos alumnos que asisten diariamente, la atención a los que sólo pueden acudir ciertos días a la semana e, incluso, a los que no pueden acudir normalmente.

No se trata, desde luego, de impedirles la asistencia, sino de estimular a los que asisten a trabajar más activa, eficaz y personalmente y de atender también a los que no pueden ir con asiduidad.

Por otra parte, muchos de los alumnos asisten por la mañana a la escuela alemana y por

la tarde al INBAD; es agobiante para ellos tener que trabajar además en casa. Esto se solucionaría, en parte, organizando tutorías de apoyo que les permitiese asistir con menos frecuencia al Aula o realizar la mayor parte del trabajo durante las horas en que permanecen en ella.

Los Profesores del INBAD en Alemania, una vez explicado el sistema de tutorías y discutidos pormenorizadamente los modelos citados, admiten la posibilidad de ponerlo en práctica pero preguntan si la Inspección planteará problemas de horario.

El señor Cirac responde que la Inspección exige unas horas de atención al alumno, sea de modo presencial o por correspondencia.

Respecto al segundo problema, se acuerda que una hora quincenal de atención al alumno se llamará «tutoría básica», las demás «tutorías de apoyo». La tutoría básica ha de permitir al alumno que sólo puede asistir una vez cada quince días a la tutoría de una asignatura, avanzar en el programa. Si puede asistir con más frecuencia, se integra en las tutorías de apoyo; en ambos casos trabaja con los Documentos didácticos y el material complementario. El alumno que no puede asistir, ni siquiera una vez por quincena, se atiende mediante la tutoría por correspondencia con las Orientaciones y Actividades Quincenales (Ver Gráfico).

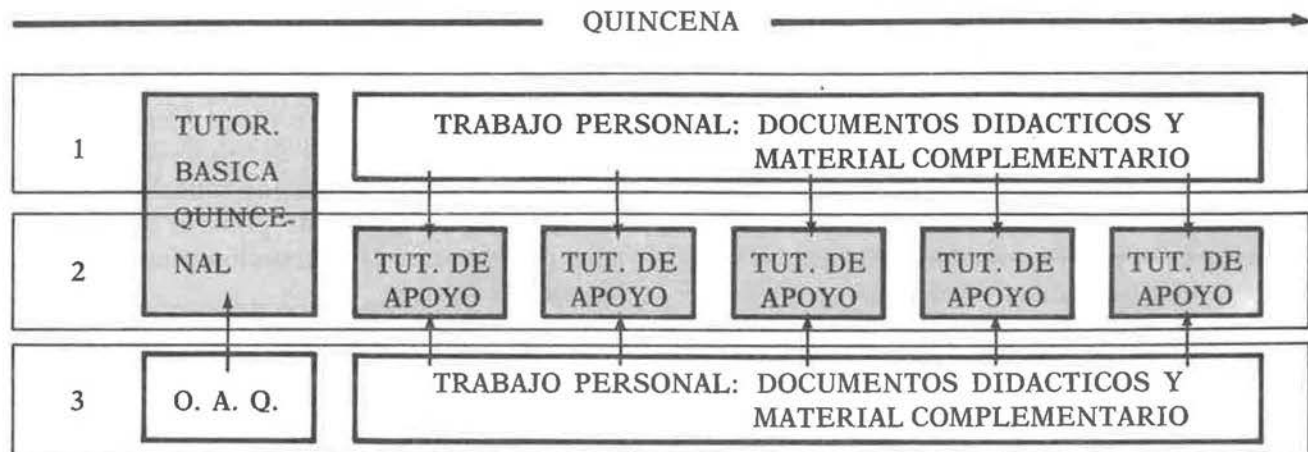
Sugieren los Profesores que se deben hacer, en primer lugar, las Orientaciones y Actividades Quincenales de las asignaturas optativas de COU, porque ayudarían más a los Profesores que no son especialistas en la materia y se podrían dar más opciones a los alumnos; además, el alumno de COU está más preparado para el trabajo personal.

Asimismo se indica que pueden aprovecharse las tutorías de apoyo para trabajos interdisciplinarios. En este sentido se han montado exposiciones en la Extensión de Barcelona y una sobre Picasso en el Centro Piloto de Madrid.

Para facilitar la labor del Tutor, convendría hacer esquemas de las tutorías en todas las

quincenas de cada una de las asignaturas, o sea, *una guía didáctica del tutor*. Para esto hace falta la cooperación de todos los Profesores del

INBAD, articular un sistema de comunicación que suponga una obligación para todos.



Atención presencial.



Asistencia ocasional.

- 1 Alumnos que pueden asistir sólo una vez por quincena para cada asignatura.
  - 2 Alumnos que pueden asistir diariamente.
  - 3 Alumnos que no pueden asistir ni siquiera una vez por quincena para cada asignatura.
- O. A. Q. Orientaciones y Actividades Quincenales.

Si los Profesores en el Extranjero, Extensiones, etc., se comprometieran a entregar un número de tutorías, quizá se consiguiera tenerlas todas; después, los Seminarios de la Sede Central tendrían que reestructurar los modelos hechos por los distintos Profesores para homogeneizarlos.

Todos los asistentes se comprometieron a hacer un modelo de tutoría con las directrices que elaboren la Sede Central y el Jefe de Estudios del INBAD en Alemania sobre el método que se va a seguir; en la reunión del primer trimestre del curso próximo se presentarán esos modelos para analizarlos, discutirlos y aprovecharlos.

Hay que considerar, a la hora de hacer modelos de tutoría, los problemas específicos de Alemania, las peculiaridades del lugar, qué se pretende con esos alumnos, con qué perspectivas, los problemas concretos de ciertas asignaturas, etc.

No es tan importante hacer modelos que estén muy bien técnicamente como modelos que sean válidos para los alumnos.

Podría dedicarse cada país a hacer un área determinada, precisamente la que esté más influida por el ambiente de ese país.

Se apuntó que sería mejor comenzar por primero de BUP, porque está más experimentado

en el Centro Piloto y más elaborado el material de las Orientaciones y Actividades Quincenales.

Si se hiciera un buen trabajo, se podría presentar a los colegas alemanes para que, de este modo, sea mejor conocido el INBAD.

De todas formas, se debe concretar lo que se va a hacer, reducir el trabajo lo más posible y procurar que sea evaluable. En este sentido, se piensa que la Sede Central debe enviar una encuesta a final de curso para saber cómo ha resultado el sistema y para que los Tutores puedan informar sobre la marcha del curso en su Aula.

## **RENDIMIENTO ACADEMICO**

Se entregó también el trabajo sobre rendimiento académico que se va a publicar próximamente en la Memoria; ante el hecho de que el rendimiento en el Extranjero es mayor que en España, explicaron que muchos de sus alumnos tienen, además, clase en escuelas alemanas. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en los Centros del INBAD en España hay muchos alumnos «rebotados», hecho que ciertamente no ocurre en Alemania.

*Departamento de Estudios*



# **El INBAD en Europa**



## EUROPA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN EUROPA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	14	10	3
Geografía e Historia	7	5	7
Filosofía	4	—	6
Latín	3	1	—
Griego	3	1	—
Francés	8	7	1
Inglés	3	4	—
Alemán	1	1	2
(Pedagogía)	—	—	2
Física y Química	9	8	9
Ciencias Naturales	4	2	—
Matemáticas	4	8	2

Catedráticos ... ..	60
Profesores agregados ... ..	47
Profesores interinos ... ..	32
● TOTAL PROFESORES ... ..	139

## ALEMANIA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN ALEMANIA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	1	3	—
Geografía e Historia	2	—	2
Filosofía	3	—	3
Latín	1	1	—
Inglés	2	1	—
Alemán	1	1	2
Física y Química	3	4	3
Ciencias Naturales	1	2	—
Matemáticas	2	—	1

Catedráticos ... ..	16
Profesores agregados ... ..	12
Profesores interinos ... ..	11
● TOTAL PROFESORES ... ..	39

## BELGICA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN BELGICA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	1	2	1
Geografía e Historia	—	—	1
Filosofía	—	—	2
Francés	—	1	—
(Pedagogía)	—	—	1
Matemáticas	—	1	1

Catedráticos ... ..	1
Profesores agregados ... ..	4
Profesores interinos ... ..	6
● TOTAL PROFESORES ... ..	11

## FRANCIA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN FRANCIA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	7	1	1
Geografía e Historia	1	3	2
Filosofía	—	—	1
Latín	1	—	—
Griego	1	—	—
Francés	7	6	1
(Pedagogía)	—	—	1
Física y Química	1	1	2
Matemáticas	—	2	—

Catedráticos ... ..	18
Profesores agregados ... ..	13
Profesores interinos ... ..	8
● TOTAL PROFESORES ... ..	39

## H O L A N D A

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN HOLANDA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	1	1	1
Geografía e Historia	1	—	—
Griego	1	—	—
Física y Química	1	—	1
Ciencias Naturales	1	—	—

Catedráticos ... ..	5
Profesores agregados ... ..	1
Profesores interinos ... ..	2
● TOTAL PROFESORES ... ..	8

## INGLATERRA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN INGLATERRA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	2	1	—
Geografía e Historia	1	—	—
Griego	1	—	—
Física y Química	2	—	—
Ciencias Naturales	1	—	—
Matemáticas	1	—	—

Catedráticos ... .. 8

Profesores agregados ... .. 1

Profesores interinos ... .. 0

● TOTAL PROFESORES ... .. 9

## SUIZA

CURSO 1981-1982

NUMERO DE PROFESORES DEL INBAD EN SUIZA  
Y ASIGNATURAS DE LAS QUE SON TITULARES

<i>Asignaturas</i>	<i>Catedráticos</i>	<i>Profesores agregados</i>	<i>Profesores interinos</i>
Lengua y Literatura	2	2	—
Geografía e Historia	2	2	2
Filosofía	1	—	—
Latín	1	—	—
Griego	—	1	—
Francés	1	—	—
Inglés	1	3	—
Física y Química	2	3	3
Ciencias Naturales	1	—	—
Matemáticas	1	5	—

Catedráticos ... ..	12
Profesores agregados ... ..	16
Profesores interinos ... ..	5
● TOTAL PROFESORES ... ..	33

**CURSO 1981-1982**

**RELACION DE AULAS, ALUMNOS Y PROFESORES DEL INBAD EN EUROPA**

<b>● ALEMANIA</b>	
Extensiones ... ..	17
Aulas ... ..	12
Alumnos ... ..	1.054
Profesores ... ..	39

<b>● HOLANDA</b>	
Extensiones ... ..	7
Aulas ... ..	6
Alumnos ... ..	313
Profesores ... ..	8

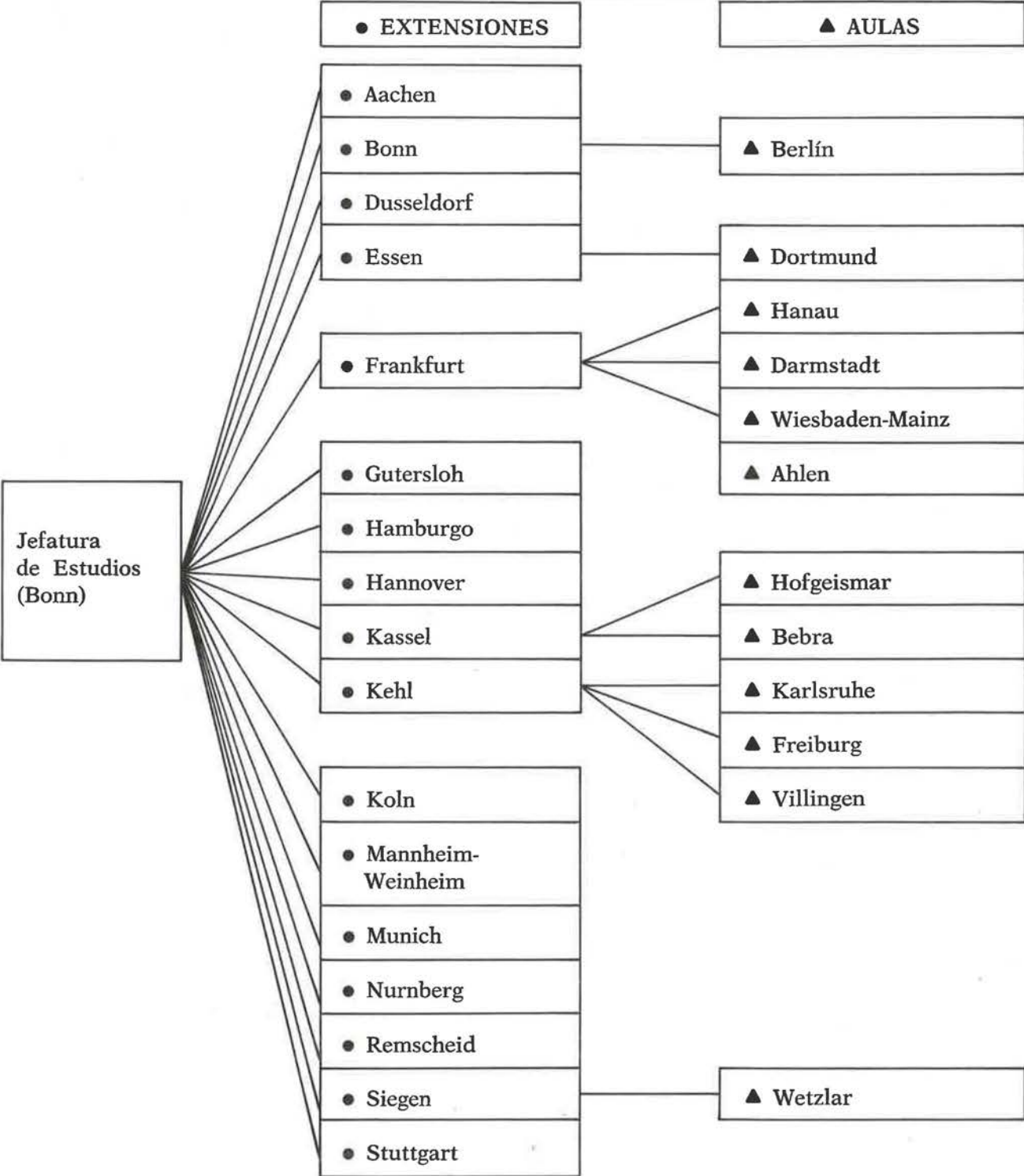
<b>● BELGICA</b>	
Extensiones ... ..	2
Aulas ... ..	22
Alumnos ... ..	865
Profesores ... ..	11

<b>● INGLATERRA</b>	
Extensiones ... ..	1
Aulas ... ..	5
Alumnos ... ..	421
Profesores ... ..	9

<b>● FRANCIA</b>	
Extensiones ... ..	10
Aulas ... ..	99
Alumnos ... ..	2.661
Profesores ... ..	39

<b>● SUIZA</b>	
Extensiones ... ..	10
Aulas ... ..	5
Alumnos ... ..	728
Profesores ... ..	33

**ALEMANIA**  
**CURSO 1981-1982**  
**EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD**  
**(17 Extensiones y 12 Aulas)**



# BELGICA

CURSO 1981-1982

EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD  
(2 Extensiones y 22 Aulas)

● EXTENSIONES

▲ AULAS

▲ Bruselas (8 Aulas)

▲ Vilvoorde-Amberes  
(2 Aulas)

▲ Limburgo

▲ Mons (3 Aulas)

▲ Namur (2 Aulas)

▲ Charleroi

▲ Luxemburgo

● Bruselas

Jefatura  
de Estudios  
(Bruselas)

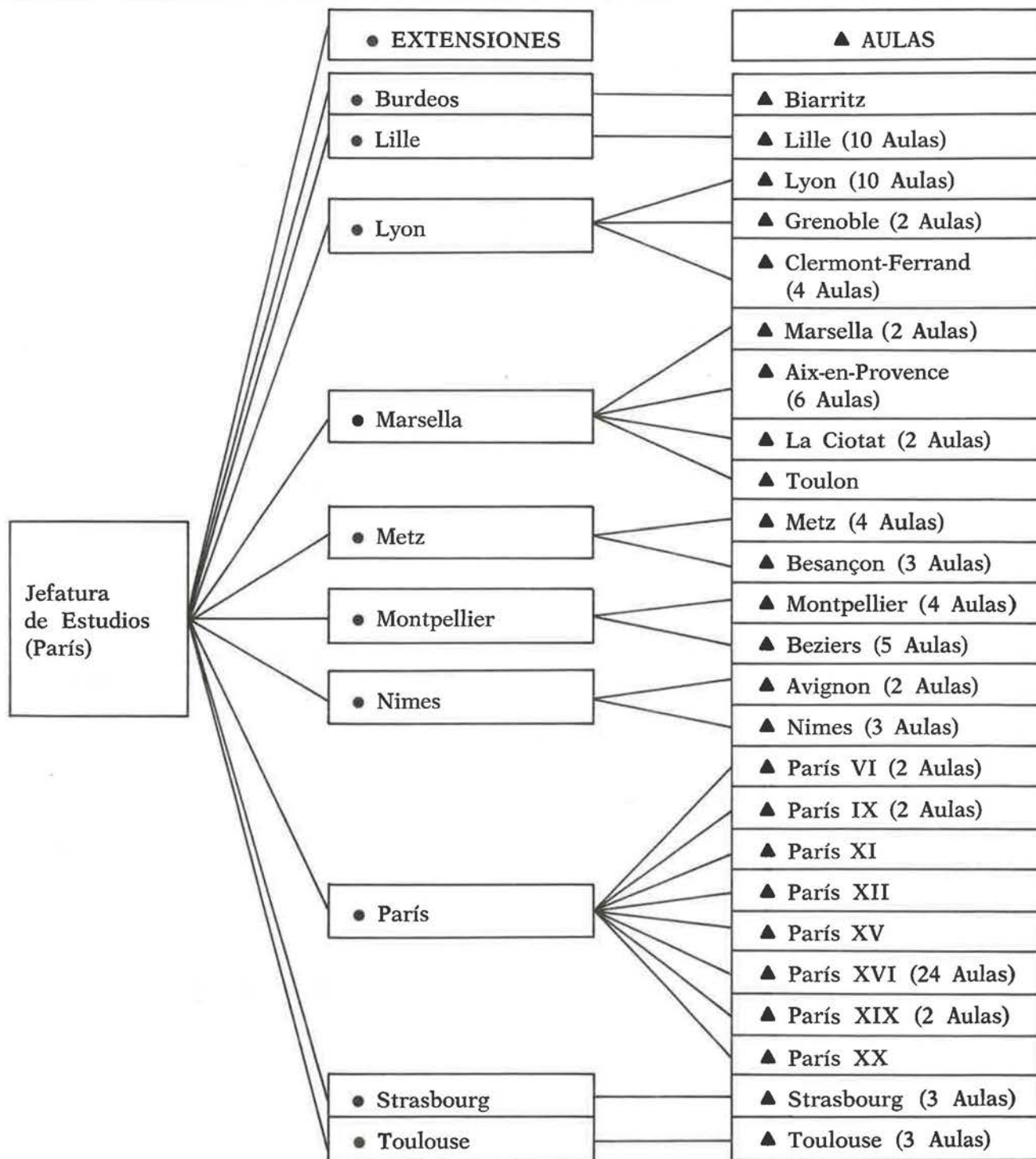
● Lieja

▲ Lieja (4 Aulas)

# FRANCIA

CURSO 1981-1982

EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD  
(10 Extensiones y 99 Aulas)



# HOLANDA

CURSO 1981-1982

EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD  
(7 Extensiones y 6 Aulas)

● EXTENSIONES

▲ AULAS

● Amsterdam

● Arnhem

▲ Ede

● Beverwijk

▲ Alkmaar

Jefatura  
de Estudios  
(La Haya)

● Eindhoven

▲ Maastrich

● Enschede

▲ Utrecht

● La Haya

▲ Dordrecht

● Rotterdam

▲ Dinamarca

# INGLATERRA

CURSO 1981-1982

EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD  
(1 Extensión y 5 Aulas)

● EXTENSIONES

▲ AULAS

▲ Portobello

▲ Cañada Blanch

▲ Stockwell

▲ Tufnell Park

▲ Finsbury Park

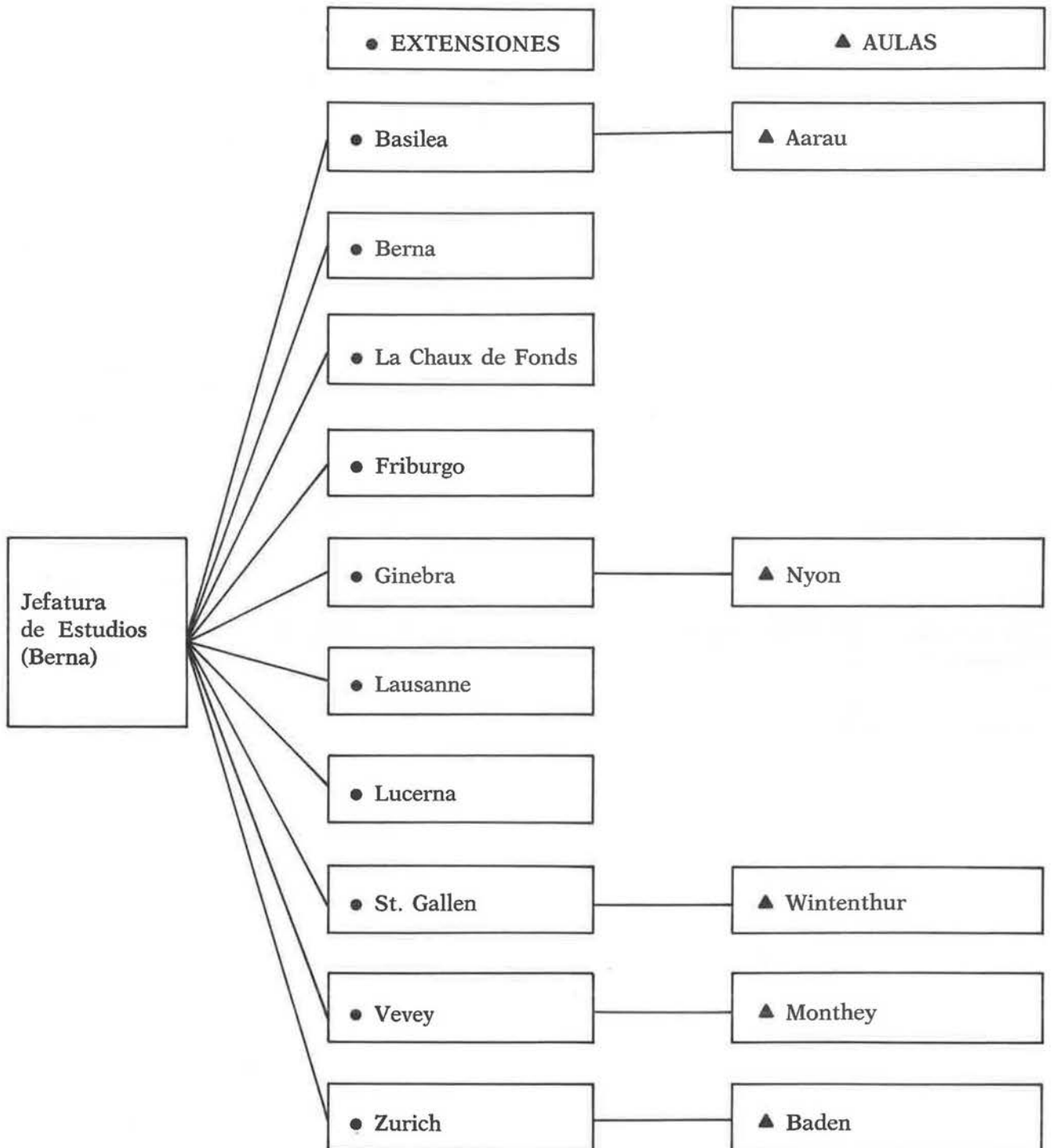
Jefatura  
de Estudios  
(Londres)

● Portobello

# SUIZA

CURSO 1981-1982

EXTENSIONES Y AULAS DEL INBAD  
(10 Extensiones y 5 Aulas)



ALUMNOS DEL INBAD EN ALEMANIA

CURSO 1981-1982

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>AACHEN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 1
2.º BUP ... .. 6	
3.º BUP ... .. 5	
COU ... .. 4	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 24	TOTAL ... .. 2
TOTAL ALUMNOS ... .. 26	

<b>DUSSELDORF</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 23	1.º BUP ... .. 9
2.º BUP ... .. 10	2.º BUP ... .. 4
3.º BUP ... .. 10	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 11	
TOTAL ... .. 56	TOTAL ... .. 14
TOTAL ALUMNOS ... .. 70	

<b>BONN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 10	1.º BUP ... .. 7
2.º BUP ... .. 12	2.º BUP ... .. 2
3.º BUP ... .. 14	3.º BUP ... .. 2
COU ... .. 22	COU ... .. 4
TOTAL ... .. 58	TOTAL ... .. 15
TOTAL ALUMNOS ... .. 73	

<b>ESSEN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 5	1.º BUP ... .. 25
2.º BUP ... .. 7	2.º BUP ... .. 8
3.º BUP ... .. 9	3.º BUP ... .. 2
COU ... .. 6	
TOTAL ... .. 27	TOTAL ... .. 35
TOTAL ALUMNOS ... .. 62	

<b>BERLIN</b> (Aula dependiente de Bonn)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 7	/
2.º BUP ... .. 1	
3.º BUP ... .. 4	
COU ... .. 3	
TOTAL ... .. 15	
TOTAL ALUMNOS ... .. 15	

<b>FRANKFURT</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 23	1.º BUP ... .. 19
2.º BUP ... .. 30	2.º BUP ... .. 17
3.º BUP ... .. 27	
COU ... .. 13	
TOTAL ... .. 93	TOTAL ... .. 36
TOTAL ALUMNOS ... .. 126	

<b>GÜTERSLOH</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 11
2.º BUP ... .. 6	2.º BUP ... .. 5
3.º BUP ... .. 8	
COU ... .. 5	COU ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 20</b>	<b>TOTAL ... .. 17</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 37</b>	

<b>HANNOVER</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 21	1.º BUP ... .. 8
2.º BUP ... .. 15	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 25	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 6	
<b>TOTAL ... .. 67</b>	<b>TOTAL ... .. 12</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 79</b>	

<b>AHLEN</b> (Aula dependiente de Gütersloh)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	
<b>TOTAL ... .. 9</b>	
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 9</b>	

<b>KASSEL</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 26	1.º BUP ... .. 14
2.º BUP ... .. 9	2.º BUP ... .. 2
3.º BUP ... .. 6	
COU ... .. 6	COU ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 47</b>	<b>TOTAL ... .. 17</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 64</b>	

(En el total están incluidos los alumnos de Hofgeismar y Bebra, Aulas dependientes de Kassel.)

<b>HAMBURGO</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 1
2.º BUP ... .. 5	
3.º BUP ... .. 2	
COU ... .. 2	COU ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 18</b>	<b>TOTAL ... .. 2</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 20</b>	

<b>KEHL</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 12	1.º BUP ... .. 4
2.º BUP ... .. 2	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 3	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 4	COU ... .. 2
<b>TOTAL ... .. 21</b>	<b>TOTAL ... .. 10</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 31</b>	

(En el total están incluidos los alumnos de Karlsruhe y Freiburg, Aulas dependientes de Kehl.)

<b>KOLN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 14	1.º BUP ... .. 4
2.º BUP ... .. 9	2.º BUP ... .. 1
3.º BUP ... .. 12	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 15	
TOTAL ... .. 50	TOTAL ... .. 6
TOTAL ALUMNOS ... .. 56	

<b>NURNBERG</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 10	1.º BUP ... .. 7
2.º BUP ... .. 5	
3.º BUP ... .. 5	
COU ... .. 1	
TOTAL ... .. 21	TOTAL ... .. 7
TOTAL ALUMNOS ... .. 28	

<b>MANNHEIM-WEINHEIM</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 16	1.º BUP ... .. 9
2.º BUP ... .. 20	2.º BUP ... .. 1
3.º BUP ... .. 17	
COU ... .. 13	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 66	TOTAL ... .. 11
TOTAL ALUMNOS ... .. 77	

<b>REMSCHIED</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 3
2.º BUP ... .. 9	2.º BUP ... .. 2
3.º BUP ... .. 13	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 5	
TOTAL ... .. 36	TOTAL ... .. 6
TOTAL ALUMNOS ... .. 42	

<b>MUNICH</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 1	1.º BUP ... .. 4
2.º BUP ... .. 11	
3.º BUP ... .. 5	
COU ... .. 2	COU ... .. 2
TOTAL ... .. 19	TOTAL ... .. 6
TOTAL ALUMNOS ... .. 25	

<b>SIEGEN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 21
2.º BUP ... .. 3	2.º BUP ... .. 11
3.º BUP ... .. 8	
COU ... .. 2	
TOTAL ... .. 22	TOTAL ... .. 32
TOTAL ALUMNOS ... .. 54	

(En el total están incluidos los alumnos de Wetzlar, Aula dependiente de Siegen.)

<b>STUTT GART</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 22	1.º BUP ... .. 14
2.º BUP ... .. 15	2.º BUP ... .. 5
3.º BUP ... .. 10	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 16	
TOTAL ... .. 63	TOTAL ... .. 20
TOTAL ALUMNOS ... .. 83	

<b>WIESBADEN-MAINZ</b> (Aula dependiente de Frankfurt)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 10
	2.º BUP ... .. 6
	3.º BUP ... .. 2
	COU ... .. 1
	TOTAL ... .. 19
	TOTAL ALUMNOS ... .. 19

<b>VILLINGEN</b> (Aula dependiente de Kehl)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 12	/
2.º BUP ... .. 3	
3.º BUP ... .. 2	
COU ... .. 1	
TOTAL ... .. 18	
TOTAL ALUMNOS ... .. 18	

<b>HANAU</b> (Aula dependiente de Frankfurt)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 8
	2.º BUP ... .. 8
	TOTAL ... .. 16
	TOTAL ALUMNOS ... .. 16

<b>DORTMUND</b> (Aula dependiente de Essen)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 8
	2.º BUP ... .. 1
3.º BUP ... .. 2	3.º BUP ... .. 2
COU ... .. 1	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 3	TOTAL ... .. 12
TOTAL ALUMNOS ... .. 15	

<b>DARMSTADT</b> (Aula dependiente de Frankfurt)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 2
	2.º BUP ... .. 4
	3.º BUP ... .. 2
	COU ... .. 1
	TOTAL ... .. 9
	TOTAL ALUMNOS ... .. 9

ALUMNOS DEL INBAD EN BELGICA

CURSO 1981-1982

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>BRUSELAS</b> (8 Aulas)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 203
2.º BUP ... .. 7	2.º BUP ... .. 149
3.º BUP ... .. 7	3.º BUP ... .. 76
COU ... .. 15	COU ... .. 60
TOTAL ... .. 40	TOTAL ... .. 488
TOTAL ALUMNOS ... .. 528	

<b>MONS</b> (3 Aulas)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 17
	2.º BUP ... .. 17
	3.º BUP ... .. 6
	TOTAL ... .. 40
TOTAL ALUMNOS ... .. 40	

<b>VILVOORDE-AMBERES</b> (2 Aulas)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 29
	2.º BUP ... .. 14
	3.º BUP ... .. 10
	COU ... .. 1
	TOTAL ... .. 54
TOTAL ALUMNOS ... .. 54	

<b>NAMUR</b> (2 Aulas)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 11
	2.º BUP ... .. 16
	3.º BUP ... .. 7
	TOTAL ... .. 34
TOTAL ALUMNOS ... .. 34	

<b>LIMBURGO</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 12
	2.º BUP ... .. 9
	3.º BUP ... .. 1
	COU ... .. 5
	TOTAL ... .. 27
TOTAL ALUMNOS ... .. 27	

<b>CHARLEROI</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 1
	2.º BUP ... .. 5
	3.º BUP ... .. 2
	COU ... .. 3
	TOTAL ... .. 11
TOTAL ALUMNOS ... .. 11	

<b>LUXEMBURGO</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 7
	2.º BUP ... .. 8
3.º BUP ... .. 1	3.º BUP ... .. 5
	COU ... .. 4
<b>TOTAL ... .. 1</b>	<b>TOTAL ... .. 24</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 25</b>	

<b>LIEJA (4 Aulas)</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 66
	2.º BUP ... .. 39
	3.º BUP ... .. 35
	COU ... .. 15
	<b>TOTAL ... .. 155</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 155</b>	

**ALUMNOS DEL INBAD EN FRANCIA**

**CURSO 1981-1982**

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>BURDEOS</b> (2 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	2	1.º BUP ... ..	14
2.º BUP ... ..	12	2.º BUP ... ..	12
3.º BUP ... ..	5	3.º BUP ... ..	13
COU ... ..	5	COU ... ..	15
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>24</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>54</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>78</b>	

<b>MARSELLA</b> (4 zonas: Marsella, Aix-en-Provence, La Ciotat y Toulon con 11 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	2	1.º BUP ... ..	83
		2.º BUP ... ..	45
3.º BUP ... ..	2	3.º BUP ... ..	39
		COU ... ..	31
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>198</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>202</b>	

<b>LILLE</b> (10 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	5	1.º BUP ... ..	39
2.º BUP ... ..	3	2.º BUP ... ..	34
3.º BUP ... ..	2	3.º BUP ... ..	24
		COU ... ..	13
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>110</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>120</b>	

<b>METZ</b> (2 zonas: Metz, Besançon, con 7 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	3	1.º BUP ... ..	62
		2.º BUP ... ..	20
3.º BUP ... ..	1	3.º BUP ... ..	19
COU ... ..	1	COU ... ..	11
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>112</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>117</b>	

<b>LYON</b> (3 zonas: Lyon, Grenoble, y Clermont-Ferrand con 16 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	16	1.º BUP ... ..	147
2.º BUP ... ..	13	2.º BUP ... ..	106
3.º BUP ... ..	13	3.º BUP ... ..	68
COU ... ..	10	COU ... ..	63
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>52</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>384</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>436</b>	

<b>MONTPELLIER</b> (2 zonas: Montpellier y Beziers con 9 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
		1.º BUP ... ..	49
2.º BUP ... ..	3	2.º BUP ... ..	57
3.º BUP ... ..	5	3.º BUP ... ..	28
COU ... ..	3	COU ... ..	31
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>165</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>176</b>	

<b>NIMES</b> (2 zonas: Avignon y Nimes con 5 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	2	1.º BUP ... ..	40
2.º BUP ... ..	1	2.º BUP ... ..	25
		3.º BUP ... ..	16
		COU ... ..	9
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>90</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>93</b>	

<b>STRASBOURG</b> (3 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	9	1.º BUP ... ..	62
2.º BUP ... ..	6	2.º BUP ... ..	44
3.º BUP ... ..	13	3.º BUP ... ..	10
COU ... ..	5	COU ... ..	7
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>33</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>123</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>156</b>	

<b>PARIS</b> (8 zonas: VI, IX, XI, XII, XV, XVI, XIX y XX con 34 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	20	1.º BUP ... ..	441
2.º BUP ... ..	21	2.º BUP ... ..	289
3.º BUP ... ..	32	3.º BUP ... ..	192
COU ... ..	26	COU ... ..	159
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>99</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>1.081</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>1.180</b>	

<b>TOLOUSE</b> (3 Aulas)			
<i>Bachillerato</i>		<i>Lengua y Cultura</i>	
1.º BUP ... ..	11	1.º BUP ... ..	22
2.º BUP ... ..	9	2.º BUP ... ..	17
3.º BUP ... ..	3	3.º BUP ... ..	15
COU ... ..	4	COU ... ..	22
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>27</b>	<b>TOTAL ... ..</b>	<b>76</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... ..</b>		<b>103</b>	

ALUMNOS DEL INBAD EN HOLANDA

CURSO 1981-1982

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>AMSTERDAM</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 6	1.º BUP ... .. 7
2.º BUP ... .. 5	2.º BUP ... .. 2
3.º BUP ... .. 10	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 7	COU ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 28</b>	<b>TOTAL ... .. 11</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 39</b>	

<b>BEVERWIJK</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 8
2.º BUP ... .. 7	2.º BUP ... .. 8
3.º BUP ... .. 4	3.º BUP ... .. 6
COU ... .. 5	
<b>TOTAL ... .. 25</b>	<b>TOTAL ... .. 22</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 47</b>	

<b>ARNHEM</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	
2.º BUP ... .. 6	2.º BUP ... .. 6
<b>TOTAL ... .. 15</b>	<b>TOTAL ... .. 6</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 21</b>	

<b>ALKMAAR</b> (Aula dependiente de Beverwijk)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 5
/	
/	
/	
/	<b>TOTAL ... .. 5</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 5</b>	

<b>EDE</b> (Aula dependiente de Arnhem)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 6
/	2.º BUP ... .. 1
/	3.º BUP ... .. 1
/	
/	<b>TOTAL ... .. 8</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 8</b>	

<b>EINDHOVEN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 11	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 11	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 7	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 5	COU ... .. 3
<b>TOTAL ... .. 34</b>	<b>TOTAL ... .. 9</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 43</b>	

<b>MAASTRICH</b> (Aula dependiente de Eindhoven)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 1	2.º BUP ... .. 3
TOTAL ... .. 1	TOTAL ... .. 5
TOTAL ALUMNOS ... .. 6	

<b>UTRECH</b> (Aula dependiente de La Haya)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 7
	TOTAL ... .. 7
TOTAL ALUMNOS ... .. 7	

<b>ENSCHEDÉ</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 5	1.º BUP ... .. 7
2.º BUP ... .. 2	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 7	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 4	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 18	TOTAL ... .. 12
TOTAL ALUMNOS ... .. 30	

<b>DORDRECH</b> (Aula dependiente de La Haya)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 2
	TOTAL ... .. 2
TOTAL ALUMNOS ... .. 2	

<b>LA HAYA</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 8
	2.º BUP ... .. 7
	3.º BUP ... .. 5
COU ... .. 1	
TOTAL ... .. 1	TOTAL ... .. 20
TOTAL ALUMNOS ... .. 21	

<b>DINAMARCA</b> (Aula dependiente de La Haya)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 2	
2.º BUP ... .. 2	2.º BUP ... .. 1
	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 1	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 5	TOTAL ... .. 3
TOTAL ALUMNOS ... .. 8	

**ROTTERDAM**

<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 9	1.º BUP ... .. 15
2.º BUP ... .. 10	2.º BUP ... .. 11
3.º BUP ... .. 14	3.º BUP ... .. 4
COU ... .. 10	COU ... .. 3
<b>TOTAL ... .. 43</b>	<b>TOTAL ... .. 33</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 76</b>	

ALUMNOS DEL INBAD EN INGLATERRA

CURSO 1981-1982

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>PORTOBELLO</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 10	1.º BUP ... .. 61
2.º BUP ... .. 20	2.º BUP ... .. 25
3.º BUP ... .. 28	3.º BUP ... .. 10
COU ... .. 60	COU ... .. 8
TOTAL ... .. 118	TOTAL ... .. 104
TOTAL ALUMNOS ... .. 222	

<b>TUFNELL PARK</b> (Aula dependiente de Portobello)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 13
	2.º BUP ... .. 2
	3.º BUP ... .. 5
	TOTAL ... .. 20
TOTAL ALUMNOS ... .. 20	

<b>CAÑADA BLANCH</b> (Aula dependiente de Portobello)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 19	
2.º BUP ... .. 16	
TOTAL ... .. 35	
TOTAL ALUMNOS ... .. 35	

<b>FINSBURY PARK</b> (Aula dependiente de Portobello)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 5
	TOTAL ... .. 5
TOTAL ALUMNOS ... .. 5	

<b>STOCKWELL</b> (Aula dependiente de Portobello)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
/	1.º BUP ... .. 20
	2.º BUP ... .. 13
	3.º BUP ... .. 8
	TOTAL ... .. 41
TOTAL ALUMNOS ... .. 41	

<b>TUTELADOS</b> (Alumnos residentes en Inglaterra tutelados desde Portobello)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 3	1.º BUP ... .. 33
2.º BUP ... .. 2	2.º BUP ... .. 17
3.º BUP ... .. 2	3.º BUP ... .. 15
COU ... .. 15	COU ... .. 11
TOTAL ... .. 22	TOTAL ... .. 76
TOTAL ALUMNOS ... .. 98	

ALUMNOS DEL INBAD EN SUIZA

CURSO 1981-1982

\* Datos provisionales. Noviembre 1981.

<b>BASILEA</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 34	1.º BUP ... .. 8
2.º BUP ... .. 13	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 11	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 6	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 64	TOTAL ... .. 13
TOTAL ALUMNOS ... .. 77	

<b>LA CHAUX DE FONDS</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 14	1.º BUP ... .. 3
2.º BUP ... .. 5	2.º BUP ... .. 3
3.º BUP ... .. 2	
COU ... .. 3	COU ... .. 4
TOTAL ... .. 24	TOTAL ... .. 10
TOTAL ALUMNOS ... .. 34	

<b>AARAU</b> (Aula dependiente de Basilea)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	2.º BUP ... .. 1
3.º BUP ... .. 1	
TOTAL ... .. 1	TOTAL ... .. 1
TOTAL ALUMNOS ... .. 2	

<b>FRIBURGO</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 4	1.º BUP ... .. 5
2.º BUP ... .. 6	2.º BUP ... .. 6
3.º BUP ... .. 9	
	COU ... .. 1
TOTAL ... .. 19	TOTAL ... .. 12
TOTAL ALUMNOS ... .. 31	

<b>BERNA</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 11	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 8	2.º BUP ... .. 4
3.º BUP ... .. 11	3.º BUP ... .. 4
COU ... .. 20	COU ... .. 2
TOTAL ... .. 50	TOTAL ... .. 12
TOTAL ALUMNOS ... .. 62	

<b>GINEBRA</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 32	1.º BUP ... .. 29
2.º BUP ... .. 33	2.º BUP ... .. 18
3.º BUP ... .. 19	3.º BUP ... .. 14
COU ... .. 7	COU ... .. 12
TOTAL ... .. 91	TOTAL ... .. 73
TOTAL ALUMNOS ... .. 164	

<b>NYON</b> (Aula dependiente de Ginebra)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 3	1.º BUP ... .. 1
2.º BUP ... .. 5	
3.º BUP ... .. 2	
COU ... .. 1	COU ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 11</b>	<b>TOTAL ... .. 2</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 13</b>	

<b>ST. GALLEN</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 12	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 9	2.º BUP ... .. 1
3.º BUP ... .. 3	3.º BUP ... .. 1
COU ... .. 1	
<b>TOTAL ... .. 25</b>	<b>TOTAL ... .. 4</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 29</b>	

<b>LAUSANNE</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 38	1.º BUP ... .. 4
2.º BUP ... .. 18	
3.º BUP ... .. 19	
COU ... .. 8	COU ... .. 2
<b>TOTAL ... .. 83</b>	<b>TOTAL ... .. 6</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 99</b>	

<b>WINTENTHUR</b> (Aula dependiente de St. Gallen)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 14	1.º BUP ... .. 7
<b>TOTAL ... .. 14</b>	<b>TOTAL ... .. 7</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 21</b>	

<b>LUCERNA</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 11	/
2.º BUP ... .. 13	
3.º BUP ... .. 13	
COU ... .. 5	
<b>TOTAL ... .. 42</b>	
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 42</b>	

<b>VEVEY</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 7	1.º BUP ... .. 1
2.º BUP ... .. 6	2.º BUP ... .. 4
3.º BUP ... .. 7	3.º BUP ... .. 2
	COU ... .. 2
<b>TOTAL ... .. 20</b>	<b>TOTAL ... .. 9</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 29</b>	

<b>MONTHEY</b> (Aula dependiente de Vevey)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 5	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 3	2.º BUP ... .. 6
3.º BUP ... .. 5	3.º BUP ... .. 1
<b>TOTAL ... .. 13</b>	<b>TOTAL ... .. 9</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 22</b>	

<b>BADEN</b> (Aula dependiente de Zurich)	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
	1.º BUP ... .. 8
	<b>TOTAL ... .. 8</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 8</b>	

<b>ZURICH</b>	
<i>Bachillerato</i>	<i>Lengua y Cultura</i>
1.º BUP ... .. 30	1.º BUP ... .. 2
2.º BUP ... .. 20	2.º BUP ... .. 5
3.º BUP ... .. 22	
COU ... .. 16	
<b>TOTAL ... .. 88</b>	<b>TOTAL ... .. 7</b>
<b>TOTAL ALUMNOS ... .. 95</b>	

RELACION DE EXTENSIONES Y AULAS EN BELGICA

CURSO 1981-1982

<p>● Extensión de BRUSELAS</p>	<p>Aulas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Bruselas</i> Athenee Royal Mixte de Gilles Bortet, Ecole St. Thomas, Ecole Ste. Anne, Ecole Ste. Marie, Athenee Royal de Molenbeeck, Ecole Filles de Marie, Ecole Charles Buls, Ecole Marius Renard.</li> <li>2. <i>Vilvoorde-Amberes</i> Onze-Lieve-Vrouwe-College, Centre Communale.</li> <li>3. <i>Limburgo</i> Sint Jan Berchmansschool.</li> <li>4. <i>Mons</i> Ecole de Puericultrices, Centro Cultural Cervantes, Ecole Communale Bodour.</li> <li>5. <i>Namur</i> Ecole Communale, Centre D'Emigres.</li> <li>6. <i>Charleroi</i> Ecole Communale.</li> <li>7. <i>Luxemburgo</i> Agregaduría Laboral Masmehelen.</li> </ol>	<p>Aula:</p> <p>Athenee Royal Mixte de Gilles Bortet, 17, Rue de Chéne 1000 Bruselas Profesor Coordinador: Pedro Luis López Rodríguez</p>
<p>● Extensión de LIEJA</p>	<p>Aulas:</p> <p><i>Lieja</i> Ecole Vieille Montagne, Institut Hazinelle, Ecole St. Michel, Institut Ste. Marie.</p>	<p>Aula:</p> <p>Ecole Vieille Montagne 130, Bd. de La Sauvenlere 4000 Lieja Profesor Coordinador: Angel González Hernández</p>

RELACION DE EXTENSIONES Y AULAS EN FRANCIA

CURSO 1981-1982

<p>● Extensión de BURDEOS</p>	<p>Aulas:  BURDEOS  (Biarritz)</p>	<p>Aula de Burdeos:  71, Cours de L'ysér 33000 Bordeaux Telf.: 07/3356/921121 Profesor Coordinador: Antonio Domínguez Rey</p>
<p>● Extensión de LILLE</p>	<p>Aulas:  LILLE  (Arras, Cambrai, Comines, Dunkerque, Roubaix St. Quentin) <i>Zona de Les Ardenes:</i> (Carignan, Charleville-Meziers, Nouzonville, Pourri-Sous-Bois)</p>	<p>Aula de Lille:  Local Municipal 73, Rue Jules Guesde 59800 Lille Profesor Coordinador: Mercedes Badiola Rentería</p>
<p>● Extensión de LYON</p>	<p>Aulas:  LYON  1. <i>Montée des Choulans, 58:</i>  (Annecy, Bonneville, Bourg-en-Bresse, Chalon Sur Saone, Lyon-8, St. Chamond, St. Etienne, Vienne, Villeurbanne)</p>	<p>Aula de Lyon:  58, Montée des Choulans Telfs.: 07/337/8421682-8421683 Profesor Coordinador: Arturo Colorado 69005 LYON</p>

● Extensión de LYON	2. <i>Grenoble:</i> (Chambery)	Aula de Grenoble: Lycée Champolion 1, Cours Lafontaine 38000 Grenoble Telf.: 07/3376/471539 Profesor Coordinador: Marcelina Agrelo García
	3. <i>Clermont-Ferrand:</i> (Pont du Chateau, Roanne, Vichy)	Aula de Clermont-Ferrand: Ecole Primaire «Pasteur» Rue Puits Artesians 63000 Clermont-Ferrand Profesor Coordinador: Luis Antonio Boado Escobar
● Extensión de MARSELLA	Aulas: 1. <i>Marsella</i> (Arles)	Aula de Marsella: Ecole Mixte Mazenot 116, Rue du Rovet 13000 Marsella Profesor Coordinador: Vicente Galiana Martínez
	2. <i>Aix-en-Provence</i> (Beausoleil, Istres, Miramas, Salon, St. Martin De Crau)	Aula de Aix-en-Provence: Les Minguet 41, Rue Cardinale 13090 Aix-en-Provence Profesor Coordinador: Vicente Galiana Martínez
	3. <i>La Ciotat</i> (Manosque)	Aula de La Ciotat: Ecole Louis Marin Rue Jules Guesde 13600 La Ciotat Profesor Coordinador: Consuelo Pastor Sanz
	4. <i>Toulon</i>	Aula de Toulon: Lyceé Collège Pieresc BD. Strasbourg 83100 Toulon Profesor Coordinador: Consuelo Pastor Sanz

● Extensión de MEZT	<p style="text-align: center;">Aulas:</p> <p>1. <i>Metz</i></p> <p>(Longwy, Nancy, Thionville)</p>	<p>Aula de Metz:</p> <p>Ecole St. Vincent 13, Rue St. Vincent 57000 Metz Profesor Coordinador: Julián Enciso Serrano</p>
	<p>2. <i>Besançon</i></p> <p>(Dijon, Montbeliard)</p>	<p>Aula de Besançon:</p> <p>Institution Ste. Ursule Rue Pasteur 25000 Besançon Profesor Coordinador: Isabel Yebra-Pimentel</p>
● Extensión de MONTPELLIER	<p style="text-align: center;">Aulas:</p> <p>1. <i>Montpellier-1</i></p> <p>(Rodez, Lunel) Montpellier-2</p>	<p>Aula de Montpellier:</p> <p>Ecole St. Francois 24, BD. de Strasbourg 34000 Montpellier Profesor Coordinador: Teresa Sánchez de la Nieta</p>
	<p>2. <i>Beziers</i></p> <p>(Sete, Perpignan, Elne, Prades)</p>	<p>Aula de Beziers:</p> <p>Casa de España 42, Avda. Gambetta 34500 Beziers Profesor Coordinador: Carlos Ruiz López</p>
● Extensión de NIMES	<p style="text-align: center;">Aulas:</p> <p>1. <i>Avignon</i></p> <p>(Carpentras)</p>	<p>Aula de Avignon:</p> <p>Casa de España 12, Rue D'amphoux 84000 Avignon Profesor Coordinador: Mercedes García Gutiérrez</p>
	<p>2. <i>Nîmes</i></p> <p>(Beaucaire, St. Gilles)</p>	<p>Aula de Nîmes:</p> <p>Casa de España 15, Rue Seguiet 30000 Nîmes Profesor Coordinador: Josefa González Pérez Telf.: 07/3366/679678</p>

● Extensión de PARIS	<p style="text-align: center;"><b>Aulas:</b></p> <p><b>1. <i>Paris VI</i></b>  (La Corneuve)</p>	<p><b>Aula de Paris VI:</b></p> <p>Local Religieux 5, Rue de L'abbaye 75006 Paris Profesor Coordinador: Rosa María Morán Riego</p>
	<p><b>2. <i>Paris IX</i></b>  (Bois Colombes)</p>	<p><b>Aula de Paris IX:</b></p> <p>Lyceé Condorcet 7, Rue du Havre 75009 Paris Telf.: 07/331/8742595 Profesor Coordinador: Consolación García Gómez</p>
	<p><b>3. <i>Paris XI</i></b></p>	<p><b>Aula de Paris XI:</b></p> <p>Local Religieux 15, Rue René Villermé 75011 Paris Profesor Coordinador: Gloria García Gutiérrez</p>
	<p><b>4. <i>Paris XII</i></b></p>	<p><b>Aula de Paris XII:</b></p> <p>Local del IEE 34, BD. de L'Hopital 75012 Paris</p>
	<p><b>5. <i>Paris XV</i></b></p>	<p><b>Aula de Paris XV:</b></p> <p>13, Rue Etienne Pernet 75015 Paris</p>
	<p><b>6. <i>Paris XVI</i></b>  (Athis Mons, Aulnay sous Bois, Blanc Mesnil, Boulogne, Bourges-Vierzon, Chelles-Lagny, Dammery le Lys, Dreux, Epernay, Landernau-Quimper, Les Ulis,</p>	<p><b>Aula de Paris XVI:</b></p> <p>Colegio Español 53, Rue de la Pompe 75016 Paris Profesor Coordinador: María Antonia Pazos Verdasco</p>

	<p>Levallois, Nevers, Orleans, Pontault-Combault, Reims, Romilly sur Seine, St. Denis, St. Germain en Laye, St. Maur des Fosses, Troyes, Versalles, Vitry sur Seine)</p>	
● Extensión de PARIS	<p>7. <i>Paris XIX</i>  (Poissy)</p>	<p>Aula de Paris XIX:  Lyceé Henry Bergson 27, Rue Edouard Pailleron 75019 Paris Profesor Coordinador: Jesús Pazos Ferro</p>
	<p>8. <i>Paris XX</i></p>	<p>Aula de Paris XXI  Ecole «Le Vaux» 24-34, Rue le Vaux 75020 Paris Telf.: 07/331/3612757 Profesor Coordinador: Juan José Fernández Ortega</p>
● Extensión de STRASBOURG	<p>Aulas:  STRASBOURG  (Colmar, Lautemborg, Mulhouse)</p>	<p>Aula de Strasbourg:  13, Quai Kleberg 67000 Strasbourg Profesor Coordinador: Juan Torrente Almeida</p>
● Extensión de TOULOUSE	<p>Aulas:  TOULOUSE  (Oloron, Ste. Marie, Pau)</p>	<p>Aula de Toulouse:  Centro Español 31, Rue des Chalets 31000 Toulouse Profesor Coordinador: Agustín Delgado García</p>

RELACION DE EXTENSIONES Y AULAS EN HOLANDA

CURSO 1981-1982

<p>● Extensión de AMSTERDAM</p>	<p>Aulas: AMSTERDAM</p>	<p>Aulas:  Aula de Amsterdam:  Patrimoniumschool Dr. Jan V. Bremenstraat, 1 1056 AB. Amsterdam Telf.: 07/3120/120733 Profesor Coordinador: Leonardo Parra Sánchez</p>
<p>● Extensión de ARNHEM</p>	<p>Aulas: ARNHEM  (Ede)</p>	<p>Aula de Arnhem:  Kernheinschool Scheldestraat, 5 6826 AP. Arnhem Telf.: 07/3185/613961 Profesor Coordinador: Claudio Madrid Huguet</p>
<p>● Extensión de BEVERWIJK</p>	<p>Aulas: BEVERWIJK  (Alkmaar)</p>	<p>Aula de Beverwijk  Hoflandschool Luxeburglaan, 231 1246 SC. Beverwijk Telf.: 07/3125/1031001 Profesor Coordinador: V́ctor Rubio Jerónimo</p>
<p>● Extensión de EINDHOVEN</p>	<p>Aulas: EINDHOVEN  (Maastrich)</p>	<p>Aula de Eindhoven:  Gemeentelijk Lyceum Willen de Rykelaan, 3 5616 EA Eindhoven Telf.: 07/3140/514372 Profesor Coordinador: José María López Azpitarte</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de ENSCHEDE</li> </ul>	<p>Aulas:</p> <p><b>ENSCHEDÉ</b></p>	<p>Aula de Enschede:</p> <p>Colegio Español  Mekkelholtweg, 85  2723 DC Enschede  Telf.: 07/3153/354779  Profesor Coordinador:  Luis Valdivia Sánchez</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de LA HAYA</li> </ul>	<p>Aulas:</p> <p><b>LA HAYA</b>   (Utrecht,  Dordrecht,  Dinamarca)</p>	<p>Aula de La Haya:</p> <p>Agregaduría de Educación  Ruyterstraat, 94  2518 AW Den Haag  Telf.: 07/3170/646842  Profesor Coordinador:  Claudio Madrid Huguet</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de ROTTERDAM</li> </ul>	<p>Aulas:</p> <p><b>ROTTERDAM</b></p>	<p>Aula de Rotterdam:</p> <p>Graaf Florisstraat, 54-56  3021 CJ Rotterdam  Telf.: 07/3110/765451  Profesor Coordinador:  Ricardo Sosa Castaño</p>

RELACION DE EXTENSIONES Y AULAS EN INGLATERRA

**CURSO 1981-1982**

<ul style="list-style-type: none"><li>● Extensión de PORTOBELLO</li></ul>	<p>Aulas:</p> <p>PORTOBELLO</p> <p>(Cañada Blanch, Stockwell, Tufnell Park, Finsbury Park)</p>	<p>Aula de Portobello:</p> <p>Portobello Road 317-A London W10 Telf.: 07/441/9606303 Profesor Coordinador: Carlos Parejo Farell</p>
---	--	---

**RELACION DE EXTENSIONES Y AULAS EN SUIZA**

**CURSO 1981-1982**

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>BASILEA</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>BASILEA</b>  (Aarau)</p>	<p>Aula de Basilea: Munchensteinerstrasse, 142 Telf.: 07/4161/503379 Basilea Profesor Coordinador:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>BERNA</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>BERNA</b>  (La Chaux de Fonds) (Sólo Ciencias)</p>	<p>Aula de Berna: Neufeldstrasse, 42 (Länggasse Gross) 3012 Berna Profesor Coordinador: Juan Vilches Chica</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>LA CHAUX DE FONDS</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>LA CHAUX DE FONDS</b></p>	<p>Aula de La Chaux de Fonds: College Numa-Droz 2300 La Chaux de Fonds Profesor Coordinador: Hortensia de Paz Fernández</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>FRIBURGO</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>FRIBURGO</b></p>	<p>Aula de Friburgo: Collège St. Michel Pl. Collège, 24 1700 Fribourg Profesor Coordinador: Isidoro Pisonero del Amo</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>GINEBRA</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>GINEBRA</b>  (Nyon)</p>	<p>Aula de Ginebra: 4, Rue Neuchatel 1201 Gêneve Telf.: 07/4122/318954 Profesor Coordinador:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de <b>LAUSANNE</b></li> </ul>	<p align="center">Aulas: <b>LAUSANNE</b></p>	<p>Aula de Lausanne: 38, Rue St. Martin 1005 Lausanne Telf.: 07/4121/203481 Profesor Coordinador:</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de LUCERNA</li> </ul>	<p>Aulas: LUCERNA</p>	<p>Aula de Lucerna: Maihofschulhaus Maihofstrasse - Luzern Profesor Coordinador: Gloria María Vázquez Obrador</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de ST. GALLEN</li> </ul>	<p>Aulas: ST. GALLEN (Wintenthur)</p>	<p>Aula de St. Gallen: Bogenstrasse, 15 St. Gallen Telf.: 07/4171/279020</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de VEVEY - MONTHEY</li> </ul>	<p>Aulas: VEVEY (Monthey)</p>	<p>Aula de Vevey:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensión de ZÜRICH</li> </ul>	<p>Aulas: ZÜRICH (Baden)</p>	<p>Aula de Zürich: Misión Católica Española Rotwandstrasse, 4 8004 Zürich Telf.: 07/411/2416650 Profesor Coordinador:</p>

## APRENDER VIAJANDO

### «DON QUIJOTE 82»

Decía Cervantes que el viajar hace a los hombres más discretos. El mismo fue un incansable andariego que gastó su vida entre el reposo del escritorio y el trajín por los caminos, ventas, mesones y ciudades de España, que conoció como nadie en su tiempo.

Para emular al egregio escritor, un grupo de 60 alumnos de BUP y COU de las Aulas de Verviers, Lieja y Seraing, animados y acompañados por su entusiasta profesora Marichu Gutiérrez, han realizado un ambicioso viaje de estudios por España siguiendo la ruta de Don Quijote.

Así que cuando se habían apagado los ecos de los goles del Mundial, cuando las gargantas de los hinchas habían recobrado su tono normal, llegaron a las tierras de la «ancha Mancha» nuestros 60 españolitos, hijos de emigrantes en Bélgica, con ganas de ver, de aprender, de divertirse, de entrar en contacto con una España que conocen poco y que quieren conocer mejor.

Han seguido los pasos de Don Quijote con «polvo y sudor», del 15 al 30 de julio, comenzando su peregrinar con una visita simbólica a Alcalá de Henares en homenaje a Cervantes. Después, parada y fonda en la Imperial Toledo, de las tres culturas, donde el Greco sigue redivivo. Luego el gozo de la llanura manchega llena de sol, de colores, de huellas todavía indelebles del Caballero de la Triste Figura:

Puerto Lápice, Argamasilla, las Lagunas de Ruidera, los Campos de Montiel, Almagro, Valdepeñas —que los ha recibido a bodega abierta con buen queso, buen jamón y mejor vino—, Villanueva de los Infantes, donde aún resuenan los pasos dificultosos de otro genial español don Francisco de Quevedo.

Por Campo de Criptana y El Toboso llegaron a «callejear» por la encantadora Cuenca y, cuando más arreciaba el calor de julio, por la fiesta del Apóstol, dejaron Castilla «La gentil» y pusieron, como don Quijote, rumbo al Mediterráneo, hacia Barcelona: «Tendieron don Quijote y Sancho la vista por todas partes: vieron el mar, hasta entonces dellos no visto. Parecióles espaciosísimo y largo, harto más que las lagunas de Ruidera, que en la mancha habían visto». (Capítulo LXI). Como a don Quijote y Sancho, Barcelona los recibió magníficamente, ya que el Gobierno Autonómico de la Generalitat, a través de su Dirección General de la Juventud, los alojó y atendió gratuitamente en su estancia en Cataluña.

Con los últimos días de julio, vuelta a casa, a Bélgica, con un montón de recuerdos, de vivencias, de cosas aprendidas que compensarán sin duda el esfuerzo realizado en la preparación del viaje.

Viajes de estudios como éste de «Don Quijote-82» deben merecer nuestro apoyo y nuestro aplauso entusiasta. Son el complemento

más valioso de nuestros programas de Lengua y Cultura Españolas. Estos jóvenes alumnos han entrado en contacto con una España milenaria en riquezas culturales y artísticas, pero sobre todo han tenido la oportunidad de vivir la España de hoy: Les han recibido autoridades locales y provinciales, Instituciones Autonómicas y Culturales; han convivido con jóvenes de su edad, se han divertido en fiestas de auténtico sabor popular español...

Pero, sin duda, lo más provechoso y enco-miable del viaje fue ya la preparación del mismo. Este grupo de jóvenes y su profesora dedicaron muchas horas al proyecto: animando fiestas, haciendo teatro, creando pegatinas conmemorativas, diseñando carteles, poniéndose en contacto con Ayuntamientos, Autoridades, Cajas de Ahorro, en busca, claro está, de ayudas y apoyo económico, pero también derro-chando iniciativas y sembrando ilusiones, para que allá en España, castellanos y catalanes, comprendieran que en la emigración hay una

juventud interesada por sus problemas y deseosa de conocerlos mejor.

El pasado curso escolar ha sido especialmente fecundo en viajes de Estudios entre los alumnos de BUP y COU. Durante las vacaciones de semana Santa, un grupo de alumnos españoles del Colegio «Charles Buis», con su profesor Nicanor Platero, visitó Madrid y las ciudades limítrofes. Regresaron contentos y con ganas de volver.

Otro grupo de alumnos del Aula de Luxemburgo, con su profesor José Esperidón, ha preparado un interesante viaje siguiendo las huellas de la cultura hispano-musulmana desde Aragón hasta Andalucía.

La Agregaduría de Educación presta todo su apoyo a estas iniciativas de alumnos y profesores. También los padres y Asociaciones deben colaborar con entusiasmo para que estos proyectos se multipliquen. Son la mejor ayuda para aprender y vivir nuestra lengua y cultura.

*El Jefe de Estudios del INBAD en Bélgica*  
(Curso 1981-82)

# Experiencias y colaboraciones

## MODELO INDICATIVO DE TUTORIA BASICA DE MATEMATICAS PARA LA 1.ª QUINCENA. CURSO 1.º DE BUP

Durante este curso vamos a ser compañeros y amigos; compañeros y amigos que se ven con frecuencia, que con frecuencia charlan, discuten y trabajan juntos.

Mis obligaciones, en esta relación entre vosotros y yo, consisten en:

*Planificar* vuestro trabajo quincenal, a partir de los documentos 10/1, 10/2, 10/3, que están ya en vuestro poder.

*Orientaros y auxiliaros* en ese trabajo.

*Animaros y estimularos* en vuestros decaimientos.

*Motivar* vuestro trabajo.

*Controlar* vuestro trabajo, para mejorar las deficiencias y evitar las desviaciones.

*Evaluar* vuestro trabajo para constancia vuestra, nuestra y de la sociedad.

Vuestra obligación es "trabajar" y exigirme a mí, el cumplimiento de mis obligaciones.

Vamos a empezar hoy, en forma concreta, nuestra tarea en común.

Los objetivos de esta quincena, en forma general, consisten en, *recordar, reactualizar, repasar y ampliar* el conocimiento que ya tenéis de los sistemas numéricos conocidos. Es decir, en recordar (no es preciso que toméis nota).

(El profesor escribe en la pizarra los conjuntos N, Z, D y Q que siguen):

— Que,  $N = \{0, 1, 2, \dots\}$ , es el conjunto de los números *naturales*.

$Z = \{\dots -3, -2, -1, 0, +1, +2, \dots\}$ , es el conjunto de los números *enteros*.

$D = \{E, a_1 a_2 \dots a_k\}$ , es el conjunto de los números *decimales*.

$Q = \left\{ \frac{a}{b} : a, b \in Z, b \neq 0 \right\}$ , es el conjunto de los números *racionales*.

— las *operaciones* que se realizan con los números de esos conjuntos y las *propiedades* que verifican esas operaciones.

— el concepto de *orden* en esos conjuntos y sus propiedades.

— el concepto de *valor absoluto*, en N, Z, D, y Q, y sus *propiedades*.

O bien, de otro modo: Tenemos que *recordar* y *repasar*:

— los *conceptos* de número *natural*, número *entero*, número *decimal* y número *racional*.

— las *operaciones* de: suma, resta, multiplicación y división.

— las *propiedades*: conmutativa, asociativa, de elemento neutro, de elemento simétrico,

y distributiva, las cuales *facilitan* el *cálculo numérico* y el *cálculo literal*.

- qué es un *sistema de abscisas* y qué es *abscisa de un punto*.
- el concepto de *orden*, y conocer y *utilizar sus propiedades*, así como, el concepto de *intervalo*.
- el concepto de *valor absoluto*, sus *propiedades*, y la idea de *distancia* entre dos números o puntos.

Y tenemos que recordar y reparar esos conceptos porque son y serán "*instrumentos*" de uso frecuente, tanto a lo largo de este curso, como de los cursos siguientes.

Estas próximas unidades (las de las tres primeras quincenas) son *básicas* para adquirir *habilidad* y *seguridad* en el *cálculo numérico* y el *cálculo literal*, y no olvidéis que *cuando el cálculo falla, la actividad matemática se para*liza.

Abrid el documento 10/1, por la página 5. Utilizad un lápiz de mina «borrable».

UNIDAD 1. Leed el programa (leerlo con ellos) y los objetivos. ¿Os dice algo? No importa. Seguimos.

En el párrafo 1.1, recuadrad con lápiz desde «el conjunto ... y se designa por N» (ayudarse de la pizarra). Leed las tres líneas siguientes y observad la figura en casa, y para indicarlo haced una llave a la izquierda de la figura y escribid «leer». Recuadrad (página 6) (primera línea) desde «El conjunto ... y así sucesivamente», y no olvidéis que lo recuadrado debe ser leído con *suficiente atención y reflexión*.

En el párrafo 1.2, haced una llave, «a la izquierda» e indicad «leer, para recordar» y así poder repasar *qué* elementos forman Z y *cómo* se representan sobre un sistema de abscisas.

En el párrafo 1.3, subrayad, «identificaremos el entero +1, ..., y así sucesivamente». Leed el resto del párrafo.

Del párrafo 1.4 (según el punto de vista de cada profesor) «leerlo con atención», (escribid al borde izquierdo «leerlo con atención» a fin de hacer los ejercicios 1.4.1, 1.4.2, y luego los ejercicios 1.4.4 y 1.4.5).

Suprimid, escribiendo «N», las tres líneas 12, 13 y 14, que tratan de  $D_3, D_4, \dots$  y los ejercicios 1.4.6 ... 1.4.12, es decir, desde «De forma análoga...», hasta el final de la página, escribiendo una llave y «SUPRIMIDO».

Leed la definición de la página 10 y tratad de *haceros preguntas* sobre ella, y apuntar las dudas que puedan surgir. Los ejercicios 1.4.10; 1.4.11; 1.4.12, suprimidos.

El párrafo 1.5 se puede mejorar escribiendo esto: (hacedlo en la parte blanca de la página 11), (en vez de «En lo sucesivo...»).

Copiad:

— se identifica 3 con +3  
4 con +4, y ... por ello, s.v.,  
que N C Z

— se identifica +3 con 3,00  
+4 con 4,00 y...por ello, s.v.,  
que Z C D

— se identifica 2,5 con  $\frac{25}{10}$

— se identifica  $-0,15$  con  $\frac{-15}{100}$  y...por ello, s.v.,  
que D C Q

y por tanto, se considera que

N C Z C D C Q

Indicad, escribiendo «sí», que hay que hacer el ejercicio 1.5.1, y *sólo* el 1.5.1.

UNIDAD 2. Leed ahora el programa y objetivos. ¿Preguntas?

El párrafo 2.1. hasta propiedades, leedlo en casa (escribid en el borde «leerlo») y no os preocupéis en recordarlo. Su contenido debe «grabarse» por el uso. Podéis subrayar las palabras *cualquiera, para todo, existe*, para empezar a

familiarizarse con ellas, y pensad sobre su significado en el contexto en el que aparecen.

Las propiedades a) y b) de 2.1 son IMPORTANTES. (escribir «importante») porque: (escribidlo a la derecha).

- a) significa que  $-(a+b) = -a - b = (-a) + (-b)$ , «cuando un paréntesis está precedido de...»,
- b) son las reglas, (conjuntamente con a) ) de uso de los paréntesis en cálculo numérico y literal.

Escribid las igualdades del párrafo b) así:

$$a+(b-c)=(a+b)-c=a+b-c$$

$$a-(b+c)=(a-b)-c=a-b-c$$

$$a-(b-c)=(a-b)+c=a-b+c$$

Trabajad (escribiendo) los ejercicios 2.1.1 y 2.1.2, en casa. (Indicadlo con una «llave» y escribiendo «en casa».)

El párrafo 2.2, leedlo, con el fin de hacer los ejercicios 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.7; 2.2.8; 2.2.9, (señalad estos ejercicios con la palabra «sí»).

En el párrafo 2.3, leed la frase «se dice que  $a > b$ , si  $a - b > 0$ », recuadrarla, escribidlo en el «hueco superior» y leed los dos ejemplos siguientes con cuidado, y recuadrad la frase «si  $a$  no es mayor que  $b$ , ...  $a \leq b$ ».

Las propiedades 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>, deben leerse, tratar de entenderse, y utilizarse. Para ello *deben enunciarse con palabras*, y tratar de hacer los ejercicios, 2.3.1; 2.3.2; 2.3.3; 2.3.4; «SIN DESMORALIZARSE SI NO SE CONSIGUE». La propiedad 1.<sup>a</sup> puede enunciarse así: «La suma de dos números positivos es un número positivo.» (Escribidlo.)

Escribid al final de la página 17:

«las expresiones  $a < b$ ;  $c \leq d$ ;  $m > n$ ;  $p \geq q$ , se llaman *desigualdades*» y recuadradlas.

Intentad hacer los ejercicios de autoevaluación, y no os inquietéis si no obtenéis buenos resultados. Debéis procurar anotar con precisión:

— *dónde está la dificultad* (en qué ejercicio, en qué palabra, en qué frase, en qué concepto, en qué notación, en qué relación, ...).

para poder averiguar la causa, o sea, si:

— es por desconocimiento o ignorancia.

— por equivocación.

— por mala interpretación.

— por distracción.

— por falta de entrenamiento para relacionar.

— por falta de habilidad o ingenio.

UNIDAD 3. Leer programa y objetivos. Leer el párrafo 3.1 con la *reflexión* adecuada para «enterarse» y poder hacer los ejercicios 3.1.1 y 3.1.2. Recuadrad. «Se llamaba  $Q \dots, \frac{-3}{-4} \dots$ » hasta los ejercicios. Y tratad de *recordar* lo recuadrado.

Leer 3.2, a fin de hacer los ejercicios 3.2.1 y 3.2.2. Leer las seis últimas líneas de la página 23, para hacer los ejercicios 3.2.3 y 3.2.4.

Es conveniente que el párrafo 3.3 se siga con «atención» y «cuidado», así como los ejercicios 3.3.1 y 3.3.2, por lo tanto, a la izquierda de 3.3, escribid «estudiar bien».

Leed 3.4, y elegid la definición (hay dos definiciones recuadradas) que os parece más «aceptable para hacer los ejercicios 3.4.1 y 3.4.2. Intenta «seguir» el ejercicio 3.4.3 *con detalle y precisión*.

UNIDAD 4. Leer programa y objetivos.

En 4.1, recuadrad la definición:

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \text{def} = \frac{ad + bc}{db}$$

y leed con «atención» los ejemplos y propiedades a fin de hacer los ejercicios 4.1.1, 4.1.2,

4.1.3. Así, pues, escribid a la izquierda de 4.1, «con mucha atención».

Si no «salen» los ejercicios, *volved* a leer los ejemplos (escribidlo) y las propiedades, y *anotad* las preguntas que os sugieren las dificultades encontradas.

Recuadrad la definición de 4.2, que se refiere al *producto* de números racionales y leed las *propiedades* que siguen. Recuadrad la definición de división en  $Q$  y haced los ejercicios 4.2.1 y 4.2.2. Es conveniente «intentar» hacerlos todos.

Leer la *propiedad distributiva* (pág. 33) para hacer los ejercicios 4.2.4, 4.2.5 (importante).

El párrafo 4.3, «leerlo» sin pretensiones escribid: «leerlo». Recuadrad todo el párrafo 4.4. *Recordad* esa definición bien, o al menos, intentadlo. Intentad esforzaros en hacer los ejercicios 4.4.1, 4.4.2, y 4.4.3 y *tratad de descubrir* «por qué» no salen.

El párrafo 4.5, debe leerse bien a fin de adquirir la noción de *distancia* que es necesaria para los ejercicios 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3, los cuales debéis intentar hacer.

Recordad que:

- Si un ejercicio «no sale», debéis volver a leer los ejemplos.
- no consultéis el solucionario sin agotar antes vuestros recursos.

## RESUMEN DE LA QUINCENA

¿Deberían escribir lo que sigue en pág. 36?

*Operar en  $N$ ,  $Z$ ,  $D$  y  $Q$ , y utilizar sus propiedades, o sea, «cálculo numérico y cálculo literal, en  $N$ ,  $Z$ ,  $D$ ,  $Q$ .»*

*Representar los elementos de  $Q$  en un sistema de abscisas. Conocer la «ordenación de  $Q$ », utilizar sus propiedades y, como consecuencia, «interpretar y usar» las propiedades de las desigualdades.*

*Familiarizarse con la idea de valor absoluto, a fin de calcular distancias y operar con entornos.*

## CONSEJOS O PROPUESTAS

- *Hacer una ficha-resumen* al fin de cada unidad y un comentario en ella sobre la unidad, para poder hacer un repaso eficaz.
- No es necesario «recordar» demasiadas cosas, pues las importantes deben «quedarse por el uso, y «las otras» se buscan en el libro cuando se necesite.
- Al llegar al final, volver a los ejercicios de autoevaluación de la página 19, que quedaron sin hacer, para averiguar si habéis mejorado.
- Anotar dificultades, imprecisiones, ignorancias.
- Anotar las preguntas que os habéis hecho durante el estudio o trabajo y que os hubiese gustado poder hacer y resolver en cada momento.

## TRABAJO PARA ENTREGAR AL TUTOR

### Actividades

1. Sobre una recta  $r$ , se «señalan» los puntos  $O$  y  $U_1$ , de modo que su distancia sea 0,5 cm.

Representar en el sistema de abscisas así construido, los números racionales:

$$-12; -8; +7; -9,2; 10,5;$$

$$\frac{13}{3}; \frac{-24}{5}$$

Idem, si la distancia entre  $O$  y  $U_1$  es de 0,8 cm.

2. Calcular:

a)  $(-0,2 + 0,15)^2 - (0,3 - 0,4)^2$

b)  $(2a - 3b + 4c) - (4a - b + 3c)$

c)  $(-1,2) + (-1,2)^2 - (-1,2)^3 + (-1,2)^4$

d)  $(a^2 + b^2 + c^2) : (a + b + c)^2$ , si:

$$a = -1 + \frac{1}{2}; \quad b = -1 - 0,2;$$

$$c = (-0,2)$$

3. Calcular el valor absoluto de  $a + b$ ;  $a \cdot b$ ;  $a : b$ , para:

a)  $a = -\frac{1}{2}$ ,  $b = -0,1$

b)  $a = -\frac{2}{3}$ ,  $c = \frac{-3}{4}$

c)  $a = 0,52$ ,  $b = 0,7 - 1$

d)  $a < 0$  y  $b < 0$ .

4. a) Ordenar de menor a mayor los números racionales  $x$ ,  $y$ ,  $z$ , siendo:

$$x = -1 + \frac{1}{2} - \frac{1}{3}$$

$$y = 1 - 0,7 + 0,5; \quad z = (-0,9)^3 + 0,16$$

b) Si se sabe que  $a$  es mayor que  $b$ :

b<sub>1</sub>) ¿Será  $a + 5$  mayor que  $b$ ? (propiedad 1, pág. 17).

b<sub>2</sub>) ¿Será  $a + x > b$ , para todo  $x$ ? (propiedad 3, pág. 17).

b<sub>3</sub>) ¿Será  $5a > 5b$ ? ¿Y  $-7a > -7b$ ? (propiedad 4, pág. 17).

b<sub>4</sub>) ¿Será  $a^2 > b^2$ ? ¿Y  $a^3 > b^3$ ?

b<sub>5</sub>) ¿Será  $\frac{1}{a} > \frac{1}{b}$ ? ¿Será  $\frac{a}{b} > 1$ ?

*Seminario de Matemáticas del INBAD*



## **LA EDUCACION FISICA, ALGO MAS QUE UNA ASIGNATURA**

Los resultados de una buena educación física, no sólo se limitan al cuerpo, sino que también pueden modificar el alma (Platón).

A pesar de que los griegos ya tenían bastante claro la importancia de la educación física y la estrecha relación entre el bienestar físico (salud) y el rendimiento intelectual, la educación física es una ciencia relativamente moderna.

La educación física no puede ser dogmática, ni estar fija a ciertas técnicas o formas pedagógicas, por lo que para asegurar su necesaria evolución, determinar cuáles son las mejores técnicas en cada momento y las más eficaces formas pedagógicas necesita que la investigación científica en educación física se organice mejor y alcance un mayor desarrollo.

Lamentablemente, la mayoría de los centros de investigación, orientan sus trabajos, de una forma específica, hacia el conocimiento de las consecuencias de esfuerzos extremos y de la adaptación orgánica y psíquica a condiciones difíciles, e insuficientemente hacia los problemas fundamentales de la educación física escolar.

En el manifiesto mundial sobre La Educación Física elaborado por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) en 1971, se define la educación física como la parte de la educación que utiliza de una manera sistemá-

tica las actividades físicas, y la influencia de los agentes naturales como medio específico.

La conferencia general de la UNESCO reunida en París en noviembre de 1978 promulgó La Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, que, en su artículo 1.º, dice:

El Derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la Educación Física deberán garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

Asimismo el artículo 3.º señala que los programas de E. F. y Deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales, dando prioridad a los grupos desfavorecidos de la sociedad.

La E. F. es una asignatura dentro de los planes de estudio, y como tal está incluida en los cursos del INBAD.

Pero no es sólo como una asignatura más de la que haya que examinarse como queremos que la vean nuestros alumnos.

Queremos hacerles comprender el por qué de la necesidad de hacer actividad física.

Los avances de la ciencia y de la técnica, están continuamente incidiendo y condicionando nuestras vidas.

La mecanización, la tendencia actual a la comodidad y la preponderancia de trabajos de tipo no físico, o de mecanización hace que las personas permanezcan cada vez más tiempo inactivas.

Los alumnos del INBAD son mayoritariamente gente que trabajan, que tienen una jornada laboral apretada y además al volver a casa no tienen más remedio que ponerse a estudiar.

Estoy seguro que un alumno del INBAD, que viva en una gran ciudad, tiene una jornada que no se diferenciará demasiado de la que vamos a describir: se levantará temprano, acudirá a su lugar de trabajo en autobús, coche o cualquier otro medio mecánico de transporte.

Pasará la mayor parte de su jornada sentado, o en cualquier otra posición en la que sus movimientos estén muy limitados.

Acabada su jornada, volverá a casa en otro medio mecánico de transporte, y es de suponer que tendrá que preparar sus lecciones, naturalmente, sentado.

Por fin, llegado el momento de descanso del día, se instalará en un sofá, o en un mullido sillón, para ver la T.V., o bien leer en una posición que nos puede dar la impresión de descanso y comodidad, pero en el fondo no es más que una continuidad de las agresiones que al cabo del día sufre nuestra columna vertical, y que con el tiempo degenerará en algún tipo de desviación de columna que más adelante ocasionará molestos dolores de espalda.

Prácticamente y salvo algunos paseos intermedios, sus vidas transcurren inmersas en un elevado grado de sedentarismo, limitándose a ser espectadores de los acontecimientos deportivos, o de actividad física.

Tenemos que tener en cuenta que, desde el punto de vista básico, las necesidades físicas del hombre actual son las mismas que las de nuestros antepasados, y sólo puede formarse un cuerpo fuerte y útil a través de la actividad, por lo que lógicamente llegaremos a ser una

raza cada vez más débil y menos activa, si no somos capaces de poner los medios.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, el 50 por 100 de los fallecimientos que se producen en el mundo son consecuencias de fallos cardíacos. El corazón es, por tanto, el órgano más afectado por la falta de actividad.

Pero los beneficios de la actividad física no se reducen al corazón (ver cuadro).

Es por todo esto por lo que los profesores de E. F. del INBAD queremos concienciar a nuestros alumnos de esa necesidad imperiosa que tienen de hacer actividad física.

Para facilitarles la labor, nuestros alumnos cuentan con los documentos, en los que se les explica cuáles son los objetivos en cada uno de los cursos. A continuación se detallan los objetivos particulares de cada evaluación, y las sesiones que deben seguir, para lograr esos objetivos (Documentos de 1.º y 2.º de BUP).

También tratamos de que estén al corriente de los programas de actividad física más utilizados en el mundo: los programas aeróbicos de carrera, ciclotarismo, y natación del doctor Cooper. En España se ha llevado a cabo la adaptación de estos programas por el Consejo Superior de Deportes, recibiendo el nombre de «ANDAR Y CORRER».

Programas mixtos, como el «Vida Total», «Circuitos en la Naturaleza», y el «5-BX» y «XBX» de las fuerzas aéreas canadienses.

Asimismo contiene las recomendaciones sobre la utilización de cada programa, según la distinta época del año (Documento de 3.º de BUP).

Los documentos van apoyados por las emisiones de E. F. en radio, que han cambiado su esquema y que para el próximo curso contará con entrevistas de especialistas españoles en cada uno de los campos, en los que consideramos que la actividad física tiene algo que decir.

## EFECTOS DE LA ACTIVIDAD FISICA RACIONAL EN EL ORGANISMO

<i>Aparatos</i>	<i>Anatómicos</i>	<i>Fisiológicos</i>	<i>Estéticos</i>
Cardio-vascular	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento cavidad cardíaca.</li> <li>— Fortalecimiento miocardio.</li> <li>— Aumento capilares.</li> <li>— Aumento cantidad en sangre.</li> <li>— Aumento glóbulos rojos.</li> <li>— Aumento de hemoglobina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento chorro sistólico.</li> <li>— Disminución frecuencia pulsaciones.</li> <li>— Aumenta flexibilidad conductos.</li> <li>— Mejor irrigación.</li> <li>— Mejor metabolismo.</li> </ul>	
Respiratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento de la capacidad pulmonar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Funcionamiento de más alveolos.</li> <li>— Mejora hematosis.</li> <li>— Disminución frecuencia respiratoria.</li> <li>— Mejor difusión de O<sub>2</sub> a los tejidos.</li> <li>— Mejor eliminación CO<sub>2</sub>.</li> </ul>	
Muscular-articular	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento del grosor de las fibras.</li> <li>— Aumento músculos (hipertrofia).</li> <li>— Disminución grasa.</li> <li>— Disminución agua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento de hemoglobina.</li> <li>— Aumento glucógeno.</li> <li>— Aumento de sensibilidad.</li> <li>— Mejora velocidad de reacción.</li> <li>— Aumento de la flexibilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mejor proporción talla-peso.</li> <li>— Aumento de tono.</li> <li>— Acentuación del contorno por hipertrofia y pérdida de grasa y agua.</li> <li>— Recogimiento del abdomen.</li> </ul>
Endocrino	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mejora la reserva hepática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mejora de las secreciones internas.</li> </ul>	
Nervioso		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mejora de las funciones del Sistema Nervioso Central y del Sistema Nervioso Vegetativo.</li> <li>— Mejora procesos metabólicos.</li> </ul>	

La combinación de todos estos beneficios ocasionan en el individuo una mejor salud y calidad de vida, al mismo tiempo que un aumento de la confianza en sí mismo. Esto ocasionará unos mayores rendimientos en las demás facetas de su formación integral.

Sociólogos, psiquiatras, cardiólogos, especialistas en Medicina Interna, especialistas en rehabilitación y profesionales de la E. F. y Deporte, darán su particular punto de vista, sobre temas tan actuales como: Motivaciones de los españoles para hacer actividad física, La actividad como válvula de escape de los condicionamientos a que nos somete la vida actual, Consecuencias para el corazón de la actividad física, La obesidad, La celulitis, La actividad física como terapia de las desviaciones y malformaciones de la columna vertebral, Peligros de la práctica indiscriminada de la actividad física, ¿Cómo, cuándo y dónde hay que hacer actividad física?, etc.

Todas estas emisiones estarán en la línea del monográfico, ya aparecido en este curso, del doctor Enrique González Ruano, sobre «Consecuencias de la Actividad Física en el Sistema Cardiovascular».

Y, por último, su profesor-tutor tratará de orientarles sobre las dudas que puedan surgir del manejo de los documentos.

De todas formas, somos conscientes de los problemas que tiene la E. F., como materia eminentemente práctica, en un centro de las características del INBAD, pero también sabemos que el tiempo juega a nuestro favor, ya que en este último curso se ha apreciado una mayor afluencia de alumnos en las prácticas efectuadas en la Casa de Campo y en la Almudena. Pensamos que esta afluencia se verá aumentada a medida que estos chicos y chicas vayan experimentando los beneficios de todo tipo que la práctica de la E. F. les reporta, y podamos contar en el Centro Piloto y en las Extensiones con material más en consonancia con esta materia (películas, cintas de video, etcétera).

*Seminario de Educación Física del INBAD*

## ANTE EL NUEVO TEXTO DE FILOSOFÍA PARA COU

Por diversas razones, se hacía necesario contar con un Documento propio, adecuado y suficiente para los alumnos de Filosofía de COU. Cuando el Seminario de Filosofía se planteó esta necesidad se detuvo previamente en una discusión amplia tanto sobre la estructura que debería tener dicho Documento, como sobre los caracteres que debían definir un libro de esta naturaleza.

Se llegó al convencimiento de que en COU los alumnos de Filosofía deberían acabar siendo capaces de leer a los filósofos con un mínimo nivel de comprensión y de que ésta es la verdadera forma de conocer la Filosofía en su historia.

A ésto se añadía la necesidad de acercarnos lo más posible a un Documento autosuficiente, pensando sobre todo en aquellos alumnos cuyo trabajo se realiza sin ayuda de tutores. Esta autosuficiencia en este caso desde los presupuestos antes expuestos, exigía la necesidad de incluir una colección suficientes de textos de los filósofos que subsanase la segura dificultad material con que se iban a encontrar los alumnos para el acceso a las obras filosóficas, de no incluir lo más básico en el propio Documento.

Fruto de estos objetivos, aquí someramente expuesto, es el Documento que en cuatro volúmenes, y a falta todavía de correcciones definitivas, ha llegado a nuestros tutores y alumnos.

Ciertamente, se trata de un texto extenso, con una presentación no exenta de incomodidades, sin «santos» e irregular y defectuosa en cuanto a la mecanografía. Sin embargo, esto mismo muestra un cierto carácter de provisionalidad que no disgusta a este Seminario en cuanto que significa la posibilidad de correcciones y adaptaciones que pueden hacerlo más asequible a los alumnos y eviten el posible efecto disuasorio que su actual presentación puede producir.

La idea central que en todo momento nos ha movido, ha sido el conjugar el acceso a la comprensión de los escritos de los filósofos con la información necesaria para poder llegar a situarlos, tanto desde el punto de vista que ocupan en la historia del pensamiento, como en la obra de cada autor. Esto nos ha llevado a dar una determinada estructura al Documento por medio de la cual estos extractos pudiesen presentarse de forma ordenada, asequible y complementaria.

### *Estructura que le hemos dado*

En resumen el esquema general del Documento es el siguiente:

- Unidad Didáctica.
- Sesión de trabajo (no siempre aparecen y su número es variable).

- 1.—Presentación.
  - 1.1.—Sentido.
  - 1.2.—Objetivos.
  - 1.3.—Plan de trabajo.
- 2.—Desarrollo.
  - 2.1.— .....
  - 2.2.— .....
  - .....
- 3.—Actividades.
  - 3.1.—Actividades de Autoevaluación.
  - 3.2.—Comentario de texto (no aparece siempre).

Esta estructura, que se repite en cada una de las Unidades Didácticas en que está distribuido el material, queda parcializada en diversos apartados que pretenden ir dando una idea del proceso que el alumno debe seguir en su trabajo.

Las Unidades Didácticas pueden estar, a su vez, divididas en diversas Sesiones de Trabajo, que no se refieren en este caso a una sentada de trabajo, sino a una unidad temática que algunas veces puede tener un mero sentido informativo. También en estas Sesiones el esquema es el mismo que el anteriormente expuesto.

### *El uso de los textos filosóficos*

En el desarrollo de los temas se ha hecho especial hincapié en remitir al alumno a los textos de los autores cuyo pensamiento se exponía, incluyendo abundantes pasajes de los mismos.

Sin embargo, el uso que se hace de los textos de los filósofos es diverso. Por un lado hay textos que son meramente ilustrativos en los que el alumno puede comprobar aquello que se ha expuesto anteriormente o que, por ser

biográfico, reflejan el carácter y las circunstancias personales del autor. En otros es al autor al que se le deja la palabra al entender que expone él mismo claramente, o de un modo fácilmente accesible, su pensamiento. Muchos de estos textos llevan acotaciones marginales que sirven de guía de lectura; en otros, se pide un trabajo concreto, para comentarlo de acuerdo con una pregunta, guiones o pautas.

### *Papel de las Actividades*

El hecho de que a lo largo del estudio de las Unidades Didácticas se introduzcan Actividades, así como la presencia constante de éstas al final de las Sesiones de Trabajo, indica el carácter que queremos que tenga el Documento: *Ser un material de trabajo* más que un tratado a memorizar.

Este mismo hecho se apunta ya en el apartado «Plan de trabajo» en el que se dan las instrucciones concretas para el uso que se debe hacer de cada Unidad Didáctica o Sesión de Trabajo.

Por ello creemos que se puede afirmar que existe un uso determinado del Documento que podríamos resumir diciendo que se trata fundamentalmente de asimilar una información por medio de un trabajo personal constante. De aquí que, a modo de recomendación aconsejamos a los alumnos la realización de un «cuaderno de trabajo» en el que quedase recogida su labor.

Consideramos que este cuaderno debería contener aquellos esquemas, resúmenes, vocabularios, etc., que se piden en los «planes de trabajo», lo que obligaría a una atención mayor en el estudio. En segundo lugar, se podrían recoger en él las actividades que se piden, tanto internas al desarrollo de cada tema, como las de autoevaluación, con lo cual se conseguiría evitar el dar por supuesto el conocimiento de las respuestas, y, con ello, un control personal más eficaz. En tercer lugar, la realización de comentarios de textos que quedando plas-

mados por escrito, podrían ser la base de trabajo de alguna de las tutorías de apoyo o personal, al mismo tiempo que una buena preparación para los exámenes ya que los comentarios de texto sólo se aprenden a hacer haciéndolos. No hay recetas mágicas o milagrosas, aunque puedan darse indicaciones o pautas, como se ha hecho en algunos textos del Documento. Precisamente ésta es una de las carencias detectadas en el Documento y que trataremos de solucionar lo antes posible.

Esta labor personal reflejada en el «cuaderno de trabajo», debe ser reforzada por parte del tutor en el desarrollo de las tutorías. Nos parece que a este respecto la labor del tutor ha de consistir en dar una orientación sobre cada quincena, destripando, por decirlo así, el material que tiene que usar en cuanto a su extensión, dificultades, puntos de interés, etcétera.

Como pauta de este proceso nos parece que la cantidad de materia que corresponde a cada

una de las quincenas debe ser organizada en el sentido de mostrar el hilo conductor, a fin de alcanzar las metas que se proponen y que se han procurado fijar en los «objetivos» de cada una de las Sesiones de Trabajo o Unidades Didácticas.

El tutor debe marcar aquellos puntos a los que sea necesario prestar más atención o a aquellas actividades cuya realización conduce más directamente o más plenamente a la consecución de los objetivos. No se trata, por lo tanto, de buscar una fórmula para reducir el material sino de una efectiva aplicación del material de trabajo a unas circunstancias concretas y a unos objetivos ineludibles.

Como ejemplo práctico, este Seminario ha elaborado una tutoría, referida a la sexta quincena: Renacimiento, Racionalismo y Empirismo. El haberlo hecho con esta quincena se debe a que puede presentar especial dificultad dada su longitud y diversidad temática.



QUE VAS A ESTUDIAR:

El Renacimiento  
Racionalismo y Empirismo

---

La materia de estudio de esta quincena, según la programación, se refiere a periodos diversos de la Filosofía que a simple vista parecen poco relacionados entre sí. Sin embargo, aparte de la relación de continuidad cronológica que todo movimiento histórico tiene respecto de otro, en este caso el Renacimiento prepara el terreno cultural para dos corrientes del pensamiento moderno que son el Racionalismo y el Empirismo.

Desde esta perspectiva cabe dar una cierta unidad a ambos temas y en ese sentido puedes enfocar su estudio. El humanismo renacentista anticipa de alguna manera la importancia que en la Edad Moderna se va a conceder a la Razón como fuente de conocimiento y de estructuración social.

**qué** es lo más importante

DONDE ENCONTRARLO

I. RENACIMIENTO

Estudio del mismo limitado a aspectos generales:

- Contexto histórico
- Características culturales de la época
- problemas principales

UNIDAD DIDACTICA 8

Primera sesión de trabajo  
(excepto apartados 2.3.1.1  
y 2.3.1.2)

OBJETIVOS

- Exponer a grandes rasgos el contexto histórico del Renacimiento
- Enunciar sus características
- Citar los problemas principales que se debaten

ACTIVIDADES

1 y 2 de la página 167 del Documento 2

II. RACIONALISMO Y EMPIRISMO

UNIDAD DIDACTICA 9

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio geográfico en que se sitúan estas corrientes</li> <li>• Tiempo que abarcan</li> <li>• Cambio de mentalidad que significan estos movimientos filosóficos</li> <li>• Principales representantes</li> <li>• Problemas comunes que se plantean los pensadores</li> </ul>  | <p>Apartado 1. Sentido de la Unidad Didáctica</p> <p>Primera Sesión de trabajo</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría del conocimiento               <ul style="list-style-type: none"> <li>.. concepto de "idea"</li> <li>.. génesis del conocer</li> </ul> </li> <li>• Problema del método</li> <li>• Conceptos metafísicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>.. la "sustancia" (Descartes, Locke, Hume)</li> <li>.. la "causalidad" (Hume)</li> </ul> </li> <li>• Resumen de las soluciones que Racionalismo y Empirismo dan a los problemas comunes planteados</li> </ul> | <p>Segunda Sesión de trabajo</p> <p>Tercera Sesión de trabajo (excepto apartados 2.1.2 y 2.1.3 donde se estudia esta teoría en Leibniz y Espinosa)</p> <p>Tercera Sesión de trabajo, Apartado 4.</p> |



## ACTIVIDADES

### Primera Sesión de trabajo

1 y 2 de la página 44 del Documento 3

### Segunda Sesión de trabajo

1 y 2 de la página 79 del Documento 3

### Tercera Sesión de trabajo

1, 4 y 5 de la página 109 del Documento 3



## Comentario de textos

- Descartes: texto de las páginas 88-89  
"¿Qué soy, entonces? Una cosa que piensa...  
... que puede existir sin él"
- Hume: texto de las páginas 101-102  
"Descartes mantenía...  
... sea simple o compuesta"

## TUTORIA DE APOYO

Estará dedicada a comentar el texto de la Meditación Cuarta de Descartes recogido en la página 53 del Documento 3.

Como se ve, en este esquema de tutoría, se ha optado por evitar el trabajo directo de los apartados referidos a Leibnitz y Espinosa, dado que a nuestro juicio podría suponer dificultades para la linealidad del estudio del tema y retomar este apartado en la «conclusión» donde queda integrado en el planteamiento general de la materia de la quincena. Además, por un lado, se piden las actividades referidas a conceptos, a datos concretos, a relaciones entre autores; por otro, las referidas a textos. Se recogen así, a nuestro juicio, las metas propuestas en la programación.

### **Colaboración de los Tutores**

Creemos que este modelo pueda dar la pista de lo que pretendemos que sea el *uso* que se

haga del libro que estamos presentando por parte de los tutores. Sabemos que ofrece dificultades y problemas, y que los que lo hemos preparado, al no poder probarlo directamente, dependemos de la información que recibamos al respecto. Sólo si recibimos informaciones y sugerencias nacidas al calor de su aplicación, podremos construir un Documento verdaderamente adaptado a nuestros alumnos.

Queremos, una vez más, hacer hincapié en que este Seminario entiende que la Filosofía sólo se aprende con la práctica, con el ejercicio, no con el estudio memorístico de los temas o de las doctrinas filosóficas. Un uso memorístico de este nuevo Documento distorsionaría de raíz la finalidad con que ha sido concebido.

SEMINARIO DE FILOSOFÍA DEL INBAD



## **SIETE AÑOS DE EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL A DISTANCIA. EL SEMINARIO DE MUSICA DEL INBAD**

### **FUNCIONES DEL SEMINARIO DE MUSICA**

Al igual que el resto de los Seminarios, su tarea principal consiste en elaborar el material didáctico del que han de servirse todos los alumnos del INBAD, pero también debe preparar el material complementario: orientaciones y actividades, emisiones radiofónicas, grabaciones en cassette, tutorías directas a alumnos, pruebas de evaluación, recuperaciones, etc.

Debe igualmente coordinar la labor de los Profesores-Tutores de los Centros Colaboradores, Aulas y Extensiones, así como programar las actividades del curso. Naturalmente, para todo ello es necesaria una previa definición de la asignatura, sus contenidos, límites, objetivos y metodología; definición que, por otra parte, ha de someterse a constante revisión, dependiendo de los resultados del seguimiento de la efectividad del material didáctico, su idoneidad para este tipo de enseñanza, su nivel de dificultad, la opinión del alumnado, y una compleja serie de factores en los que a veces se entrecruzan aspectos administrativos con los estrictamente pedagógicos.

Queda por decir que el Seminario de Música está estrechamente vinculado al Gabinete de Medios Audiovisuales y participa de manera activa (y hasta polémica en ocasiones) en las diversas comisiones de trabajo, aparte de su reglamentaria presencia en las reuniones periódicas de la Junta de Jefes de Seminario.

### **LA MUSICA EN EL BUP. CRITERIOS DEL SEMINARIO**

La música, con una coletilla de «actividades artístico-culturales» de enigmática significación, está presente sólo en el primero de los cursos del Bachillerato y con una asignación de dos horas semanales de clase, es decir, con el mínimo de tiempo de atención en relación con las demás asignaturas.

Además, su enseñanza no está encomendada a especialistas en la materia, sino preferentemente a licenciados, ingenieros o arquitectos y sólo con carácter excepcional a músicos, que no han tenido hasta el momento ocasión de integrarse como profesores numerarios y que, en muchos casos, «disfrutan» de contratos y condiciones de trabajo deplorables. No es el propósito de esta comunicación insistir en la denuncia de esa situación, no sé si más injusta que absurda o viceversa, pero sí quiero dejar una vez más constancia de que conculca los más elementales criterios de calidad de la enseñanza y redundante en desprestigio de la asignatura y agravio y desaliento de los profesionales.

Independientemente de ese asunto, hay que admitir que la enseñanza de la música en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente plantea numerosas dificultades. La primera de ellas procede de la definición (o indefinición más bien) que de ella se hace en el plan de estudios de BUP: tras un farragoso

preámbulo donde se insiste en el carácter de vivencia y «no asignatura» de la música y en un inverosímil propósito de integrarla en la actividad docente de sucesivos cursos, se termina ofreciendo una programación de la misma que, en el más amable de los casos, hay que calificar de disparatada.

Trátase de una mera secuencia histórica que, mientras que en un solo tema despacha cinco siglos de cultura musical en occidente, dedica luego nada menos que siete temas (más de un tercio del programa) al período romántico. Esta concepción se muestra acorde con los gustos de un aficionado consumidor de música en sus más banales y trilladas manifestaciones, pero queda muy lejos de un planteamiento en profundidad según criterios históricos y musicológicos que ofrezcan una suficiente solvencia intelectual, único punto de partida admisible para una programación adecuada.

De todos modos, la formulación de una enseñanza musical basada en la presentación de sucesos diacrónicos contradice formalmente las pretensiones de que el alumno se vincule de manera activa al hecho musical mediante su propia participación, pues aun en el caso de que los Institutos dispusieran de «coros o grupos de baile», según se dice textualmente en el programa, no alcanzamos a entender su aplicación a la asignatura y, en los casos en que pudiera teóricamente producirse, quedaría de raíz imposibilitada para hacerlo, habida cuenta del tiempo concedido a la música en el cómputo general horario de todas las materias.

No obstante, no estaría del todo mal que este curso primero del Bachillerato ofreciera una visión histórica globalizadora de la evolución musical, que actuaría como corolario, síntesis y propuestas finales de reflexión sobre la música práctica, aprendida, «vívida» curso a curso en la Educación General Básica. Pero sabemos que, por desgracia, la formación musical durante la EGB ofrece unos resultados alarmantemente inferiores a los mínimos deseables (y previstos por ley), hecho al que no es ajena la muy deficiente formación musical de los maestros.

Por otra parte, y haciendo abstracción de las anteriores premisas, la enseñanza de la música en este nivel de Bachillerato plantea otros problemas ciertamente graves. Una dificultad objetiva es la ausencia en el alumno de una auténtica noción de la historia y una comprensión profunda de la evolución y concatenación del comportamiento humano a través del tiempo; y si bien es verdad que en ese mismo primer curso el educando estudia también Historia de las Civilizaciones, no cabe pensar en conexiones interdisciplinares, por cuanto en esta asignatura se parte del origen del hombre y en Música, como reza el programa para perplejidad de propios y ajenos, de «los tiempos del románico y el gótico y su repercusión musical», de manera que sólo al final del curso (y eso en el mejor de los casos) se alcanza una cierta sincronía.

Pero hay también otras dificultades de carácter subjetivo, y la más importante es, sin duda, la consideración de asignatura secundaria (cuando no inútil) que lamentablemente abunda entre los estudiantes y aun me atreveré a decir que entre parte del propio profesorado. Esto, naturalmente, no es sino el reflejo de una valoración general que en el modelo de sociedad que nos toca vivir concede la máxima importancia a las materias hipotéticamente vinculadas con la experimentación tecnológica o aquellas que, presumiblemente, facilitan el posterior acceso a los puestos de trabajo mejor remunerados o, simplemente, cargados de viejos prestigios. Esa mentalidad del beneficio material, de concebir la educación como una inversión lucrativa, donde los saberes son válidos sólo en la medida de sus posibilidades de explotación, inculcada en los adultos por su propio entorno y unas condiciones de vida en que el medro y la competencia son objetivos prioritarios, se transmite al alumno que, lógicamente, considera una pérdida de tiempo estudiar música.

Cuando en octubre de 1975 accedí al requerimiento de organizar el Seminario de Música del INBAD y la creación de su material didáctico, escribí la siguiente presentación de la asignatura, dirigida al alumno: «¿Por qué aprender música? Es muy probable que te lo

hayas preguntado, sobre todo teniendo en cuenta la enorme cantidad de cosas que reclaman la atención del hombre moderno, técnicas nuevas, descubrimientos asombrosos que exigen un constante reajuste de nuestras ideas y conocimientos; ¿no están más acordes con nuestros intereses de hoy la astronáutica, la política, la gestión de empresas, el dominio de la tecnología, los medios de comunicación, las finanzas...? Desde luego que todo eso es de gran importancia, y hay muchas posibilidades más. Y la mayor parte te pueden servir para dominar a la naturaleza; e incluso también a los hombres. Y si no triunfas, si no eres suficientemente despierto y duro, tú mismo servirás para que otros hombres te dominen a través de esas cosas.»

«El conocimiento de la música no; no sirve en absoluto para nada de eso. Cuando tú entiendas lo que es una sonata, cuando conozcas la música atonal, cuando disfrutes escuchando polifonía renacentista, no debes esperar un ascenso en tu trabajo, ni una distinción pública, ni siquiera todo eso te dará derecho a un leve resquicio en la ley y el orden que alguien ha dispuesto para ti. Casi al contrario, tal vez hayas perdido ocasiones de competir, de escalar, de ganar tres o cuatro puestos en los cangilones de la noria. Pero es casi seguro que serás más lúcido, y estarás más cerca de saber quién eres, de encontrar tu propia identidad, de ser tú mismo. Habrás enriquecido tu sensibilidad y estimulado tu capacidad de sentimientos estéticos. Sin darte cuenta, serás mejor, serás más libre.»

Con previsible decepción, las cosas no han cambiado mucho desde entonces, en lo que con exageración manifiesta se ha dado en llamar transición hacia la democracia. Ahora, como antes, la música es una asignatura marginal y marginada en la mayor parte de los casos, un lujo bonito que sólo sirve para lucirse y retratar a la niña (o al presidente del gobierno) ante el piano. Pero en un sistema de enseñanza con todas las apariencias de estar concebido para generar y seleccionar mano de obra cualificada, la presencia de la música, reducida a una mera función de elegancia social, no deja de ser chirriante, sobre todo en tiempos de

miseria generalizada, material y espiritual, como los que nos hacen vivir.

El estudiante de Bachillerato, por lo común sin demasiada capacidad de discernimiento, intuye que la música de poco ha de servirle para lidiar en el ruedo ibérico. Claro que, si por lo menos fuese divertida, siquiera atractiva... Y, desde luego, muchos de quienes la enseñan se esfuerzan en que así sea, haciendo lo posible por convertir en amenos aquellos áridos conocimientos que ellos hubieron de aprender con dificultad. Pero ¿qué sucede cuando por obra y gracia de nuestro sistema educativo (o acaso habría que decir del Ministerio de Hacienda enseñoreado de la educación nacional) se obliga a un licenciado en ciencias exactas, en historia contemporánea o en filología latina a explicar la polifonía del *Ars Nova*? Porque no se olvide que en nuestros Institutos son ellos mayoritariamente quienes tienen a su cargo la enseñanza de la música; y en otros, sencilla y llanamente se prescinde de ella.

A pesar de todo, este deprimente panorama no nos desanima, y de lo que consideramos errores o deficiencias ajenas y de los nuestros propios sacamos enseñanza para mejorar nuestro trabajo en la línea que consideramos adecuada. Y esa línea se sitúa igualmente lejos de quienes conciben la enseñanza del programa de música en Bachillerato como una mera sucesión de obras y nombres famosos, que de quienes, haciendo tabla rasa de la programación, convierten esa posibilidad de reflexión histórica en pasatiempos (cuando no tortura) de aprendizaje de solfeos, guitarras o flautas. Entendemos que esto último debió hacerse en la EGB y que en el nivel de Bachillerato, y a pesar de las dificultades de percepción conceptual por parte del alumno que supone su presencia en el primer curso, la enseñanza de la música debe orientarse hacia el estímulo de la sensibilidad y la comprensión crítica del hecho musical. Distintamente a la metodología y objetivos de otras asignaturas, aquí no nos interesa acumular conocimientos, sino desarrollar nuestras facultades para asimilarlos y enriquecer nuestro espíritu con su significado. Y, sobre todo, siempre, acudir a la propia mú-

sica, no a la biografía, ni a la descripción literaria, ni a la anécdota, sino a la música misma.

Estas son, a mi entender, bellas palabras que parecen expresar no menos excelentes propósitos. Pero ¿cómo se hace exactamente?, ¿cuál es su realización en la práctica? Llegados aquí, recuérdese además que nuestro Seminario de Música pertenece al Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Si enseñar música, desde cualquier punto de vista que se la contemple, es tarea de las más difíciles, pretender hacerlo «a distancia» es, cuando menos, temerario. Pero éste es precisamente el reto que hemos asumido y del que vamos a dar cuenta en los sucesivos epígrafes.

## EL MATERIAL DIDACTICO

Nuestro ya enunciado propósito pretendemos llevarlo a cabo ofreciendo una panorámica del lenguaje musical, de sus procedimientos específicos, sus elementos constitutivos, sus parámetros y estructuras y su evolución constante a través del tiempo. No nos interesa (y, desde luego, al educando tampoco) hilvanar una serie más o menos atinada de compositores y títulos célebres con el simple pretexto de que se tratan de seres tocados por la gracia divina y obras maestras; por el contrario, si el alumno decide finalmente aceptarlas como tales, ha de saber por qué, ha de conocer y discernir las claves de su lenguaje, lo genial o anodino de sus procedimientos, los elementos empleados en su construcción, etc., mediante el uso crítico de su inteligencia.

Nuestro programa de enseñanza toma como inevitable punto de partida la programación oficial, si bien con determinadas correcciones en la distribución e importancia histórica de cada tema. Su aprendizaje, en lo que tiene de conceptual, se basa en un libro de texto de los utilizados en la enseñanza en directo, para cuya comprensión el Seminario de Música ha elaborado unos guiones didácticos que hacen referencia a los aspectos fundamentales de cada tema, señalando lo esencial y deslindándolo de lo accesorio, complementándolo con las ampliaciones, textos, gráficos, síntesis, etc., que

mejor puedan ayudar a su entendimiento. Huelga añadir que dichos guiones didácticos hacen hincapié, más que en las biografías o los repertorios de obras, en la estructura y significación de los hechos musicales, vinculándolos a los hechos sociales, científicos, ideológicos, artísticos, etc., de su entorno, es decir, integrándolos en el cosmos cultural del que forman parte y de cuya referencia necesariamente precisan para ser entendidos en toda su dimensión.

El plan de trabajo se basa en obras musicales (o fragmentos de las muy largas) grabadas en cintas magnetofónicas de formato «cassette» que el alumno recibe, sin gasto adicional, junto con los guiones didácticos. Poderosas razones económicas impiden que los ejemplos musicales sean tan extensos como quisiéramos, limitándonos en la actualidad a una duración total de dos horas. La selección de músicas es lo menos parecido a una «antología de los grandes compositores» o cosa semejante; nuestro objetivo ha sido incluir aquellos ejemplos que mejor caractericen los más destacados aspectos del lenguaje musical, desde el canto gregoriano a la música electrónica, pasando por los procedimientos imitativos, la estructura de la sonata, la variación, la música rock, el atonalismo o el estilo recitativo. Lejos de un criterio unidimensional, la música que ofrecemos al alumno incluye ritmos y melodías del Senegal, canto jondo, motetes medievales, obras indeterminadas de John Cage, sardanas, madrigales de Monteverdi, música psicodélica o danzas renacentistas.

Pretendemos con ello que el alumno pueda hacerse una idea de conjunto, elemental pero suficiente, de cuál ha sido y es la evolución del lenguaje musical y cuáles sus técnicas, estructuras y procedimientos. Conociendo esto, y libre de prejuicios limitadores, podrá juzgar por su cuenta y participar, activa e inteligentemente, en la audición (y, ojalá, en la creación) de la obra musical, sea ésta cual fuere.

Procurando el máximo aprovechamiento del tiempo en las cintas sólo hay en ellas la música y su título y autor anunciados por un locutor. Junto con las grabaciones el alumno

recibe también un folleto de «Guía de la audición» que va explicando uno a uno todos los ejemplos musicales contenidos en las cintas, con indicaciones precisas de sus elementos, recursos, procedimientos, sintaxis, etc., así como los textos de las obras cantadas, la época de composición, su autor y su significado dentro de la evolución del lenguaje musical.

## MATERIALES Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Debe tenerse en cuenta que nuestro sistema está concebido como una enseñanza a distancia por tutorías y que el alumno puede (y debe) acudir a ellas como mínimo cada quincena. No obstante, la experiencia de estos años nos enseña que en bastantes casos, por las características personales del alumno, no siempre puede éste cumplir con tan importante requisito y, por otra parte, se da el caso antes mencionado de profesores que, sin que esto prejuzgue su buena voluntad, carecen objetivamente de la formación necesaria para llevar a cabo con éxito la enseñanza de la música. Por ambas razones y teniendo en cuenta el posible desamparo que puede sentir el alumno ante unos guiones didácticos y unas grabaciones correspondientes a una asignatura «menor» y presumiblemente intrincada, desde el pasado curso el Seminario de Música, siguiendo las indicaciones de la Comisión Pedagógica del INBAD, elabora unas «Orientaciones y actividades» que, con carácter quincenal, pretenden guiar al alumno de manera directa, explicándole la manera de trabajar, recordándole lo nuclear de cada tema y, sobre todo, guiándole en la audición de los ejemplos musicales.

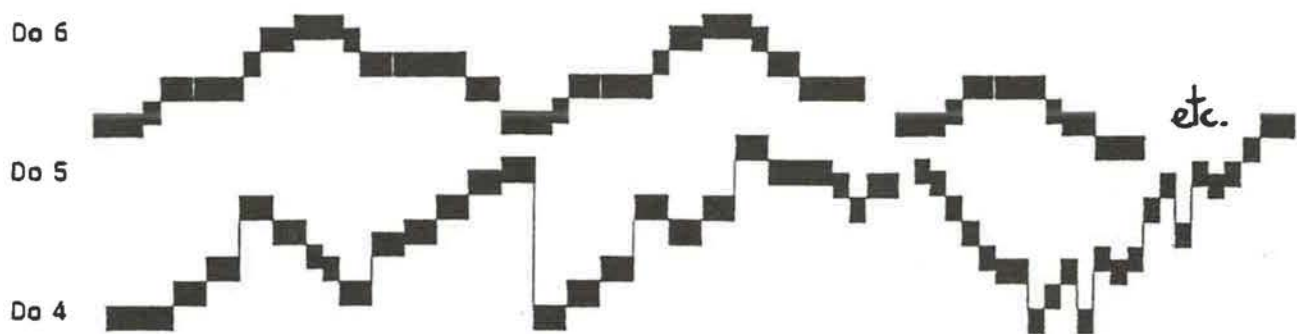
Aunque en algunos casos se incluyen cuestiones de tipo teórico-conceptual, el trabajo propuesto en dichas actividades insiste en tomar como punto de partida la propia música; en ellas se desmenuzan concienzudamente todos y cada uno de los elementos que constituyen cada ejemplo musical, se explica su estructura y se orienta al alumno para que lo escuche de la forma más minuciosa y analítica.

Naturalmente, es en extremo difícil aludir «a distancia» a determinadas características musicales, y prácticamente imposible cuando la ignorancia del alumno impide recurrir a la escritura musical o a una terminología precisa, pues para nadie es ningún secreto que el estudiante-tipo de primer curso de BUP no sabe leer música (incluso siente pavor ante un pentagrama) y carece de una idea precisa de lo que significan las palabras «armonía», «polifonía», «contrapunto», «tono», «ritmo», etc.

A este respecto, para la localización precisa de conceptos característicos o momentos puntuales de la obra musical, recurrimos a una serie de artificios que, aunque ninguno plena y absolutamente satisfactorio, intentan remediar esa imposibilidad de referencias específicas léxicas y gráficas.

Uno de los más recientes ensayos en ese sentido consiste en la experimentación de una grafía que combina los parámetros de temporalidad y tono y que, junto con la escritura en pentagrama convencional, ayuda al alumno a «visualizar» la música que oye en sus cintas y, por ende, contribuye a multiplicar sus posibilidades de localización y percepción. Según ese sistema, el siguiente contrapunto de una conocida canción popular se representa así:





La experiencia adquirida a lo largo de estos años nos ha obligado a una serie de replanteamientos en el material didáctico utilizado, tanto en el ya existente como en el de nueva creación. Las necesidades específicas de la enseñanza a distancia, la naturaleza de nuestra asignatura y las características que suelen ser más comunes entre nuestro alumnado hacen que la evaluación de rendimiento del material didáctico empleado señale una dirección unívoca: la no multiplicación de «fuentes» de estudio, consulta, audición, actividades, etc., y la necesidad de que el material utilizado esté concebido exprefeso teniendo en cuenta los factores antes enunciados.

Entre los proyectos de más envergadura que hoy tiene el Seminario de Música del INBAD está la creación de un material didáctico que constituya una unidad física, no como actualmente sucede con Guiones didácticos, Guía de la audición, Cassettes, Libro de consulta, etc., y la dispersión de atención y esfuerzo que significa su utilización por el alumno. Asimismo, también pensamos duplicar el tiempo de audiciones grabadas que se facilitan al alumno, es decir, llegar a las cuatro horas de música.

Precisamente son las «Orientaciones y Actividades» quincenales a las que antes hemos hecho referencia las que nos están sirviendo como excelente banco de pruebas para la elaboración y edición definitiva de los nuevos guiones didácticos autosuficientes, que han de incluir tanto los «contenidos» de la asignatura como el método y proceso de su aprendizaje por medio de actividades y que, con la prevista ampliación de la música «real» de que disponga

el alumno, confiamos poder mejorar los resultados hasta ahora obtenidos, aparte de facilitar en gran medida su labor a los profesores tutores.

Independientemente de todo lo anterior, el Seminario de Música ha elaborado también catorce programas radiofónicos que, aunque formalmente independientes entre sí, se ciñen en cierto modo al desarrollo de la programación de la asignatura y suponen una ampliación del contenido de la misma, así desde el punto de vista de su comprensión conceptual como de las audiciones y análisis musicales. No insistiré en este asunto, pues mi compañero Juan Dionisio Martín Sanz lo expone ante esta asamblea con todo detalle; quiero, tan sólo, añadir que, al concebir y realizar estos programas de radio, el Seminario de Música ha tenido muy presente la necesidad de adecuarse al medio ágil, vivo y directo que es la radio, huyendo de las «clases recitadas» y de las «lecciones magistrales» a que nos tiene acostumbrados cierto aburridísimo uso de la radio con pretensiones didácticas.

A lo largo de su todavía breve existencia, el Seminario de Música ha propuesto, desarrollado y experimentado muchos otros materiales y actividades complementarios, de los que no haré aquí mención por no resultar excesivamente prolijo. Sí mencionaré únicamente el ciclo de conciertos realizado en diversos Institutos de Bachillerato durante el curso 1978/79 y que, repartidos durante el curso, ofrecieron a los alumnos del INBAD y a los propios de cada Instituto sendas audiciones «en vivo» de música, con programas desde la Edad Media

hasta las vanguardias de nuestro siglo. Lamentablemente, el esfuerzo que su organización supuso y su comprobado rendimiento didáctico no hallaron el deseado eco entre la superioridad, por lo cual el Seminario hubo de renunciar a repetir una experiencia cuyo carácter rebasaba en mucho sus competencias y sus posibilidades.

## CRITERIOS DE EVALUACION

Enlazando ahora con lo dicho antes acerca de nuestros planteamientos sobre cuál ha de ser la orientación de la enseñanza de la música en el BUP y los medios que le son más adecuados, los criterios de evaluación del rendimiento académico de los alumnos ha de ser, por fuerza, coherente con aquéllos.

Dos son los tipos de evaluaciones de que dispone el alumno. En primer lugar la que le proporciona la realización de cada una de las actividades quincenales, a cuyo término se incluye un solucionario de las cuestiones planteadas. Estas autoevaluaciones le permiten comprobar en cada momento su nivel de asimilación y la marcha de su aprendizaje.

Pero, además, a lo largo del curso ha de someterse a tres evaluaciones, que determinarán el resultado final al acabar el curso académico, en el mes de junio si su aprovechamiento es suficiente o en septiembre mediante una nueva evaluación. Los ejercicios para estas evaluaciones se realizan en los Institutos Colaboradores, Extensiones o Aulas en que los alumnos están inscritos. Con respecto a ellas, el Seminario de Música entiende que superar una no debe significar la posibilidad de olvidar aquella parte del programa, por lo que, en ese sentido, no son «eliminativas», aunque cada una de ellas alude muy preferentemente a los contenidos programados para el período del curso a que corresponde.

En cuanto a los ejercicios que integran dichas evaluaciones, el Seminario los elabora cada curso para cada una de ellas y las envía a los profesores-tutores, aunque éstos están facultados para modificarlas en la medida en que lo

crean conveniente, pues, en última instancia, son ellos quienes deben tener un conocimiento más preciso de la marcha de sus alumnos y la posible incidencia en el desarrollo del curso.

No obstante, hay unos criterios que, con carácter general, aplicamos a la confección de dichos ejercicios. En cualquier caso tienen dos partes: una de valoración objetiva, en que el alumno debe dar respuestas absolutamente precisas, generalmente de una sola palabra o una frase; estos ejercicios sirven para evaluar la «cantidad» de sus conocimientos y se organizan en baterías de cuestiones cuya puntuación puede alcanzar hasta un 40 por 100 del máximo posible. En la otra parte, de valoración subjetiva, el alumno se encuentra con una hoja en blanco donde debe expresar libremente sus conocimientos sobre un determinado tema; estos ejercicios sirven para evaluar la «calidad» de su aprendizaje y son de dos tipos, como ahora se verá, cuya puntuación puede alcanzar hasta un 60 por 100 del máximo posible.

A su vez, ambas partes (objetiva y subjetiva) se dividen en dos tipos de ejercicios: unos que el alumno realiza directamente, indagando en su memoria y reflexionando sobre los conocimientos adquiridos. Otros consisten en responder a determinadas cuestiones a partir de una música efectivamente oída en el momento de la evaluación. En la parte de pruebas objetivas suelen ofrecerse tres o cuatro fragmentos muy breves, interrogando al alumno en cada caso sobre cuestiones muy concretas e incluso presentándole opciones ya elaboradas para que se decida por una; por lo común se refieren a aspectos tales como época de composición, procedimientos empleados, instrumentos que intervienen, género a que pertenece la obra oída, rasgos estilísticos, etc. En la parte de pruebas subjetivas se ofrecen al alumno dos ejemplos más extensos para que, elegido uno, lo escuche por segunda vez y lo analice explicando sus elementos, estructura y significación.

De este modo, las nociones de «calidad» y «cantidad» se combinan con las de conocimiento «conceptual» y «real» ante la propia música, que, no lo olvidemos, es el objeto de nuestra labor.

## CONCLUSIONES

Hasta aquí, la exposición de nuestro funcionamiento y de las premisas de que parte. Ahora, antes de formular cualquier conclusión generalizadora sobre la enseñanza de la música en el Bachillerato, hemos de admitir que nuestro punto de vista puede estar influido por la naturaleza de nuestro trabajo y que los condicionantes específicos de la enseñanza «a distancia» (máxime en materia tan refractaria a ese sistema como la música) pueden haber afectado nuestra manera de ver las cosas. Sin embargo, recuérdese que en ningún caso el Seminario de Música del INBAD ha dejado de tener contacto con alumnos «de verdad» y no como remotos entes administrativos; además, las experiencias acumuladas en siete años de trabajo y una constante vigilancia de nuestras propias pautas y criterios y de los resultados de su aplicación, sí nos permite emitir algún juicio al respecto, siquiera sea referido a sus aspectos más generales.

Consideramos, en primer lugar, necesaria y urgente una transformación del programa de la asignatura, y no sólo en cuanto a la redistribución de temas o la posible ampliación o supresión de algunos de ellos, sino de la filosofía que lo inspira y que ha de remitirse más al hecho musical, a la música misma, y menos a los aspectos anecdóticos en torno a ella. Y entiéndase que no estamos refiriéndonos a algo así como la obligatoriedad de que nuestros bachilleres escuchen y reconozcan las cincuenta, cien o doscientas «obras maestras», sino a la comprensión del lenguaje musical en sus posibles manifestaciones que permita gozar de la música con un espíritu crítico; hablamos de la

música y del «hecho musical», lo que no debe confundirse con el mucho más limitado concepto de «obra musical». En suma, deseamos una programación hecha por profesionales solventes y con experiencia pedagógica en este nivel, y no una ocurrencia de burócrata.

Naturalmente, una revisión en este sentido no excluye el deseable debate de fondo sobre cuál es la orientación y extensión que conviene dar a los estudios de música en el Bachillerato y su conexión con la Educación General Básica y, sobre todo, teniendo en cuenta el entorno social y cultural en que han de desenvolverse los estudiantes y el modelo de sociedad y cultura a que aspiramos. Personalmente, entiendo que nuestra opinión, aquí y ahora, vale de bien poco para tan ambicioso cometido, por lo que me limitaré a dejarlo apuntado sin insistir en su necesidad.

Pero, de todos modos, acaso más inmediato que todo eso sea resolver la situación actual del profesorado, de manera que la enseñanza de la música la ejerzan quienes estén realmente capacitados para ello. Sin este elemental requisito, cualquier tentativa de mejorar la instrucción y la sensibilidad musical de los españoles estará de antemano condenada al fracaso.

Si son los gobernantes quienes han de regular esa situación, cosa que hasta el momento no han sabido hacer, no parece bueno que los demás disimulemos nuestra responsabilidad, pues a todos nos concierne; se trata, simplemente, de concebir la educación no como una carrera de obstáculos sino como un proceso civilizador, y tener muy presente que la música sirve para hacernos mejores.

*Mayo, 1982*

*Jacinto Torres Mulas*

*Jefe del Seminario de Música del INBAD*

---

Ya en preparación el presente «Boletín», nos llega noticia de la decisión oficial de equiparar ciertas titulaciones de Conservatorios con la de Licenciado y sólo a efectos de ejercer la enseñanza en Bachillerato. Aunque es un paso significativo que saludamos con optimismo, en nada altera las líneas generales expuestas en este artículo.

# Documentación

## INFORMES

### EL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO

La Confederación Helvética está constituida por 25 cantones (19 cantones y 66 semicantones) dotados de gran autonomía en todos los campos y, muy especialmente, en el educativo. No existe en Suiza un Ministerio de Educación que dicte normas generales y, como consecuencia, aparece una enorme diversidad de sistemas escolares, planes de estudios, manuales y terminologías que dificultan a veces tremendamente su comprensión.

Los fundamentos jurídicos en que se apoya la estructura escolar están determinados por la Constitución Federal de 29 de mayo de 1874, con sus modificaciones posteriores, que confía a los cantones la mayor parte de las tareas educativas, reservando para la Confederación la creación y mantenimiento de las dos Escuelas Politécnicas Federales de Zurich y Lausana, el derecho a intervenir económicamente en todos los niveles educativos, excepto en primaria, y el poder de dar disposiciones legales de carácter general cuando se considere necesario. Es, pues, la Confederación quien otorga a los cantones la facultad de distribuir los presupuestos que se les asignan y de organizar su propio sistema educativo, siempre que no se contravengan las leyes generales establecidas en la Constitución, y previa supervisión de determinados organismos federales. Muy frecuentemente, los cantones delegan a su vez parte de la responsabilidad en los municipios, sobre todo en los aspectos relativos a la enseñanza obligatoria.

Hemos de señalar que cualquier innovación o cambio se somete habitualmente a votación popular, de manera que es el ciudadano suizo quien, a través de sus organismos municipales y cantonales, decide en última instancia sobre las cuestiones culturales de su país. En razón de esta participación directa del pueblo en la elaboración de las legislaciones escolares, y a causa de las particularidades regionales, lingüísticas, confesionales e históricas de los cantones, nos encontramos con 25 sistemas educativos distintos y, como la unidad espiritual no parece elemento suficiente para superar las diferencias, ha ido extendiéndose en los últimos años una corriente de coordinación y cooperación a fin de luchar contra las desigualdades más graves y tratar de unificar la enseñanza, aunque respetando siempre la idiosincrasia cantonal.

Así, la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública (DIP) ha elaborado un Concordato sobre Coordinación Escolar (aprobado por la DIP el 29 de octubre de 1970 y por el Consejo Federal el 14 de diciembre del mismo año) que entró en vigor, al ser aceptado por 10 cantones, el 9 de junio de 1971. En 1974 ya eran 20 los que habían aprobado este Concordato que, entre otras cosas, fija el inicio de la escolaridad obligatoria a los seis años y su duración en nueve, marca doce años como mínimo y trece como máximo para los estudios que llevan a la consecución del grado de madurez (Bachillerato) y señala

el inicio del curso escolar entre el 15 de agosto y el 15 de octubre. Los cantones que lo han suscrito se comprometen a colaborar y cooperar entre sí en todas las tareas educativas, tales como organización, legislación, innovaciones e investigación, así como a reunirse con cierta periodicidad para intercambiar ideas y opiniones.

La misma Conferencia DIP ha creado también una Comisión para los problemas de la Enseñanza Secundaria y existen, para la Superior, un Consejo de la Ciencia (órgano consultivo del Consejo Federal), varios Comités de Coordinación entre cantones universitarios y numerosos contactos entre las altas escuelas.

Paralelamente a los centros públicos hay en Suiza bastantes privados y unas 20 «Escuelas Suizas» en el extranjero. Estos son los tipos fundamentales:

- Escuelas religiosas, que funcionan en lugar de las públicas primarias y secundarias, especialmente en cantones de mayoría católica, y que tienen cada vez más carácter oficial en razón de las fuertes subvenciones que reciben de las autoridades cantonales. Lógicamente están sometidas a cierto control por parte de los cantones a fin de que la enseñanza en ellas no difiera de la pública, sobre todo durante el período obligatorio.
- Escuelas privadas, que reciben especialmente alumnos extranjeros a los que preparan para diplomas reconocidos en numerosos países, o dan formación general. También hay algunas que basan sus programas en temas comerciales y hacen especial hincapié en el conocimiento de las lenguas modernas más usuales. Todos los cantones autorizan su creación y les dejan bastante libertad, excepto en la organización de la escolaridad obligatoria y en la de todos los demás niveles cuando los alumnos son suizos y no extranjeros.
- Escuelas organizadas y subvencionadas por empresas o asociaciones profesionales privadas y destinadas a alumnos de Formación

Profesional. También la Confederación y las autoridades cantonales las controlan y regulan.

- La Escuela de Lengua Francesa de Berna, destinada especialmente a los hijos de funcionarios federales y diplomáticos de lengua francesa, que encontrarían serias dificultades para estudiar en una escuela ordinaria de este cantón dado que todas ellas enseñan en alemán. Tanto ésta como la Escuela Secundaria de Andermatt, que acoge a los niños de funcionarios y empleados federales, están subvencionadas por la Confederación.
- Finalmente, las escuelas suizas en el extranjero reciben también una ayuda importante de la Confederación y los cantones colaboran en su funcionamiento proporcionándoles manuales y material de enseñanza y poniendo a su disposición profesores a los que se conceden permisos de corta o larga duración a fin de que puedan incorporarse a ellas.

## ORGANIZACION GENERAL

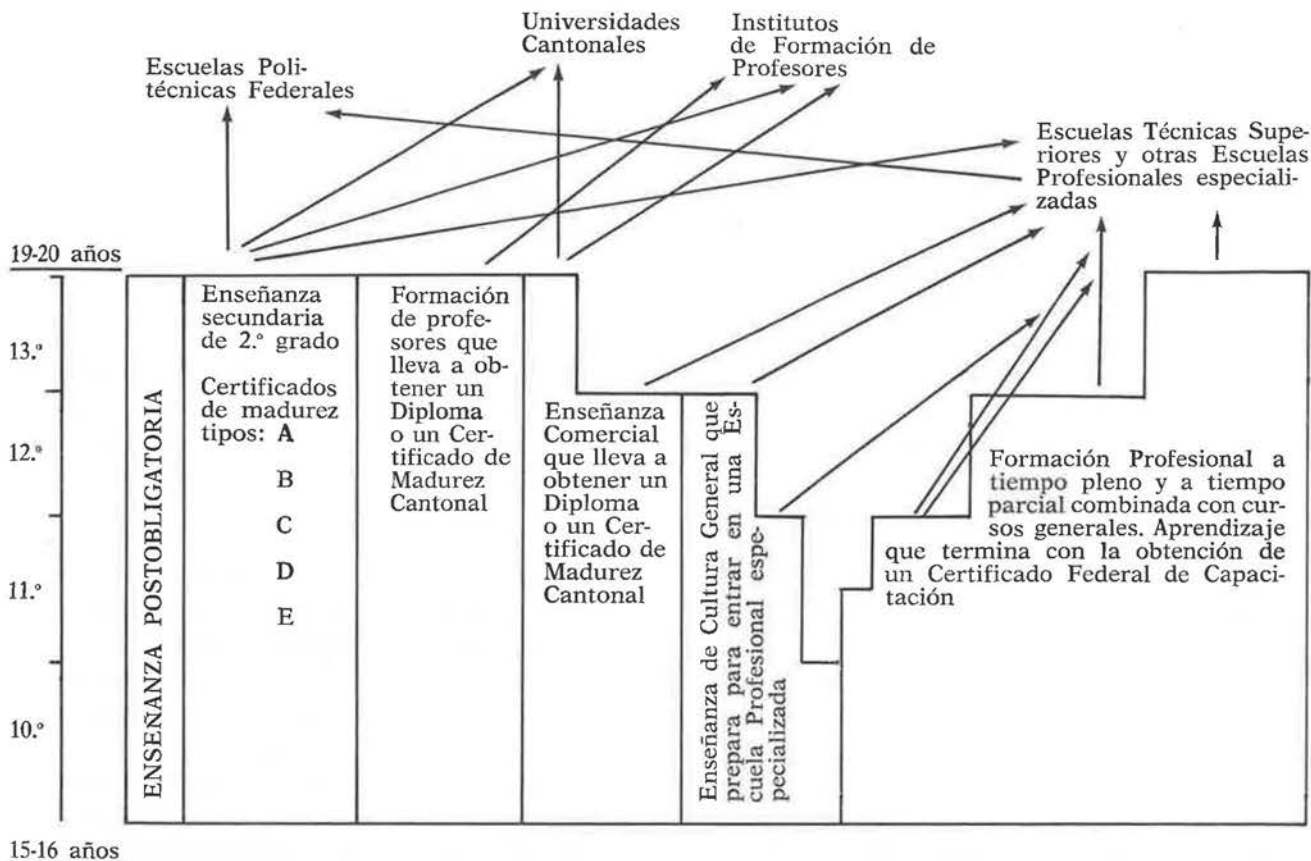
No obstante la coordinación promovida por el Concordato del que hablábamos anteriormente, subsisten aún diferencias notables en la estructura escolar de los cantones suizos que dificultan su descripción general, y ello a pesar de haberse llegado a una serie de acuerdos como los ya citados y los siguientes:

- La duración del curso escolar se fija en treinta y ocho semanas. Sin embargo, las catorce de vacaciones se reparten de manera variable en los cantones e incluso en los ayuntamientos de un mismo cantón.
- El tiempo libre semanal venía situándose en las tardes de los miércoles y sábados, pero va imponiéndose, con carácter más general cada vez, la semana de cinco días con el sábado y el domingo de descanso.

— Tienen a generalizarse las clases de cuarenta y cinco minutos y su número semanal oscila entre 20-30 en la primaria y 30-36 en la secundaria, para los alumnos. Los profesores dan entre 28-32 en los cursos de escolaridad obligatoria y de 22 a 26 en los de postobligatoria.

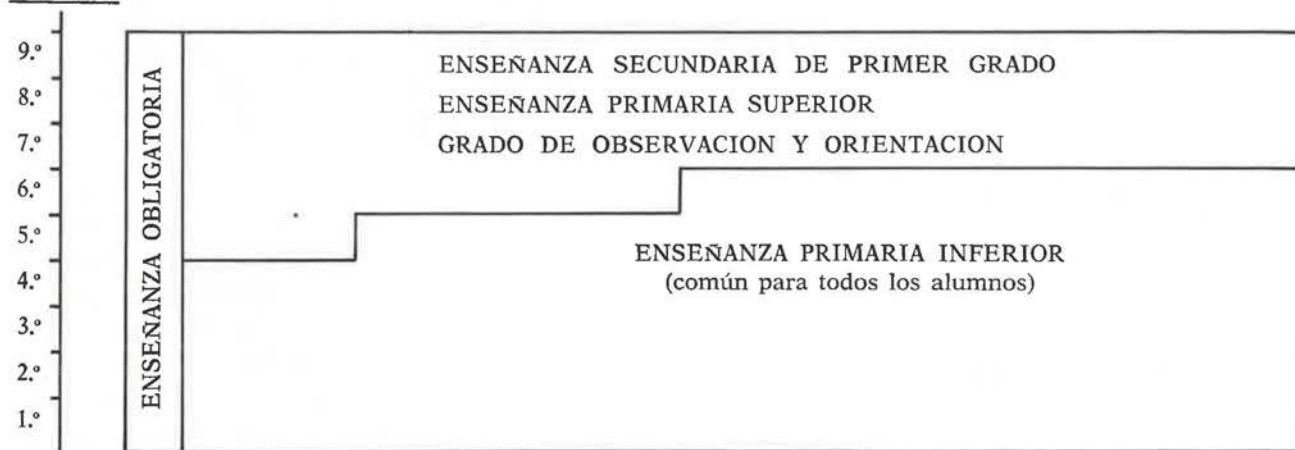
— Se ha impuesto la coeducación al fin, aunque bastante tardíamente con relación a los demás países.

Trataremos de sintetizar en lo posible las líneas generales de la educación en Suiza mediante el siguiente gráfico:



15-16 años

15-16 años



6-7 años

EDUCACION PREESCOLAR

## **EDUCACION PREESCOLAR**

Es el tipo de enseñanza prevista para niños de tres-cuatro y cinco-seis años que se da en escuelas infantiles o jardines de infancia durante los dos cursos anteriores a la entrada en la escuela primaria. No es obligatoria, pero sí gratuita en los centros públicos y hay también gran número de instituciones privadas, habitualmente subvencionadas, en las que los padres deben, no obstante, pagar una módica cantidad mensual. Los jardines de infancia públicos están sometidos al reglamento oficial del cantón (casos de Basilea y Ginebra) o municipio (en todos los demás cantones) al que pertenecen, mientras que los privados tienen su propia organización.

En las zonas alemanas no suelen darse clases en este nivel educativo puesto que se siguen las teorías pedagógicas de Fröbel; en los cantones franceses e italianos prevalecen, en cambio, las de María Montessori, Claparède, Ferrière y Decroly y sí hay clases de iniciación a la lectura y al cálculo como preparación para primaria.

La educación preescolar goza cada vez de mayor importancia en Suiza porque han empezado a considerarse sus enormes ventajas como complemento de la formación familiar. De ahí el interés por la creación de centros, tanto en las ciudades como en los pueblos, y por la preparación de profesores cualificados para impartirla. Por otro lado, se trata de acercar lo más posible a las zonas alemana y francesa e italiana en lo relativo a programas y métodos.

En un futuro no muy lejano se prevé su generalización total, de manera que acoja a todos los niños durante los dos cursos previos a la entrada en la escolaridad obligatoria.

## **ENSEÑANZA PRIMARIA**

Comprende el conjunto de estudios que constituyen la escolaridad obligatoria. Tradicionalmente venía comenzando a los seis o siete años y su duración era de siete a nueve, dándose a

los alumnos que hacían sólo siete cursos la posibilidad de estudiar un octavo y un noveno facultativos. Dado que los cantones gozan de plena autonomía, garantizada por el artículo 27 de la Constitución Federal, para organizarla, han surgido serios problemas derivados de la enorme variedad de formas, sistemas y nombres que ofrece y, precisamente con el fin de luchar contra las diferencias más notables, se ha elaborado el Concordato Cantonal sobre Coordinación Escolar, aprobado por la Conferencia DIP el 29 de octubre de 1970, uno de cuyos acuerdos fundamentales ha sido situar el inicio de la escolaridad obligatoria a los seis años y fijar su duración en nueve para todos los cantones, como ya dijimos anteriormente.

La enseñanza en este nivel es siempre gratuita y, en general, los cantones delegan su responsabilidad en los municipios, que se convierten así en responsables de su funcionamiento.

Podemos distinguir en ella dos grados: inferior y superior. El grado inferior ofrece una enseñanza común para todos los alumnos durante cuatro años como mínimo (en Vaud era sólo de tres, pero se está ampliando a dos o tres más) y está dispensada por maestros no especializados que han adquirido su preparación en Escuelas Normales o instituciones semejantes. El grado superior presenta mayores problemas de estructura y organización, pues la libertad de los cantones provoca frecuentes confusiones de términos. Así, la escuela primaria superior con tres secciones se llama también secundaria, lo que en otros países se entiende como enseñanza de segundo grado. Trataremos de simplificar lo más posible:

A partir de 5.º (es decir, después de 4.º) en tres cantones, de 6.º en cinco y de 7.º en los restantes diecisiete, una parte de los alumnos empieza la enseñanza secundaria de primer grado. En ella se hace una subdivisión en secciones teniendo en cuenta las aptitudes e intereses de los chicos, así como el número de alumnos y la estructura escolar de cada cantón. Se pretende con ello prepararles para los diversos tipos de formación de segundo grado, ayudarles en su elección profesional y, en cierto

modo, seleccionarlos. Estas secciones, paralelas o agrupadas en un ciclo de orientación, pueden ser prácticas (o profesionales), comerciales y técnicas y clásicas (o preliceales).

En 20 de los 25 cantones que constituyen la Confederación, sólo una parte de los alumnos estudia secundaria de primer grado después de 4.º, 5.º ó 6.º, y en ellos coexisten paralelamente la primaria y esta secundaria de primer grado para chicos de las mismas edades y dentro de los años de escolaridad obligatoria. En los cinco restantes (en dos de ellos después de 5.º y en tres después de 6.º) todos pasan obligatoriamente a la secundaria de primer grado en forma de ciclo de orientación, y se considera que ha terminado para ellos la primaria, aunque no la enseñanza obligatoria. Los profesores de este nivel son semiespecialistas e incluso especialistas en algunos cantones.

Volviendo a la primaria, sus objetivos y programas varían también en función de los grados y las estructuras escolares, pero podemos resumirlos así:

- En 1.º se trata de que los niños aprendan a trabajar con cierto orden y disciplina, desarrollen su vocabulario y adquieran nociones básicas de lectura y cálculo.
- En 2.º y 3.º se da especial importancia a la lengua materna y además a las matemáticas, la educación física, la escritura, la educación artística, el estudio del medio ambiente y el canto.
- Los cursos 4.º ó 4.º y 5.º ó 4.º, 5.º y 6.º, según los cantones, son «bisagras» con vistas al paso de parte de los alumnos a las diferentes ramas de la secundaria de primer grado.
- Las clases primarias de 7.º, 8.º y 9.º que funcionan paralelamente en 20 cantones tienen alumnos que, en su mayoría, irán a formación profesional bajo la forma de aprendizaje, con clases de cultura general, a tiempo parcial, en número de dos a cuatro por semana. El programa se adapta, por tanto, a los gustos y posibilidades de estos chicos.

El control de este nivel educativo lo llevan a cabo inspectores profesionales, elegidos por

las autoridades cantonales, y unas comisiones escolares elegidas por el pueblo. En los cantones pequeños hay un solo inspector para todas las escuelas, que conoce a los maestros, controla los horarios, organiza y fija los exámenes e informa al Jefe de Instrucción Pública o al Consejo Cantonal de Educación.

Por lo que se refiere al profesorado, hemos de señalar que cada cantón tiene competencia para fijar las condiciones de obtención de los títulos en todos los niveles, excepto en los grados profesional y técnico que están reglamentados directamente por la Confederación. No obstante, podemos señalar con carácter general que los profesores de preescolar se forman en centros cantonales, municipales o privados. En la Suiza Alemana, la edad mínima de ingreso en ellos es de dieciocho años y los estudios duran dos o tres cursos. Mientras llegan a esa edad, suelen prepararse en una escuela de grado de diploma. En las zonas francesas e italianas, se puede entrar en una sección de la escuela normal al acabar la escolaridad obligatoria, pero los estudios duran en este caso tres o cuatro años. Sólo el cantón de Ginebra exige a estos futuros enseñantes un certificado de madurez (bachillerato) antes de iniciar su preparación. En cualquier caso, todos hacen prácticas en sus años de estudios y en los exámenes deben demostrar su conocimiento de materias como canto, dibujo, trabajos manuales, gimnasia, psicología infantil, sociología, etc.

Los profesores de primaria, por su parte, se preparan casi todos en escuelas normales durante cuatro o cinco años, después de acabar el período de escolaridad obligatoria. Los cantones de Basilea, Ginebra, Neuchâtel y parte de Vaud exigen, en cambio, a sus estudiantes el título de bachillerato (tienen, pues, de dieciocho a veinte años al empezar) y deben formarse después durante dos o tres cursos más. En todos los casos, estas escuelas exigen un examen de ingreso previo y se aseguran de que los aspirantes tengan las cualidades precisas para ejercer su profesión. El programa de estudios tiene una parte de cultura general y otra de formación profesional, más amplia esta última a medida que se acerca el fin de la carrera, y siempre las prácticas ocupan un lugar

importante. Los centros que acogen a los bachilleres basan su plan de estudios en la formación específica de maestros de primaria (instructores) y, cuando las escuelas tienen dos grados —escuela normal inferior y escuela normal superior—, los futuros enseñantes de las clases superiores de la escolaridad obligatoria pueden recibir en ellas una preparación más adecuada.

Entre los cambios introducidos en los últimos años en este nivel podemos señalar la reducción del número de alumnos por clase (de 30 a 25) y la organización de un buen servicio de transporte escolar que ha permitido convertir, en las zonas rurales, a las clases de varios grados en clases de uno solo.

Por lo que se refiere a la modernización de la enseñanza de las diversas materias, dos son las que han sufrido mayor variación: las matemáticas y la segunda lengua nacional. No obstante, se ha procurado mejorar pedagógicamente todas las ramas y, sobre todo, los métodos, introduciendo novedades como el trabajo en equipo, actividades de tipo creativo, el uso del razonamiento, sin olvidar por ello la necesidad de adquirir conocimientos, y, en general, todo aquello que pueda contribuir a fomentar la sociabilidad del niño y su sentido de responsabilidad.

## ENSEÑANZA SECUNDARIA (O DE SEGUNDO GRADO)

Una vez acabada la escolaridad obligatoria, el alumno puede desear o no seguir estudiando. Si no lo desea, estará de todas formas obligado, en 17 cantones si es chico y en 18 si es chica, a cursar la llamada *Enseñanza Complementaria no Profesional*, cuya duración oscila entre seis meses y cuatro años. En las zonas rurales los chicos suelen tratar temas agrícolas y las chicas, domésticos. En las ciudades son, corrientemente, de carácter más general, y constan de unas 40-120 clases anuales de lengua materna, cálculo, contabilidad, instrucción cívica, moral, higiene, canto, dibujo y gimnasia.

En algunos casos, las industrias se ocupan también de enseñanzas semejantes, dado el constante aumento de peticiones de mano de obra cualificada.

El muchacho que desea seguir estudiando después del período obligatorio puede optar por uno de estos caminos:

1. *Enseñanza General*
  - Cultura General
  - Escuelas Secundarias Superiores
2. *Formación Profesional*
  - Aprendizaje
  - Escuelas Profesionales y Escuelas-Talleres

### 1. Enseñanza General

#### a) *Cultura General*

Se trata de un tipo de enseñanza destinada a cubrir los dos años que median entre el fin de la escolaridad obligatoria y el ingreso en las Escuelas Profesionales Especializadas, en las que no pueden matricularse hasta los dieciocho o diecinueve años. Sirve, pues, como preparación para el acceso a estas Escuelas, pero no capacita, en cambio, para ingresar en la Enseñanza Superior. Al acabar los estudios, se da al alumno un Diploma en el que se especifican los conocimientos adquiridos, ya que existe en este campo una enorme diversidad de opciones y especializaciones, aunque también hay materias comunes. Esta es la razón por la que se les conoce como Escuelas de Grado de Diploma.

#### b) *Escuelas Secundarias Superiores*

Preparan para la Enseñanza Superior y los estudios en ellas acaban con la obtención de un Certificado de Madurez (Bachillerato) reconocido por la Confederación, que permite acceder, sin ningún otro examen suplementario, a las dos Escuelas Politécnicas Federales y a cual-

quier facultad de cada una de las Altas Escuelas. Sólo en contados casos conceden un Certificado Cantonal de Madurez que no permite entrar directamente en las Escuelas Politécnicas Federales ni comenzar estudios médicos, pero sí capacita para la matriculación en algunas facultades.

El Certificado de Madurez reconocido por la Confederación puede obtenerse en escuelas de tres tipos:

- *Públicas*: reciben los nombres de «gimnasio», «liceo», o «colegio», según los cantones, y son generalmente cantonales, aunque también municipales a veces. Podríamos incluir además en este grupo a algunas privadas, muy pocas, que aplican la «Orden de 22 de mayo de 1968 (modificada en diciembre de 1972) sobre el reconocimiento de los Certificados de Madurez por el Consejo Federal».
- *Privadas*: preparan a sus alumnos para los exámenes federales organizados por la Comisión Federal de Madurez desde 1888.
- *Nocturnas*: están situadas en Zurich, Basilea, Ginebra, Berna y Lausana. Algunas preparan para los exámenes federales y otras, para los Certificados Cantonales de Madurez. Son de creación reciente y no admiten alumnos menores de veinte años. Hemos de añadir que está tramitándose el reconocimiento federal de los diplomas cantonales.

Las diversas formas de obtención del Certificado Federal de Madurez están reguladas por la «Orden sobre el reconocimiento de los Certificados de Madurez por el Consejo Federal» y por el «Reglamento de los exámenes Federales de Madurez». Hoy son cinco los Bachilleratos reconocidos:

- A) Clásico, con latín y griego.
- B) Literario, con latín y lenguas modernas.
- C) Científico, con matemáticas y materias afines.
- D) Lenguas modernas.
- E) Comercial y socio-económico.

Es preciso señalar que, hasta el 19 de diciembre de 1972, los tipos D y E tenían únicamente validez cantonal, y sólo a partir de esa fecha fueron reconocidos como equivalentes a los A, B y C.

Las pruebas que han de hacerse después de haber estudiado cualquiera de estos Bachilleratos para conseguir el título federal constan de asignaturas comunes y optativas, específicas éstas del tipo elegido.

## 2. Formación Profesional

Se entiende por Enseñanza Profesional y Técnica toda formación teórica y práctica encaminada a preparar a los alumnos para el ejercicio de una profesión determinada, acompañando esta capacitación con una buena cultura general.

Está reglamentada por la «Ley Federal de 20 de septiembre de 1963» (y su Orden de Aplicación de 30 de marzo de 1965) que entró en vigor el 15 de abril de 1965. Son los cantones quienes se encargan de su aplicación con la ayuda del Departamento Federal de Economía Pública y las asociaciones profesionales agrupadas en el OFIAMT (Oficina Federal de Industria, Artes y Oficios y Trabajo).

Esta Formación Profesional ofrece las formas siguientes:

### 1. Aprendizaje

Se trata de una preparación esencialmente práctica y extendida de tal forma que, en 1974, se contabilizaban hasta 280 profesiones reglamentadas. El artículo 7 de la Ley Federal que regula este tipo de enseñanza señala que «trata de dar al aprendiz la habilidad y los conocimientos precisos para ejercer su profesión, así como de perfeccionar su educación».

La práctica necesaria se adquiere, por lo general, en empresas industriales o administrati-

vas, tanto públicas como privadas, en las que el padre del aprendiz, que nunca podrá ser menor de quince años, firma un contrato con la dirección por el que las dos partes se comprometen a llevar a cabo las acciones precisas para este fin. La formación teórica correspondiente y la de tipo general se reciben en escuelas profesionales a las que el alumno asiste un día entero por semana o dos medios días. En los aprendizajes de las escuelas profesionales se requieren otras dos medias jornadas de formación teórica.

La duración de esta enseñanza oscila entre dos y cuatro años, según los oficios, y al final se otorga un Certificado Federal de Capacitación.

Digamos, por último, que algunas grandes empresas tienen su propia escuela profesional que debe siempre adaptarse a los reglamentos federales y cantonales.

## 2. *Escuelas Profesionales «a tiempo pleno»*

Son centros cantonales, municipales o privados, pero subvencionados por la Confederación y a veces también por las asociaciones profesionales. Hay, en este campo, una gran variedad de escuelas a las que, en principio, podemos clasificar en dos grupos: las que admiten alumnos que acaban de terminar la escolaridad obligatoria y las que les exigen una preparación teórica y práctica previas.

Entre las del primer grupo señalaremos las siguientes:

a) *Escuelas de Artes y Oficios y de Artes Decorativas*, que permiten, por una parte, obtener un Certificado Federal de Capacitación como el del Aprendizaje y, por otra, adquirir una formación teórica y general más profunda que en las escuelas complementarias de tiempo parcial. Así, los alumnos que deseen entrar después en una escuela profesional de más alto nivel tienen una serie de conocimientos que les permiten afrontar en mejores condiciones los exámenes de admisión.

b) *Escuelas Superiores Administrativas y de Comercio*, que suelen tener la misma dirección, así como la sección que conduce a un Certificado de Madurez Socio-Económico, el único que se consigue en tres años, mientras que los demás necesitan 4. Estos Certificados de Madurez dan derecho también al Certificado Federal de Capacitación correspondiente. La formación teórica y general recibida facilita la continuación de estudios en algunos centros y, especialmente, la preparación de los exámenes federales de Maestría.

Por lo que se refiere a la sección administrativa de estas escuelas diremos que proporciona preparación básica a los jóvenes deseosos de comenzar enseguida el aprendizaje en determinados sectores de la administración federal (ferrocarriles, correos, aduanas) que exigen tener diecisiete años cumplidos en el momento de iniciarlo.

Entre las del segundo grupo:

a) *Escuelas Técnicas Superiores (ETS)*: Admiten a sus alumnos después de un examen de ingreso que es una verdadera oposición dado el restringido número de plazas disponibles. La mayor parte de ellos tienen un Certificado Federal de Capacitación adquirido mediante Aprendizaje o en una escuela de las encuadradas en el primer grupo. También pueden acceder a estas ETS los estudiantes de secundaria general, pero se les exige un curso práctico de un año antes del examen de ingreso. Finalmente, algunas escuelas de la Suiza francesa admiten a todos aquellos muchachos que hayan acabado la escolaridad obligatoria en los dos años anteriores a los tres que duran normalmente los estudios en ellas. En el caso de ETS nocturnas son necesarios más años, puesto que los alumnos no trabajan en ellas con dedicación completa.

Al acabar los cursos, el estudiante recibe su Diploma de Ingeniero Técnico especializado en: arquitectura, ingeniería civil, mecánica, electrónica, calefacción, climatización, química, ingeniería química, ingeniería técnica o microtécnica, automóviles, ingeniería nuclear, mediciones y artes gráficas.

Es preciso señalar que no hay todas las especialidades en cada una de las ETS, sino que se distribuyen por el país teniendo en cuenta la situación geográfica y el entorno industrial.

b) *Escuelas de Estudios Sociales*, que preparan para profesiones asistenciales como «animador» (encargado de introducir y animar a los niños dentro del colegio y de las clases), educador, asistente social, etc. Entran también en este grupo las escuelas de bibliotecarios.

Otros tipos de escuelas que requieren formación previa son las creadas por asociaciones profesionales (como las de hostelería, droguería y artes gráficas) y por cantones (el Técnico Agrícola Suizo).

La enseñanza agrícola está reglamentada por el Departamento Federal de Economía Pública, pero es la División de Agricultura quien cumple el papel del OFIAMT. La enseñanza se da frecuentemente en escuelas agrícolas que funcionan sólo en invierno, y los diplomados en ellas pueden continuar después su formación en el Técnico Agrícola Suizo, en un Técnico de Horticultura o en una Escuela Superior de Viticultura, Enología o Arboricultura.

Otras escuelas profesionales escapan a la competencia del Departamento Federal de Economía Pública. Así, por ejemplo, las que giran en torno a problemas relativos a la medicina o las de tipo social, creadas por las Direcciones Cantonales de la Salud Pública o por organizaciones particulares como la Cruz Roja Suiza.

Hemos de recordar, además, a las Escuelas Normales, donde se preparan los futuros enseñantes, que dependen de las Direcciones Cantonales de Instrucción Pública.

Como dijimos en el apartado correspondiente, los profesores de secundaria de primer grado, conocidos como maestros secundarios, suelen ser semiespecialistas, salvo en los cantones de Ginebra y Vaud, donde se exigen especialistas en los dos ciclos. En el segundo grado, y en todos los cantones, la enseñanza está dispensada por los llamados profesores de gimnasio, especializados en dos materias como máximo.

Los maestros secundarios estudian en institutos de nivel universitario, adscritos con frecuencia a una Alta Escuela, durante unos tres años, pero previamente deben tener el Bachillerato o ser instructores de primaria. El título otorgado al final concreta las asignaturas que podrá impartir, por ejemplo, francés, latín, historia, alemán, educación artística o bien matemáticas, ciencias naturales, geografía, educación física.

Por su parte, los profesores de gimnasio se preparan en una facultad de letras o ciencias de cualquier Universidad o en las Escuelas Politécnicas Federales. Su carrera acaba con la obtención de un Diploma o una Licenciatura y, a veces, un Doctorado. En estos centros reciben formación teórica, pero deben además asistir a cursos de psico-pedagogía y metodología y hacer prácticas en las facultades o en algún instituto estatal. Se requieren, generalmente, cuatro años para conseguir el título y uno o dos más después para los estudios pedagógicos y las prácticas. Su capacitación les permite enseñar como profesionales sólo dos materias, por ejemplo, francés e historia, latín y griego, matemáticas y física o química y biología.

Por lo que respecta a los enseñantes de Formación Profesional y Técnica, hemos de aclarar que siguen el mismo tipo de preparación en todo el país, ya que existe para ella una reglamentación federal. Sin embargo, es preciso saber que hay en este nivel profesores de cultura general y especialistas en materias propiamente técnicas y profesionales.

Entre los que imparten clases de cultura general, los que se dedican a las ETS y las Escuelas Superiores de Comercio suelen ser profesores de gimnasio, mientras que los encuadrados en Escuelas Profesionales son, casi siempre, instructores de primaria o maestros secundarios que han hecho cursos especiales de un año organizados por el OFIAMT con el fin de prepararlos más específicamente.

Las asignaturas estrictamente técnicas de las ETS y de las ET están a cargo de Ingenieros o Ingenieros Técnicos con experiencia previa en la industria; en las Escuelas Profesionales, por

su parte, los profesores son, en general, especialistas que, tras haber practicado su oficio durante algunos años, han conseguido primero un Diploma de Maestría Federal y, después, un Certificado de Capacitación. Precisamente, el OFIAMT organiza cada año cursos de perfeccionamiento y metodología con la intención de preparar para la docencia a estos especialistas.

Digamos, por último, que la formación pedagógica de los enseñantes de grado profesional ha cobrado enorme importancia a partir de la creación del Instituto Pedagógico Suizo para la Formación Profesional e, igualmente, la de los profesores de ramas comerciales, que se lleva a cabo en el Instituto de Pedagogía de Ciencias Económicas de la Escuela de Altos Estudios Económicos y Sociales de San Gall, es también mejor cada vez.

En líneas generales, la reforma más importante en el primer ciclo de secundaria general ha consistido en la creación del grado de observación y orientación, de tres o cuatro años, que funciona ya desde hace tiempo en cinco cantones y se pretende extender en breve a todos los demás. El informe titulado «Enseñanza Secundaria del mañana», elaborado por 30 representantes y enviado a la Conferencia DIP para su aprobación, contiene las ideas esenciales del proyecto. Se aspira a conseguir mayor permeabilidad en las estructuras, una observación y orientación de los alumnos más continuadas, mayor individualización de la enseñanza, mejor coordinación entre las distintas disciplinas, un desarrollo más amplio de la personalidad del alumno sin descuidar su preparación general, así como enseñarle métodos de trabajo a la vez que adquiere conocimientos fundamentales. Este ciclo de observación abarcará un total de cinco cursos escolares, entre el 5.º y el 9.º de enseñanza obligatoria, y desembocará en tres grados en la postobligatoria: madurez, diploma y profesional. Se aplicará a todos los alumnos y tendrán un grupo común de asignaturas obligatorias y un ramillete de optativas que irán aumentando progresivamente. El grado de madurez constará de dos ciclos de dos años: el primero, con siete asignaturas obligatorias y dos opciones; el segundo, con cuatro obligatorias y cuatro op-

ciones. El bachiller adquirirá así una formación básica de carácter bastante general que va a permitirle acceder sin ningún otro examen a todas las facultades de las Altas Escuelas y tendrá ocasión, sobre todo en los dos últimos años, de profundizar en materias de su elección, tomar conciencia de sus propias aptitudes y familiarizarse con los métodos de trabajo imprescindibles para todo alumno de enseñanza superior. El grado de diploma tendrá una duración máxima de tres años; su misión será completar la formación general del período obligatorio y ofrecer, a la vez, cursos con distintas opciones a los muchachos que no tienen intención de ir a la Universidad ni a un aprendizaje, pero sí desean estudiar en una Escuela Profesional Especializada (es decir, prepararse en materias de tipo técnico o artístico, comercial o administrativo, social o relativo a la medicina o bien en las conducentes a enseñanzas particulares como preescolar, gimnasia, deportes, trabajos manuales, artes domésticas, etcétera). Por último, el grado profesional será el de los aprendizajes en la industria, el comercio, la administración, el artesanado y la agricultura.

En Formación Profesional se han producido dos novedades fundamentales gracias a la Ley Federal de 1963 para la F. P. y su orden de aplicación de 1965: la primera se refiere a la obligación de los cantones de organizar la orientación profesional de los jóvenes; la segunda, a la nueva reglamentación de los exámenes profesionales y de maestría para los futuros jefes de empresa. El examen profesional lo harán los titulares de un Certificado de Capacitación de fin de aprendizaje, siempre que hayan ejercido su profesión durante dos años al menos, y el de maestría queda reservado para los que hayan aprobado el profesional y ejercicio su profesión acto seguido también durante dos años. En las ramas donde no se conoce el examen profesional pueden presentarse al de maestría quienes lleven tres años trabajando en su especialidad.

La evolución más marcada en el sector del aprendizaje reside en el aumento de la formación general del aprendiz y en la mejora de sus condiciones materiales (más semanas de vaca-

ciones y mayor salario). Todos estos cambios se han concretado en la Orden del OFIAMT, de 26 de junio de 1970, sobre la creación y organización de la Escuela Profesional Superior. Para ser más precisos, se trata de un conjunto de directrices relativas a los cursos suplementarios optativos organizados para los aprendices que deseen (durante un día por semana, además de las dos semijornadas de los obligatorios) desarrollar su cultura general y profundizar en aspectos profesionales. Creadas experimentalmente, las Escuelas Profesionales Superiores se han extendido por todo el país de tal manera que ya en 1974 había 23. Existen en ellas tres secciones: general, técnica y artística.

Digamos, por fin, que la reforma de la Enseñanza Profesional y Técnica prevista para el futuro está siendo estudiada por una «Comisión Federal de Expertos para la Mejora del Aprendizaje», reunida bajo la presidencia del Director del OFIAMT, que ha llegado a estas conclusiones:

- El aprendizaje con un jefe de empresa debe ser en el futuro la base de la Formación Profesional.
- Los cursos para maestros de Aprendizaje serán obligatorios.
- Debería ponerse a disposición del patrón un programa de aprendizaje para la formación práctica.
- Deben adaptarse continuamente los reglamentos a los cambios constantes de las profesiones.
- El Aprendizaje debe tener una duración mínima de dos años.
- Deben hacerse más cursos sobre técnicas de trabajo.
- Sería conveniente que la gimnasia y los deportes figuraran en los programas como asignaturas obligatorias.
- Deberían desarrollarse los centros regionales y los cursos intercantonales.

- Habría que unificar los exámenes y mejorar la preparación de los expertos.

## ENSEÑANZA SUPERIOR

La Enseñanza Superior se da en Suiza en los centros siguientes:

- Universidades Cantonales de Basilea, Berna y Zurich, en la zona alemana, y de Friburgo, Ginebra, Lausana y Neuchâtel en la francesa.
- Escuela de Altos Estudios Económicos y Sociales de San Gall.
- Escuelas Politécnicas Federales de Zurich y Lausana.

Es preciso señalar, sin embargo, que, por los niveles de estudios y las edades de los estudiantes, muchas otras escuelas podrían ser consideradas como superiores, al igual que en numerosos países. Tal es el caso, por ejemplo, de las ETS y de los centros de formación de profesores.

También la Facultad Cantonal de Teología de Lucerna está a punto de integrarse dentro de la Enseñanza Superior y lo mismo ocurre con algunas instituciones de carácter privado.

Las dos Escuelas Politécnicas dependen directamente de la Confederación y sus estatutos han sido fijados por la Ley Federal de 4 de octubre de 1968 que creó un Consejo de Escuela, nombrado por el Consejo Federal, para su dirección, coordinación y supervisión.

Por el contrario, las otras ocho Altas Escuelas tienen estatutos cantonales distintos entre sí, aunque en los últimos años se ha trabajado intensamente por coordinarlos en los terrenos científicos, pedagógicos y, sobre todo, financieros, lo que ha supuesto un aumento considerable de los presupuestos por parte de la Confederación. Así, la Ley Federal de Ayuda a las Universidades, de 28 de junio de 1968, señala en su Artículo 1.º dos tipos de subvenciones: las básicas, concedidas anualmente para gastos esenciales de mantenimiento, y las des-

tinadas a los «investissements». La modificación de esta Ley (del 17 de diciembre de 1971) contiene también un capítulo especial titulado «Coordinación y Consejos en el campo de la planificación de las Universidades» que se refiere al perfeccionamiento de este sector. Dos organismos más colaboran en el proceso de coordinación: la Conferencia Interuniversitaria Suiza, creada por Ley de 1968, y el Consejo Suizo de la Ciencia, de 1965, órgano consultivo del Consejo Federal para asuntos de política científica nacional e internacional.

Toda persona que posea un Certificado de Madurez de los tipos A, B, C, D, E, reconocidos por la Confederación, puede matricularse sin ningún examen previo en las Escuelas Politécnicas, en las Universidades de Estudios Médicos y en cualquier Facultad de cualquier Alta Escuela Suiza. Generalmente, y salvo en el caso de Medicina, los alumnos extranjeros con una titulación que en su país les permitiera ingresar en la Universidad pueden hacerlo también en Suiza sin más trámites que la convalidación. Por su parte, los muchachos con Certificado Cantonal de Madurez sólo podrán entrar sin examen previo en algunas facultades y todos los demás deberán hacer una prueba de ingreso que cada una de ellas organiza independientemente para este fin.

Prácticamente todos los cursos universitarios suizos están abiertos a los «oyentes», es decir, a quienes deseen asistir a ellos sin intención de obtener títulos de ningún tipo.

Casi todas las Altas Escuelas exigen cuatro años de estudios para conceder un Diploma o una Licenciatura y, de dos a cuatro suplementarios para el Doctorado. Sólo las Facultades de Medicina están organizadas de forma distinta y la duración de los cursos abarca trece semestres antes del examen final.

Diremos, por último, que no pueden estudiarse todas las carreras en todas las Universidades. Así, por ejemplo, las ciencias médicas sólo se dan completas en Basilea, Berna, Ginebra, Lausana y Zurich, pero es posible hacer los cinco semestres primeros en Friburgo y los dos primeros en Neuchâtel. Las ciencias físicas

y naturales se enseñan en todas las Altas Escuelas, excepto la de San Gall, y las ciencias técnicas figuran exclusivamente en los programas de las Escuelas Politécnicas.

A estos diez centros universitarios se sumarán en breve cinco más proyectados desde 1974. De ellos, dos habían entrado ya en esa fecha en fases muy avanzadas: la Universidad de Lucerna (para formación de profesores) y el Instituto de Ciencias de la Educación de Aarau.

Por lo que respecta al profesorado de estos centros hemos de subrayar que se selecciona entre los aspirantes con mejores calificaciones en el Doctorado, siempre que hayan proseguido inmediatamente sus trabajos y presentado una tesis interesante. Antes de llegar a ser titulares pasan por los grados de asistente, jefe de prácticas y encargado de curso y, sólo cuando han demostrado su capacidad, reciben el nombramiento definitivo.

Tenemos que hablar aún de un factor importante que afecta a la educación superior: la participación creciente de profesores y alumnos en la elaboración de leyes y normas relativas a las Altas Escuelas.

## EDUCACION ESPECIAL

Se denomina Educación Especial al conjunto de actividades destinadas a niños física y mentalmente infradotados, pero capaces de recibir algún tipo de instrucción escolar. El sistema suizo tiende a separar por completo esta enseñanza de la normal, enviando a los alumnos con problemas a clases especiales donde se trabaja con métodos apropiados y distintos de los habituales. Así, por ejemplo, en casi todos los cantones, los niños que deben repetir un curso y, a pesar de todo, lo siguen con dificultad por segunda vez van a estas clases durante cierto tiempo y permanecen en ellas para siempre o vuelven a las ordinarias, según superen o no sus deficiencias. Ahora bien, si las minusvalías son de orden más profundo, serán enviados a instituciones específicas, creadas exclusivamente para enfermos mentales graves y niños con limitaciones físicas que les impidan

realizar cualquier actividad. Tanto estos centros como las clases especiales pueden ser públicos o privados, pero, en este último caso, reciben siempre subvención estatal.

Los profesores de este nivel educativo son Terapeutas de Pedagogía Curativa formados en las Universidades de Basilea, Ginebra y Friburgo o bien en un instituto privado de Zurich, único centro no estatal creado con este fin.

## **EDUCACION RECURRENTE Y EDUCACION CONTINUA**

La educación continua no ha sido tradicionalmente demasiado relevante en Suiza, hasta el punto de que la Constitución Federal ni siquiera la menciona específicamente. Sin embargo, durante los últimos años, ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia al constatar que la distinción entre educación escolar y extraescolar había quedado anticuada y que la separación de jóvenes y adultos en el campo de la formación recibida fuera del sistema escolar no producía buenos resultados. Es cierto que la Confederación participa en la formación profesional y, por tanto, interviene en cierta medida en lo relativo al perfeccionamiento de muchos profesionales, pero no tiene, en cambio, ningún poder de actuación directa en el terreno de la cultura general. Son los cantones quienes se ocupan de adoptar las disposiciones legales necesarias a través de la Federación Suiza para la Educación de Adultos, a la que están afiliadas casi todas las organizaciones del país encargadas de ella. Los siete cantones que ya en 1974 tenían una legislación sobre el tema habían decidido utilizar una de estas cuatro fórmulas:

- Insertar la educación de adultos dentro de una Ley Cultural.
- Incluirla dentro de la Ley Escolar.
- Promulgar una ley especial para ella.
- Utilizar disposiciones constitucionales a fin de crear sus organismos correspondientes.

Todavía, la mayor parte de las instituciones y organismos responsables de esta forma de educación tienen un estatuto privado, pero reciben ayuda económica de la Confederación, muy modesta por cierto, y de los cantones y municipios, de más cuantía que en el caso anterior.

La variedad de escuelas y asociaciones en que se imparte es tal que resulta sumamente difícil clasificarlas; no obstante, trataremos de hacerlo señalando las siguientes:

- «Gimnasios» y ETS nocturnos, centros oficiales que permiten a los adultos comenzar estudios de estos niveles o continuarlos si los hubieran dejado incompletos cuando asistían a las escuelas de tiempo pleno correspondientes.
- Las 28 organizaciones e instituciones afiliadas a la Federación Suiza para la Educación de Adultos (FSEA), todas ellas de carácter privado, que persiguen los mismos fines sociales, culturales y cívicos que un perfeccionamiento profesional o una promoción social.
- Escuelas privadas, donde pueden comenzarse o continuarse estudios de tipo general (por ejemplo, preparación para los exámenes federales de madurez) o especializados (ramas comerciales, sobre todo). Algunas de estas escuelas tienen cursos por correspondencia y muchas utilizan además medios de comunicación de masas como Televisión.
- Cursos de reciclaje y promoción organizados por numerosas empresas para sus empleados. Por ejemplo, los dedicados a la economía pueden iniciarse en los modernos métodos de gestión en institutos creados para este fin por firmas comerciales, industriales y bancarias.
- Las bibliotecas municipales y cantonales, así como la Biblioteca Nacional, convertidas en valiosos instrumentos de formación permanente, gracias a los libros que ponen a disposición de quien los solicite de forma gratuita.

Los profesores de este nivel educativo no tienen, en general, una formación específica, distinta de la que reciben los dedicados a la enseñanza normal. Sin embargo, se considera cada vez más esencial que se preparen adecuadamente para su trabajo y son continuas las iniciativas tomadas con este fin. Así, a instancias de la Comisión Nacional Suiza para la UNESCO, se ha creado y legalizado el 4 de noviembre de 1966 una Fundación Suiza para la Educación de Adultos que se encarga de la formación de los profesores, del estudio de los problemas fundamentales de la educación permanente y de la información general sobre los asuntos relativos a esta materia.

Hemos de señalar también que, como consecuencia del desarrollo de la educación continua, se han reconocido los Certificados de Madurez otorgados por los «gimnasios» para adultos (por Orden de 22 de mayo de 1968). y los Diplomas de las ETS nocturnas. Además, y ya en el campo de la formación general, se han creado las escuelas de padres de alumnos, con ayuda de las autoridades, tratando así de establecer vínculos entre todos los directamente implicados en la educación de los jóvenes, especialmente padres y profesores.

Uno de los aspectos fundamentales de la educación de adultos es, precisamente, la formación del profesorado. A los tipos ya mencionados en los apartados correspondientes cabría añadir ahora unas categorías especiales por su dedicación a materias específicas:

*Profesores de Dibujo, Artes Plásticas e Historia del Arte* de las clases terminales de la enseñanza obligatoria y de la postobligatoria, que estudian en las Escuelas de Bellas Artes durante unos cuatro años. Previamente deben estar en posesión de un Certificado de Madurez o un Diploma de Enseñanza Primaria.

*Profesores de Canto y Música*, que se preparan en las Escuelas de Música o los Conservatorios para poder dirigir un coro o una orquesta, lo cual exige muchos años de trabajo.

*Profesores de Gimnasia y Deportes*, que se forman en centros distintos según el nivel al

que vayan a dedicarse. Así, los de Secundaria del primer ciclo son maestros secundarios que han elegido la Educación Física como rama de examen, además de las materias literarias o científicas obligatorias; se puede enseñar también en los cursos de escolaridad obligatoria cuando se ha obtenido el Diploma Federal I en alguna de estas Altas Escuelas: Escuela Politécnica Federal de Zurich y Universidades de Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra o Lausana, centros donde se preparan igualmente los futuros profesores de enseñanza postobligatoria y superior, que deben obtener en ellos el Diploma Federal II. La duración de los estudios depende un poco de la formación inicial de los candidatos, pero suele ser de un año para el primer Diploma y de dos para el segundo.

*Profesores de Trabajos Manuales*, que, para las clases de escolaridad obligatoria, son, generalmente, instructores de primaria o maestros secundarios con unos cursillos específicos de estas materias hechos durante las vacaciones.

*Profesoras de Artes Domésticas*, que estudian en una Escuela Normal especial o en una sección de Escuela Normal durante 4-5 años después de acabada su etapa de enseñanza obligatoria. Las tituladas como profesoras de gimnasia o de secundaria del primer ciclo pueden hacerlo en sólo uno o dos años.

*Profesoras de costura y labores*, que deben hacer un aprendizaje durante tres años para obtener un Certificado Federal de Capacidad o bien estudiar en una escuela de trabajos «femeninos» y recibir después la formación psicopedagógica y metodológica necesaria en alguna sección de Escuela Normal durante uno o dos años más.

Hasta ahora hemos hablado únicamente, tanto en el caso de estos profesores de materias especiales como en el de los dedicados a asignaturas corrientes de todos los niveles educativos, de los centros donde se forman, los estudios que hacen y la titulación que requieren para el ejercicio de su profesión. Todo ello es, desde luego, muy importante, pero nadie puede ser un buen profesional de la enseñanza

si no se preocupa por su puesta al día y su perfeccionamiento. Tradicionalmente, han sido las propias asociaciones de profesores las encargadas de organizarlo y a ellas se han sumado en los últimos años los esfuerzos de las autoridades educativas que, por fin, han ido creando centros y legislando en torno a esta materia. Así, los profesores de escolaridad obligatoria (primaria y secundaria) pueden hacer cursillos, organizados por centros cantonales o regionales, tanto de carácter obligatorio (en días de clase) como optativos (generalmente de dos o tres semanas de duración durante las vacaciones de verano). Por su parte, el profesorado de postobligatoria tiene también la posibilidad de asistir a jornadas de información, conferencias, cursos interdisciplinarios y cursos de perfeccionamiento, organizados sobre todo por la SSPES (Sociedad Suiza de Profesores de Enseñanza Secundaria).

Las reformas han afectado a estos sectores de la misma manera que al sistema educativo en general. Por ejemplo, los profesores de preescolar, primaria y secundaria se someterán a la nueva reglamentación de numerosos cantones que prevé una prolongación del tiempo de estudio, gracias a la cual mejorarán su formación general en los primeros años y su dominio de la metodología durante los últimos de la carrera. En el mismo sentido, la Conferencia DIP ha creado una «Comisión de Expertos para la formación de Maestros del Mañana», de veintidós miembros, encargada de investigar las posibles mejoras del cuerpo a través de tres subcomisiones: «Programación», «Estructura y Perfeccionamiento» e «Investigación». Esta Conferencia DIP ha abordado también el problema de la formación de los profesores de secundaria en colaboración con las Altas Escuelas, los directores y los enseñantes.

Parece necesario señalar que los deseos de innovación se encaminan hacia estos objetivos fundamentales:

- Poner la duración de la escolaridad obligatoria en 9 años, entre los 6 y los 15 de edad, en todos los cantones.

- Intensificar las experiencias escolares, tratando siempre de adaptar estructuras, métodos y medios a las novedades que vayan produciéndose.
- Acrecentar la cooperación entre investigadores, autoridades escolares y enseñantes.
- Hacer una enseñanza más individualizada.
- Fomentar la interdisciplinariedad.
- Acentuar la formación general en el grado profesional y técnico.
- Reformar y ampliar la preparación de los profesores.
- Multiplicar la coordinación regional, cantonal y federal en materia educativa.

A todos estos fines contribuyen también los llamados servicios auxiliares, que abarcan campos tan esenciales como:

- Orientación escolar, profesional y universitaria.
- Atención médica, psicológica y social.
- Documentación e información pedagógicas para las que, en principio, crearon centros los cantones y las asociaciones de enseñantes y, a partir de 1962, la Confederación y la Conferencia DIP. Así surgió el «Centro de Información en materia de Enseñanza y Educación». Antes, se había constituido en Zurich, en 1920, una Oficina Central Universitaria Suiza para todo lo concerniente a la enseñanza superior y a los intercambios de estudiantes.

En el plano regional, los cantones de lengua francesa han fundado en Neuchâtel el «Instituto Francés de Investigaciones y Documentación Pedagógicas» en 1970.

A pesar de todo, los centros municipales, cantonales y de asociaciones del profesorado siguen funcionando activamente porque responden a necesidades locales específicas y su ayuda es muy valiosa.

— Investigación pedagógica, que se realiza en gran medida a nivel cantonal, si bien la Confederación, aunque interviene poco en forma directa, financia las actividades de organismos cantonales, como Institutos de Pedagogía, Psicología y Sociología de las Universidades, centros creados por la Dirección de Instrucción Pública de muchos cantones y Comisiones cantonales o locales que estudian reformas escolares particulares. Hay, además, instituciones intercantonales, unas de carácter general, como las Comisiones de Expertos de la Conferencia Universitaria Suiza y la Conferencia DIP (especialmente la Comisión Pedagógica), y otras de tipo regional, como las diversas comisiones de reformas y una sección del Instituto Francés de Investigaciones y Documentación Pedagógicas que funciona de modo especial en la zona francesa. Finalmente, existen también órganos federales: Institutos Especializados de las dos Escuelas Politécnicas, División de Ciencia e Investigación, Consejo Suizo de la Ciencia, Instituto Pedagógico Suizo de Formación Profesional, Secciones de Investigación y Enseñanza de la Escuela Federal de Gimnasia y Deportes y Comisiones Federales creadas para casos concretos, como Certificados de Madurez, UNESCO, cooperación técnica, estímulo a la investigación científica, etcétera.

— Ayudas a los estudiantes a través de becas y préstamos, reguladas por la «Ley Federal sobre la asignación de subvenciones para los gastos de los cantones en favor de becas de estudios», de 19 de marzo de 1965, y su Orden de Ejecución de 9 de julio del mismo año. Los responsables de estos servicios cantonales han creado en 1966 la «Comisión Intercantonal de Becas de Estudios», cuya preocupación fundamental es la armonización de las disposiciones de los cantones en la materia. Esta es todavía la labor de la Comisión para la Política de Becas de Estudio de la Conferencia Suiza DIP.

Por lo que se refiere a edificios e instalaciones escolares, la idea más novedosa tiende a flexibilizar las aulas de forma que permitan

el trabajo de pequeños grupos de alumnos y, cuando sea preciso, el de varios reunidos. Se pretende también instalar medios audiovisuales en salas polivalentes y en aulas especiales, así como adaptar los centros de manera que puedan ser utilizados por los adultos para actividades culturales y deportivas.

Entre los medios fundamentales de enseñanza, los manuales y accesorios son gratuitos en los cursos de escolaridad obligatoria. La forma de gratuidad consiste en préstamos que las autoridades hacen a los alumnos y, a fin de facilitar la distribución, se han creado servicios municipales y cantonales encargados de ello. Como los programas cambian tan frecuentemente en los últimos tiempos, los manuales no sirven para demasiados cursos y las ediciones resultan muy caras; por ello se tiende cada vez más a hacerlas intercantonales, lo que favorece la coordinación de la enseñanza, mejora la calidad de los libros y abarata considerablemente los gastos.

También los medios audiovisuales son cada vez más utilizados y, para racionalizar su uso, los cantones y municipios han agrupado la mayor parte de estos servicios, a fines de 1973, en un «Centro Suizo de Coordinación de los Medios Audiovisuales de Enseñanza» (CESMA), bajo los auspicios de la Conferencia DIP.

En conjunto, la financiación de la enseñanza está asegurada a la vez por los ayuntamientos, los cantones, la Confederación y numerosas empresas y organizaciones privadas, por lo que resulta difícil precisar la cuantía de los gastos de cada uno. Se puede señalar, no obstante, que:

— La aportación de ayuntamientos, cantones y Confederación representa la cuarta parte del total.

— El presupuesto para educación en casi todos los ayuntamientos y cantones es mayor que el de cualquier otro servicio público.

— Han aumentado considerablemente los gastos educativos en todos los niveles, pero muy especialmente en enseñanza superior.

— El número y la cuantía de las becas y ayudas a los alumnos se han incrementado en los últimos años.

Todo lo expuesto dará, esperamos, una idea bastante exacta de la organización del sistema escolar suizo y de las tendencias e innovaciones para el futuro inmediato. Digamos que, en general, se intenta una mayor cooperación en-

tre las autoridades escolares, los enseñantes, los padres y los alumnos, es decir entre todos los implicados en la tarea educativa. El fin de tantos esfuerzos coordinados no es otro que perfeccionar y poner a disposición de los ciudadanos una fórmula educativa que les permita acceder a la cultura y la formación de modo que puedan encauzar su vida en la libertad y la responsabilidad.

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN



# RESEÑAS

## DOCUMENTACION MUSICAL

Con el propósito de «cubrir en lo posible las gravísimas deficiencias de la documentación musical» en España, aparece esta recopilación de *Artículos sobre música en revistas españolas de Humanidades*, primera de una serie que —si las circunstancias culturales del país lo permiten— se anuncia más extensa en un futuro. Autor de tan árdua como útil tarea es un equipo de nueve personas coordinado por Jacinto Torres, que a lo largo de un año se ha dedicado al «vaciado sistemático y comentado de catorce revistas españolas de Humanidades».

El libro se divide en tres partes, «Repertorio de artículos», «Críticas de estrenos» y «Libros recensionados». La primera de ellas contiene «artículos y colaboraciones de carácter musical o que, no siéndolo, tratan temas de interés musical» o alusiones dignas de ser anotadas. En la segunda se incluyen las críticas de estrenos que se publicaron en la revista *Bellas Artes* y, en la tercera, se ordena la relación de libros comentados en las revistas investigadas.

El Departamento de Documentación del INBAD ha considerado que puede ser de gran utilidad para los profesores de Música, Literatura, Arte e Historia de bachillerato, la reproducción de un extracto, que tendrá que ser forzosamente reducido, de esta extensa bibliografía.

Hemos agrupado la selección por temas, según se relacionen con las distintas materias

que se imparten en BUP. Destacamos, en primer lugar, dos títulos que tienen una relación directa entre la música y la enseñanza, y otro que se refiere a la educación. Los del segundo apartado pueden contribuir a ampliar las nociones que de una época histórica de la cultura española tratan de dar los profesores de Historia y Arte. Reunimos en un tercero artículos que se relacionan con la literatura española, porque descubren aspectos inéditos de algún autor o abren un nuevo entendimiento de obras unilateralmente conocidas. Respondemos así a la convicción de que la música es uno de los grandes olvidos de los planes de enseñanza y la formación de los alumnos, secundaria que desconoce su papel cultural de primer rango.

Un último grupo se orienta a la información específica de los profesores de música. Son aquellos artículos que tratan aspectos internos del lenguaje y la estructura musicales, así como su historia.

Lamentamos no poder reproducir, por falta de espacio, la bibliografía sobre distintos músicos, instrumentos, fiestas y tradiciones populares de España y el extranjero, géneros musicales, como el flamenco —del cual aparece una exhaustiva información—, la música en su relación con la pintura, etc., que tendrían cabida en una enseñanza secundaria más interdisciplinar y menos alejada de la sociedad en que se desenvuelve.

Incluimos, antes de pasar a la bibliografía, la lista de abreviaturas convencionales que identifican las revistas aquí señaladas:

AC	Anales Cervantinos.
AEM	Anuario de Estudios Medievales.
AR	Arbor.
BA	Bellas Artes.
CIS	Cisneros.
CD	La Ciudad de Dios.
CHA	Cuadernos Hispano-Americanos.
I	Insula.
RF	Razón y Fe.
RC	Religión y Cultura.
RA	Revista Agustiniiana.
RDTP	Revista de Dialectología y Tradiciones Populares.
RIE	Revista de Ideas Estéticas.
RO	Revista de Occidente.

### MUSICA-ENSEÑANZA

GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano: La educación musical en la enseñanza media y universitaria. *BA*, año I, n. 1 (primer trimestre 1970), pp. 56-57.

— «Música y educación básica. *BA*, año VII, n. 49 (enero-febrero 1976), pp. 1-15.

### MUSICA-EDUCACION

SALVADOR, Antonio: «Divagaciones sobre la música. *CHA*, n. 175-176 (julio-agosto 1964), pp. 109-121.

Sobre la música y la teoría cosmogónica de los pitagóricos, la música en la educación como conformadora del hombre y otras divagaciones.

### MUSICA-HISTORIA Y CULTURA ESPAÑOLAS

— «España en la Historia de la Música Universal». *AR*, tomo XI, n. 33-34 (septiembre-octubre 1948), pp. 1-52.

Introducción: 1. La canción popular y la danza en el folklore español. 2. Aportación de la Iglesia hispánica a la monodía de la Iglesia latina. 3. Contribución española a la lírica medieval profana y religiosa. 4. Lo que ha ofrecido al mundo nuestra música polifónica a través de los siglos. 5. Lugar que ha ocupado España en la historia de la música instrumental europea. 6. Nuestra música escénica y teatral en la historia literaria de Europa.

— «Antonio de Cabezón, organista de Carlos V y de Felipe II. (En el cuarto Centenario de su muerte 1510-1566)». *CHA*, n. 203 (noviembre 1966), p. 257.

Los precedentes musicales de Cabezón. Vida. Acompaña a Felipe II por Europa. La música de Cabezón conservada. La música de Cabezón en el Nuevo Mundo.

BARCE, Ramón: «La Música en la Cultura española I.—Las ideas musicales de Ortega». *I*, año XV, n. 159 (febrero 1960), p. 13.

— «La Música en la cultura española II». *I*, año XV, n. 163 (junio 1960), p. 11.

— «La Música en la cultura española II». *I*, año XV, n. 166 (septiembre 1960), p. 14.

Hace un resumen de la vida artística española, fundamentalmente musical, desde el siglo XVII. Destaca la infravaloración de Ortega hacia lo romántico en general.

BENEYTO PÉREZ, J.: «Los medios de cultura y la centralización bajo Felipe II». *CD*, año XLVII, vol. CL, n. 1294 (abril 1927), páginas 105-121.

Cita a organistas y compositores bajo el patrocinio de Felipe II y la influencia musical en la universidad y enseñanza religiosa.

GALLEGO GALLEGU, Antonio: «El Greco y la música». *BA*, año IV, n. 26 (octubre 1973), páginas 12-15.

GARACORRI, Paulino: «Unas hilanderas musicales». *RIE*, vol. XIX, n. 74 (abril-junio 1961), pp. 125-132.

El por qué se ha escrito reiteradamente que cierto estremecimiento musical se desprende del cuadro velazqueño. Algunas aclaraciones para justificar esta asociación. Una de ellas al margen de luminosidad, colorido, etc., la aparición en el lienzo de una viola de gamba.

GARNELO, B.: «La música de las cantigas». *CD*, año XLIV, vol. CXXXVI, n. 1.216 (enero 1924), pp. 130-147; n. 1.217 (febrero 1924), pp. 204-225; n. 1.223 (mayo 1904), pp. 204-213.

Cita varios artículos sobre romances y poemas hispano-arábigos. Habla de la evolución histórica y social de la música oriental en la península haciendo constar la influencia hispana. También menciona algunas canciones populares. Termina con un estudio de las modulaciones y accidentes.

— «Relaciones entre España e Italia durante el Renacimiento. Período visigótico». *CD*, año XLVII, vol. CL, n. 1.293 (abril 1927), pp. 17-30.

Crítica del libro del mismo título, de Benedetto Croce. De interés musical, destaca información sobre la colección de himnos religiosos y sus motivos.

— «Relaciones entre España e Italia durante la Edad Media: Los reinos cristianos». *CD*, año XLVII, vol. CL, n. 1.295 (mayo 1927), pp. 163-185.

Contiene algunas alusiones de interés musical.

— «Beethoven y España». *BA*, año VII, n. 57 (tercer trimestre 1977), pp. 5-10.

Trata de la influencia de las guerras en la creación artística. La España de la Guerra de la Independencia, y el desconocimiento de Beethoven en la época; nuestro atraso sinfónico. Observa la pobre presencia española en la obra de Beethoven y su oscuro concepto de España; se refiere también a «Egmont», con un Duque de Alba en su aspecto más sangriento; su profunda antipatía hacia Fernando VII; el papel

de España en la vida internacional, su reflejo en la «Batalla de Vitoria». Incluye relación fechada de los estrenos de obras beethovenianas entre nosotros.

— «Caracteres de la aportación española a la teoría musical en el Renacimiento». *RIE*, vol. XX, n. 78 (abril-junio 1962).

Consideración del genio hispánico en la centuria que discurre desde el último cuarto del siglo XV. Se destaca la teoría musical como una valiosísima aportación. Hace mención a tratados y tratadistas e infinidad de nombres que hicieron aportaciones valiosas en la época. El impulso del instrumento con las magníficas escuelas de organistas y vihuelistas.

MATEOS, Juan: «Felipe II y la cultura española en el siglo XVI». *CD*, año XVIII, vol. XLVII, n. 613 (1981), pp. 86-137.

Hace una mención de Boecio, el hexacordo tradicional de Guido, la doctrina del temperamento de Pareja y cita a Morales, Cabezón y Palestrina. El artículo pretende un enfoque cultural de la época donde pesan otros aspectos artísticos y sociales.

— «Misticismo y manierismo en Tomás Luis de Victoria». *RO*, año III, 2.<sup>a</sup> Ep., vol. VI, n. 18 (septiembre 1964), pp. 256-265.

Ensayo sobre el Manierismo con más abundancia de datos pictóricos que musicales.

— «La música española en tiempos de Goya. Nacionalismo y casticismo en la música española del siglo XVIII y comienzos del XIX». *RO*, año VI, vol. 22, n. LXVI (dic. 1928), pp. 334-377.

Ensayo crítico sobre la música española de la época napoleónica.

SUBIRA, José: «El repertorio musical palatino desde Felipe V hasta Isabel II en la Biblioteca Nacional». *AR*, tomo VI, n. 16 (julio-agosto 1946), pp. 109-129.

Trata de la amplitud con que fue cultivado el arte musical en las cortes españolas de los

Borbones o a la sombra y bajo la protección de la misma.

— «La cultura artística y literaria en tiempos de los Reyes Católicos». *CD*, año XVI, número 562 (1896), pp. 241-275.

Habla de los cantores y tañedores asalariados, la enseñanza musical de la nobleza, el arte cortesano, la introducción de la música en escuelas episcopales, monásticas y grandes universidades, y el concepto científico y matemático de la música.

## MUSICA-LITERATURA

ANGLES, Higinio: «La Música de Las Cantigas del Rey Sabio». *AR*, tomo I, n. 3 (mayo-junio 1944), pp. 327-348.

Introducción. 1. Importancia musical de los códices Escorialenses de Las Cantigas: la música medieval conservada en Europa y su notación. El ritmo de la Polifonía antigua y de la monodía. La notación musical de la corte de Alfonso el Sabio. 2. Valor musical del repertorio cortesano de Alfonso el Sabio: el canto popular en el repertorio alfonsino. Los cantares de gesta. El rondel medieval. El virolai es la forma que domina en las cantigas. Las tonadas de danzas y romances viejos. En las cantigas aparecen melodías de secuencias, de lais y motetes. Melodías provenzales en las cantigas. El fondo gregoriano y las melodías nuevas. 3. Valor y aparato crítico de nuestra edición: Soluciones nuevas que presenta la notación castellana para encontrar el compás de la monodía trovadoresca. La notación española comparada con sus similares de Europa. El ritmo de las cantigas aclara y rectifica algunos principios de la musicología moderna.

— «Cervantes y la música». *AC*, tomo I (1951), pp. 7-40.

Ensayo en el que trata la relación habida entre Cervantes y la música española de su tiempo (s. XVI). Mención de los autores coetáneos al escritor (Cabezón, Salinas...), e in-

fluencia de la música en la obra cervantina. Basado en los libros de M. Querol y A. Salazar.

ESPINOS ORLANDO, Juana: «Lope y Orfeo. Perfil musical del Fénix de los Ingenios». *RIE*, vol. XX, n. 80 (octubre-diciembre 1962), páginas 303-313.

La aparición, a lo largo de la obra de Lope, de más de mil pasajes que atestiguan la profundidad y vastedad de los conocimientos musicales del autor. La afirmación, hecha por él mismo, de que tuvo por maestro al gran compositor Juan Blas de Castro. La opinión, por otra parte, de quienes afirman que la amistad con músicos ilustres dio al Fénix el barniz teóricamente que luego utilizaría con gran pericia.

GARCÍA LORCA, Federico: «Divagación. Las reglas de la música». *I*, año XXI, n. 232 (marzo 1966), p. 14.

GIBSON, Ian: «Federico García Lorca, su maestro de música y un artículo olvidado». *I*, año XXI, n. 232 (marzo 1966), p. 14.

¿Por qué estudió música García Lorca? Opiniones de algunos músicos sobre él como músico. Breve biografía de Antonio Segura Mesa, profesor de música de García Lorca y discípulo de Verdi. Breve biografía de Segura.

MARTÍNEZ RUIZ, Juan: «Bécquer y el costumbrismo español». *RDTP*, tomo XXVI (1970), cuad. 1.º y 2.º, pp. 65-91.

Trata de la colaboración entre los dos hermanos, Gustavo Adolfo y Valeriano. Interesan especialmente las páginas 78 y 90, donde se habla del flamenco y de los gitanos. La fig. 1 muestra un dibujo, «La feria de Sevilla», donde se pueden observar dos guitarras.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: «Caracteres de la poesía juglaresca». *RO*, año I, vol. II, n. V (noviembre 1923), pp. 171-200.

Es un estudio de carácter sociológico-literario con matiz musical donde define lo que es un juglar y la tradición juglaresca. Incluye tres miniaturas de las cantigas de Santa María donde aparecen instrumentos de la época. Estudio

sobre los juglares españoles y el arte de jularía. Breve bosquejo de su libro: *La poesía juglaresca y los juglares* (1924).

— «El mundo flamenco en la obra de los hermanos Manuel y Antonio Machado: "La Lola se va a los puertos"». *CHA*, n. 304-307 (octubre-diciembre 1975, enero 1976), páginas 1088-1094.

Digresiones en torno al mundo flamenco de los Machado, del que es característica su obra *La Lola se va a los puertos*, cuya protagonista principal encarna y simboliza el Cante.

RICHMOND, Carolyn: «La ópera como enlace entre dos obras de "Clarín": "Amor é funbo" y "Su único hijo"». *I*, año XXXIII, n. 377 (abril 1978), p. 3.

Hace notar cómo «Clarín», en el argumento de sus dos novelas, utiliza como personajes a: un compositor, una vicetiple, la «ópera buffa» y una compañía de ópera italiana. Destaca el gran conocimiento que tenía «Clarín» de teatro.

— «La música de la generación del noventa y ocho». *AR*, tomo XI, n. 36 (diciembre 1948), pp. 459-464.

El presente ensayo es a manera de tríptico: situación de la música en España, en Madrid concretamente; la música en los escritores del noventa y ocho y los músicos españoles ante dicha generación.

— «Las músicas de don Miguel de Unamuno». *RO*, año II, 2.<sup>a</sup> Ep., vol. VII, n. 19 (octubre 1964), pp. 130-133.

En torno a los poemas unamunianos.

— «Rubén Darío en la música». *CHA*, n. 212 (agosto-septiembre 1967), pp. 514-522.

Trata de la presencia de la música en Rubén Darío, que, a su juicio, no es excesiva.

## MUSICA. SU LENGUAJE E HISTORIA

— «Introducción a la música contemporánea». *CHA*, n. 147 (marzo 1962), pp. 377-383.

Descripción de la música contemporánea desde el oyente, analizando las causas por las que no es comprendida: el alejamiento del realismo, es decir, del canto humano en sus formas asequibles y la falta de repetición.

— «Desarrollo temporal y síntesis de los éx-tasis en la música». *RIE*, vol. XI, n. 41 (enero-marzo 1953), pp. 33-46.

De cómo la música se presta a la creación literaria, a lo poético y a la trama argumentada, pero para trascenderla. Cree que por ser el arte más dado al avance, puede, hasta cierto grado, desligarse del forzoso aprisionamiento de la actualidad.

— «La individualidad en el signo temporal y evolutivo de la música». *RIE*, vol. XII, número 47 (julio-septiembre 1954), pp. 185-199.

Un sucinto análisis del carácter revelador, de lo auténtico e insobornable de la personalidad a través de la música. La armonía, piedra de toque para realizar los límites de la personalidad. Hace una reflexión de la personalidad de algunos músicos a través de su obra: desde Bach hasta Fauré, Debussy, Ravel y Falla.

COSTAS, Carlos José: «Presencia de la música en la sociedad actual». *CHA*, n. 193 (enero 1966), p. 116.

La aparición e inserción de la música en la sociedad a través de la historia hasta nuestra época.

FERNÁNDEZ NIETO, Francisco Javier: «El mundo clásico y la música contemporánea». *RIE*, vol. XXIX, n. 116 (octubre-diciembre 1971), pp. 297-326.

Un encuentro de la música actual con las situaciones históricas del pasado. Amplio apéndice en el que intenta ofrecer, con un panora-

ma esquemático, la relación del tema clásico con la música contemporánea.

HEGEL: «La Música. (Introducción, selección y traducción de A. Goenaga)». *RIE*, vol. XVI, n. 64 (octubre-diciembre 1958).

Consideración de la música como la única, entre las artes, que puede prescindir de texto y letra y aun de otra expresión de contenido determinado. El sonido musical. La serenidad musical. La voz humana. La melodía. Los instrumentos musicales. La ejecución, comunicación de almas.

KELLER, Hans: «Música 75». *RO*, 3.<sup>a</sup> época, número 13 (noviembre 1976), pp. 34-77.

Repaso crítico de la música del presente siglo hasta el año 1975, con especial referencia al dodecafonismo y las tendencias posteriores a la II guerra mundial. Amplio tratamiento de escuelas y estilos con conocimiento directo de compositores y obras. El autor es músico y crítico de la BBC, y su artículo, que es parte de un libro, es de especial interés por su conocimiento de primera mano de la realidad musical contemporánea.

— «Introducción a la estética de la música romántica». *RIE*, vol. XXII, n. 87 (julio-septiembre 1964), pp. 217-240.

Una crítica de la música de este período; primero, en base a las teorías a las que responde; después exponiendo y comentando las opiniones de autores de diversas tendencias filosóficas y la de algún tratadista. Innumerables citas de Schelling, Hegel, Krause y otros.

— «Para la teoría del ritmo en la música». *RIE*, vol. VII, n. 26 (abril-junio 1969), pp. 147-162.

Trata de cómo el ritmo es el impulso vivo con que la música ahorma su devenir haciéndolo captable. Dice del ritmo que es el instinto del «élan vita», y que su impulso no está en lo que suena, sino en lo que no suena.

— «Sentido Litúrgico de la Polifonía. Su interpretación según la tradición eclesiástica. I».

*RF*, año XXXIX, vol. CXVIII, n. 503 (diciembre 1939), p. 328-342.

Se ciñe específicamente a la polifonía clásica de la escuela española y, por otra parte, aborda otros dos puntos: el del sentido religioso de la polifonía y el de la interpretación de las obras polifónicas según criterios basados en la mejor tradición. Partes del artículo: I. La Música, parte integrante de la liturgia, según el espíritu y legislación de la iglesia. II. Formación técnica y espiritualidad de la polifonía. III. El canto gregoriano, base de la Polifonía; uso y abuso. IV. Desenvolvimiento de la polifonía, las grandes escuelas y la época áurea de la polifonía. V. El concilio de Trento frente a los abusos introducidos nuevamente en la polifonía.

— «Interpretación de la Polifonía según la tradición eclesiástica. II». *RF*, año XL, volumen CXIX, n. 504 (enero 1940), pp. 66-73.

VI. Interpretación de la Polifonía, leyes esenciales. Apunta principalmente a las normas que a su entender, son necesarias para reproducir el espíritu que informa a estas obras de un pasado ya lejano y para entenderlas y tratarlas según su naturaleza, su ambiente y sus exigencias estéticas.

— «Reflexiones sin título sobre la nueva música». *RO*, año VI, 2.<sup>a</sup> Ep., vol. XXIII, n. 69 (diciembre 1968), pp. 359-363.

Evolución de la música posterior a la postguerra y su aceptación por parte del público.

— «Un enigma de nuestro tiempo: el dodecafonismo como nueva poética musical». *RIE*, vol. XV, n. 60 (octubre-diciembre 1957), páginas 329-347.

Un cuadro general acerca de la teoría del dodecafonismo, de la atonalidad y unos datos biográficos de Schoenberg y del momento en que forma la escuela de Viena.

PINILLOS, José Luis: «Pensamiento y Música: Racionalismo, Subjetivismo y Existencialismo como estilos musicales». *AR*, tomo VII, n. 20 (marzo-abril 1947), pp. 203-229.

I. La música racionalista. II. La música subjetiva. III. La música existencial.

— «El problema de la música contemporánea». *AR*, tomo XIX, n. 67-68 (julio-agosto 1951), pp. 449-457.

Nos habla del pesimismo existente después de la II Guerra Mundial en el campo de la música, y de los posibles caminos en que puede orientarse.

STOCKHAUSEN, Karlheinz: «Música electrónica e instrumental», *RO*, año II, 2.<sup>a</sup> Ep., vol. IV, n. 11 (febrero 1964), pp. 186-201.

Análisis de la música electrónica desde sus orígenes en Colonia (1953). Cita ejemplos de experiencias suyas y obras de otros compositores contemporáneos como Cage y Ligeti.

— «La estética operística del siglo XVII». *RIE*, vol. XIX, n. 76 (octubre-diciembre 1961), pp. 287-306.

Un repaso por el teatro lírico desde sus orígenes hasta la ópera francesa de Lully y de Rameau. Hace mención al *Amfiparnaso* de Vecchi, a la obra de Peri y Caccini, a Monteverdi y a algunos otros.

— «La estética operística del siglo XVIII». *RIE*, vol. XX, n. 79 (julio-septiembre 1962), páginas 205-225.

Segundo artículo de la serie iniciada con el anterior. Por orden cronológico, todo lo referente a la ópera en este siglo. Mozart, Gluck y otros.

— «La estética operística del siglo XIX». *RIE*, vol. XXI, n. 82 (abril-junio 1963), pp. 99-119.

Otro siglo más de ópera, continuación de los anteriores expuestos por Subirá en otros números de esta revista. Pasa aquí por la trinidad del «bel canto»: Rossini, Bellini, Donizetti; el apogeo de Verdi, el romanticismo exaltado de Wagner y la ópera francesa. No olvida a los músicos rusos y menciona también a otros países de menguada representación. Concluye con los españoles y cita también a algún músico de Hispanoamérica.

— «Orígenes e influencias del Romanticismo en la música». *CD*, año XII, vol. XXVII, n. 185 (1892), pp. 30-45.

Habla principalmente del romanticismo wagneriano y el orientalismo. Considera al P. Artega y al P. Eximeno como precursores e innovadores del primer estilo, al igual que trata la historia, biografía y estilo de Héctor Berlioz y Schumann. El ejemplo de «Los Gnomos de la Alhambra» de Chapí sirve de referencia en el tratamiento del orientalismo, dando lugar a un resumen de los orígenes e interpretación del poema sinfónico.

VALLS GORINA, Manuel: «La música». *RO*, segunda Ep., tomo III, n. 8-9 (noviembre-diciembre 1963), pp. 347-360.

Resumen de la historia musical europea desde el final de la I Guerra Mundial a 1963, en un número que conmemora el XL aniversario de la *RO*. El artículo consta de los siguientes epígrafes: I. 1923-1963. Dos direcciones musicales opuestas. II. Índice de las actuales tendencias. Las últimas promociones. III. La inestabilidad, estética del presente. (Condenas y deserciones).

*Departamento de Documentación*



# REVISTAS

## REVISTAS RECIBIDAS DESDE MAYO DE 1982

### APUNTES DE EDUCACION

Núm. 5, abril-junio 1982.

### AULA ABIERTA

(ICE Universidad de Oviedo)

Núms. 34, marzo 1982; 35, junio 1982.

### BEIJING INFORMA

Núms. 14, 15, 16 y 17, abril 1982; 18 a 21, mayo 1982; 22 a 26, julio 1982; 27 a 30, julio 1982; 31 a 34, agosto 1982; 35 a 38, septiembre 1982.

### BIBLIOGRAFIA DE ARTICULOS SELECCIONADOS DE REVISTAS DEPORTIVAS EXTRANJERAS

Núms. 1-2, enero-febrero; 3-4, marzo-abril 1982.

### BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 3/4, 5, 6, 7/8, 1982.

### BOLETIN

(Departamento de Prensa e Información del Gobierno Federal de Alemania R. F.)

Núms. 1, abril 1982; 2, junio 1982; 3, julio 1982.

### BOLETIN DE SUMARIOS

(Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 9, enero-febrero-marzo 1982; núm. 10, abril-junio 1982; núm. 11, julio-agosto-septiembre 1982.

### BOLETIN DEL ICE

(Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 6, marzo 1982; núm. 7, octubre 1982.

### BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

(Distrito Universitario de Madrid)

Núms. abril 1982; mayo 1982; junio-julio 1982.

### BOLETIN INFORMATIVO

(Colegio Oficial de Profesores de Educación Física)

Etapas 3, 4 y 5.

### BOLETIN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núms. 115, mayo 1982; 116, junio 1982; 118, septiembre 1982; 119, octubre 1982.

### BORDON

(Revista de Orientación Pedagógica)

Núm. 242-243, marzo-junio 1982.

### BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHEMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

(Bulletin APMEP)

Suplemento 332, marzo 1982; núm. 333, abril 1982; suplemento al núm. 333, mayo 1982; núm. 334, junio 1982; núm. 335, septiembre 1982.

## **CAHIERS PEDAGOGIQUES**

Núms. 203, abril 1982; 204, mayo 1982; 205, junio 1982; 206, septiembre 1982.

## **CAMP DE L'ARPA**

Núms. 97, marzo 1982; 98-99, abril-mayo 1982; 100, junio 1982; 101-102, julio-agosto 1982.

## **CARTA DE ESPAÑA**

Núms. 269, abril 1982; 270, mayo 1982; 272, julio 1982; 273, agosto 1982.

## **CONCILIUM**

(Revista Internacional de Teología)

Núms. 176, junio 1982; 177, julio-agosto 1982; 178, septiembre-octubre 1982.

## **CORREO DE LA UNESCO, EL**

Núms. agosto-septiembre 1981; junio 1982; julio 1982.

## **CUADERNOS DE PEDAGOGIA**

Núms. 89, mayo 1982; 90, junio 1982; 91-92, julio-agosto 1982; 94, octubre 1982.

## **CUADERNOS DEL NORTE, LOS**

(Revista Cultural de la Caja de Ahorros de Asturias)

Núms. 11, enero-febrero 1982; 12, marzo-abril 1982; 13, mayo-junio 1982.

## **CUADERNOS HISPANOAMERICANOS**

(Revista de Cultura Hispánica)

Núms. 382, abril 1982; 383, mayo 1982; 384, junio 1982; 385, julio 1982; 386, agosto 1982; 387, septiembre 1982.

## **CHINA RECONSTRUYE**

(Instituto del Bienestar de China)

Núm. 5, mayo 1982; núm. 6, junio 1982; núm. 7, julio 1982; núm. 8, agosto 1982; núm. 9, septiembre 1982.

## **DAS RAD**

(Scholastic. MGP)

Núm. 1, 1982-1983.

## **DEBATE ESCOLAR**

Núm. 132, abril 1982.

## **DER ROLLER**

(Scholastic. MGP)

Núm. 1, 1982-1983.

## **DOCUMENTACION E.I.**

(Enseñanzas Integradas)

Año VI, núm. 1, primer trimestre 1982.

## **EDUCACION**

(Revista para el Magisterio. Caracas)

Núm. 165, enero-junio 1979.

## **EDUCACION A DISTANCIA**

Año 1, núm. 1, enero-marzo 1982; núm. 2, abril-junio 1982.

## **EDUCATION & INFORMATIQUE**

Núms. 10, marzo-abril 1982; 11, mayo-junio 1982.

## **EDUCATION IN CHEMISTRY**

(London. The Chemical Society)

Vol. 19, núm. 3, mayo 82; núm. 4, julio 1982; núm. 5, septiembre 1982.

## **EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT**

Núms. 175, mayo-junio 1982; 176, julio-agosto 1982; 177, septiembre-octubre 1982.

## **EDUCATION 2000**

Núm. 22, julio 1982.

## **EMERITA**

(Revista de Lingüística y Filología Clásica. Madrid)

Núm. 2, XLIX, 1981.

## **ESPAÑA 78 (FAPEB)**

Núm. 38, abril 1982.

**EUDISED R & D BULLETIN**  
(Conseil de l'Europe)

Núm. 13, 1982; núm. 14, 1982.

**EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION**

Vol. IV, núm. 1, enero-marzo 1982; núm. 2, agosto-junio 1982; núm. 3, julio-septiembre 1982.

**FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE**

Núm. 169, mayo-junio 1982; 170, julio 1982; 171, agosto-septiembre 1982.

**INDICES DE REVISTAS DEPORTIVAS**  
(Consejo Superior de Deportes.  
Instituto Nacional de Educación Física)

Núms. 1-2, enero-febrero 1982; núms. 3-4, marzo-abril 1982.

**INSULA**

(Revista Bibliográfica de Ciencias y Letras)

Núm. 424, marzo 1982; núm. 425, abril 1982; núm. 426, mayo 1982; núm. 427, junio 1982.

**INVESTIGACION Y CIENCIA**  
(Edición en español de SCIENTIFIC AMERICAN)

Núm. 68, mayo 1982; núm. 69, junio 1982; núm. 70, julio 1982; núm. 71, agosto 1982; núm. 72, septiembre 1982; nm. 73, octubre 1982.

**LANGUE FRANÇAISE**

Núm. 54, mayo 1982; núm. 55, septiembre 1982.

**LIBRO ESPAÑOL, EL**  
(Revista del INLE)

Núms. 289-290, 1982; núms. 291-292, 1982; núms. 293-294, 1982.

**MANOS UNIDAS**  
(Campaña contra el hambre)

Núm. 60, julio 1982.

**MEDIOS AUDIOVISUALES**  
(Revista sobre la imagen y el sonido  
aplicados a la Formación y a las Comunicaciones)

Núm. 121, septiembre 1982.

**MISION ABIERTA**

Vol. 75, núm. 1, febrero 1982; núm. 2, abril 1982; número 3, junio 1982.

**MONDE DE L'EDUCATION, LE**

Núm. 83, mayo 1982; núm. 84, junio 1982; núm. 85, julio-agosto 1982; núm. 86, septiembre 1982; número 87, octubre 1982.

**MONDE DIPLOMATIQUE, LE**

Núm. 338, mayo 1982; núm. 339, junio 1982; núm. 340, julio 1982; núm. 341, agosto 1982; núm. 342, septiembre 1982; nm. 343, octubre 1982.

**MUNDO OBRERO EMIGRACION (PCE)**

Núms. 173 a 186 y 192 a 199.

**MUSICA EN ESPAÑA**

(Boletín de Información Musical.  
Dirección General de Música y Teatro.  
Ministerio de Cultura)

Núm. 10.

**NARRIA**

(Estudios de Artes y Costumbres Populares.  
Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 21, marzo 1981; núm. 22, junio 1981; núms. 23-24, septiembre-diciembre, 1981.

**NEWS LETTER. FAITS NOUVEAUX**  
(Conseil de l'Europe, Strasbourg.  
Centre de Documentation pour l'Education en Europe)

Núm. 5, 1980; núm. 1, 1982; núm. 2, 1982.

**NOTICIARIO TURISTICO**  
(Ministerio de Transportes,  
Turismo y Comunicaciones)

Núm. 107, julio 1982; núm. 108, agosto-septiembre 1982; núm. 109, octubre 1982.

**PATIO ABIERTO**  
(ICE de la Universidad de Cádiz)

Núm. 0, abril-mayo 1982; núm. 1, junio-julio 1982.

## **PERSPECTIVAS**

Vol. XII, núm. 2, 1982; núm. 3, 1982.

## **PHYSICS EDUCATION**

(London. Institute of Physics)

Vol. 17, núm. 3, mayo 1982; suplemento 1982; número 4, julio 1982.

## **PRACTICAL ENGLISH TEACHING (MGP)**

Vol. 2, núm. 4, junio 1982.

## **PUEBLOS DEL TERCER MUNDO**

Núm. 126, julio-agosto-septiembre 1982.

## **REVISTA CATOLICA INTERNACIONAL**

Año 4, III/82, mayo-junio 1982; IV/82, julio-agosto 1982.

## **REVISTA DE BACHILLERATO**

(Dirección General de Enseñanzas Medias.  
Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 21, enero-marzo 1982; núm. 22, abril-junio 1982; núm. 23, julio-septiembre 1982.

## **REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Núm. 109, enero-marzo 1982; núm. 110, abril-junio 1982.

## **REVISTA DE EDUCACION**

(Secretaría General Técnica  
del Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 268, septiembre-diciembre 1981.

## **REVISTA DE INFORMACION (UNESCO)**

Núm. 29, enero-marzo 1982.

## **REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES**

Núm. 9, mayo 1982; núm. 10, junio 1982.

## **REVUE DE PHONETIQUE APPLIQUEE** (Université de l'Etat a Mons. Belgique)

Núms. 61-62-63, 1982.

## **REVUE DES ETUDES GREQUES**

(Publication de l'Association  
pour l'encouragement des études grecques)

Núms. 445-446, 1981; núms. 447-449, julio-diciembre 1981.

## **SCALA**

Núm. 5, 1982; núm. 6, 1982; núms. 7-8, 1982; núm. 9, 1982; núm. 10, 1982.

## **SCALA JUGEND MAGAZIN**

Núm. 4, septiembre 1982.

## **SCHUSS**

Núm. 1, 1981-1982.

## **STADIUM**

Núm. 91, febrero 1982; núm. 92, abril 1982; núm. 93, junio 1982.

## **SUMARIOS DE REVISTAS DE EDUCACION**

(Instituto de Cooperación Iberoamericana. ICI.  
Oficina de Educación Iberoamericana. OEI)

Año 1, núm. 2, julio 1982.

## **TEATRO EN ESPAÑA**

Núm. 10, julio-agosto 1982.

## **TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION**

(Bulletin Analytique. CNDP)

Vol. IX, núms. 3-4, diciembre 1981; vol. X, núm. 1, marzo 1982; núm. 2, junio 1982.

## **TELERADIO**

Núms. 1.270 a 1.275; 1.277 a 1.291; 1.293 a 1.296, 1982.

## **TEOREMA**

Vol. XI, núm. 4, 1981.

## **TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE** (CNDP)

Núms. 277 a 280, 1982; núm. 282, 1982.

**TIME**

Núms. 15, 16 y 17, abril 1982.

**TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, THE**

Núms. 3.433 a 3.439; 3.451 a 3.458, 1982.

**TRIBUNA ALEMANA**

(Selección quincenal de la prensa alemana)

Núms. 832 a 843, 1982.

**TRIBUNA ALEMANA**

(Selección: Tercer Mundo)

Núm. 3, octubre 1982.

**UNSERE ZEITUNG**

Núm. 304, mayo 1982; núm. 305, junio 1982; núm. 306, julio 1982; núm. 307, agosto 1982; núm. 308, septiembre 1982.

**VIDA ESCOLAR**

(Dirección General de Educación Básica.  
Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 214, noviembre-diciembre, 1981; núm. 215, enero-febrero 1982; núms. 216-217, marzo-junio 1982; número 218, monográfico 1, 1982.

**ZIELSPRACHE DEUTSCH**

Núm. 2, 1982; núm. 3, 1982.



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