

1985
marzo
nº1
INBAD



boletín **informativo**



Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD

Número 1, marzo 1985

EL INBAD EN ESPAÑA

Tercer Seminario conjunto UNED-INBAD-CENEBAD.	5
Programación para un plan experimental sobre Tutoría de Orientación en el INBAD.	11
La Tutoría y la Documentación del INBAD vistas por sus alumnos.	21
Curso de Técnicas de Estudio.	33

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Fecunda labor de las Aulas de Bachillerato del INBAD en Lyon.	35
---	----

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Una tutoría experimental de Física y Química realizada con material muy sencillo.	39
Evaluación inicial en Física y Química de 2.º de BUP. Comparación entre los alumnos del INBAD y los de enseñanza presencial.	47
La vida diaria en Roma.	53
Lengua y Literatura Españolas: Una Tutoría de Apoyo para COU.	59
Crónica de la Historia Contemporánea de España: El cine de Luis García Berlanga.	65

DOCUMENTACION

Informes:

El sistema educativo de la República Federal de Alemania.	69
El sistema educativo del Reino Unido.	77
Revistas recibidas	85

INFORMACIONES VARIAS

Informe acerca de los Seminarios de «Actualización y Perfeccionamiento en Materia Energética». FAE, Madrid, 18-19 de enero de 1985.	91
---	----



Dep. Legal: M-12.649-1981

Imprime: Grafiber, S.L. - Albasanz, 35. 28037-Madrid

EL INBAD en España

TERCER SEMINARIO CONJUNTO UNED/INBAD/CENEBAD

El último Seminario Conjunto UNED/INBAD/CENEBAD (los dos Seminarios anteriores han sido reflejados en los Boletines 2 y 3/4 de 1984) tuvo lugar los días 5 y 6 de junio de 1984, centrado en la Evaluación de Sistemas Educativos.

I. LA TEORIA

La teoría del Seminario consistió en dos exposiciones, por parte de Juan José Aparicio y José Otero, de los distintos modelos de evaluación en general y, en particular, del modelo «Congruencia-Contingencia» de Stake.

I.1. Introducción a los diversos modelos

La introducción a los diversos modelos de evaluación se hizo sobre la lectura previa del artículo de Angel Pérez: *Modelos Contemporáneos de evaluación*, en *La enseñanza: su teoría y su práctica*. GIMENO SACRISTAN/PEREZ GOMEZ. Akal/Universitaria. Madrid, 1983, pp. 426 ss.

Remitimos a este artículo a los interesados en una visión amplia de los modelos contemporáneos de evaluación.

I.2. El modelo «Congruencia-Contingencia»

El modelo de «Congruencia-Contingencia» de Stake, en el que se centraron los dos ponentes, queda perfectamente refle-

jado en el artículo de J. Otero: *El modelo de «Congruencia-Contingencia»*, ponencia presentada en el Simposio «La nueva enseñanza de las ciencias experimentales», organizado por el MEC del 27 al 30 de marzo de 1984, y tomada de «*La evaluación del sistema de enseñanza de la Física como base para la planificación de los nuevos programas*».

La brevedad y claridad del artículo favorecen su transcripción íntegra.

El modelo de Stake: aplicación a los programas españoles

El modelo de evaluación propuesto por Stake en su artículo clásico «The Countenance of Educational Evaluation» (1967) reúne una serie de condiciones que lo hacen de la mayor utilidad para el trabajo que hemos esbozado.

Stake plantea inicialmente la alternativa conocida en los objetivos de la evaluación: describir un programa de enseñanza o juzgar su mérito. La primera aportación de su modelo es incorporar ambos objetivos: el evaluador ordena sus datos en una matriz de descripciones y una matriz de juicios.

La matriz de descripciones se compone de datos relativos a las observaciones del programa de enseñanza y datos relativos a lo que se intenta con el mismo programa.

OBSERVACIONES INTENTOS

Describir el programa de enseñanza de la física en el BUP y COU implica, por tanto, recopilar datos sobre los intentos u objetivos del programa. Se pretende, por ejemplo, que los alumnos de este nivel «comprendan los fenómenos naturales, científicos y técnicos de su entorno» («BOE», 18-IV-75), que la «enseñanza sea activa y motivadora» (ibid.) y que los profesores de este nivel reúnan «una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación» (L.G.E., art. 102, apdo. 2).

Por otra parte, se pueden recopilar datos sobre la realidad observada: averiguar, mediante la prueba adecuada, qué aprenden realmente los alumnos sobre los fenómenos naturales que les rodean, qué tiempo se dedica en el aula a actividades realizadas por los alumnos y cuál es la formación pedagógica real de los profesores de física en el bachillerato. El evaluador describe observaciones e intentos estableciendo comparaciones entre ambos. Este tipo de comparaciones es llamado por Stake «de congruencia».

Congruencia

OBSERVACIONES INTENTOS

Dentro de la matriz de descripciones se pueden distinguir observaciones e intentos correspondientes a tres grupos de variables diferentes: antecedentes, transacciones o procesos y resultados. Los primeros se refieren a «cualquier condición existente antes de que se lleve a cabo la enseñanza y el aprendizaje y que pueda afectar a los resultados» (Stake, p. 528). Por ejemplo, la dotación de la biblioteca o de material de prácticas en el laboratorio.

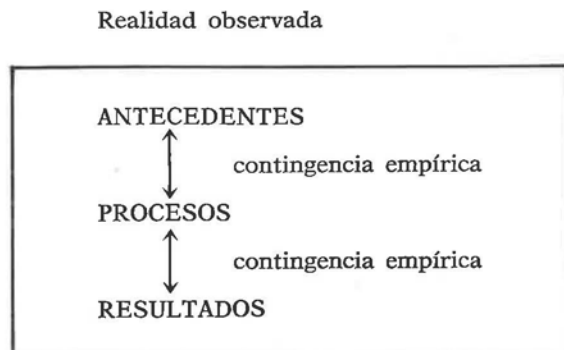
Las transacciones son los «múltiples contactos entre estudiante y profesor, estudiante y estudiante, autor y lector, padre y orientador: la sucesión de interacciones que constituyen el proceso educativo» (op. cit. p. 528). El tiempo que cada profesor reserva

para actividades de los alumnos en el aula, por ejemplo, sería una variable clasificable entre las transacciones.

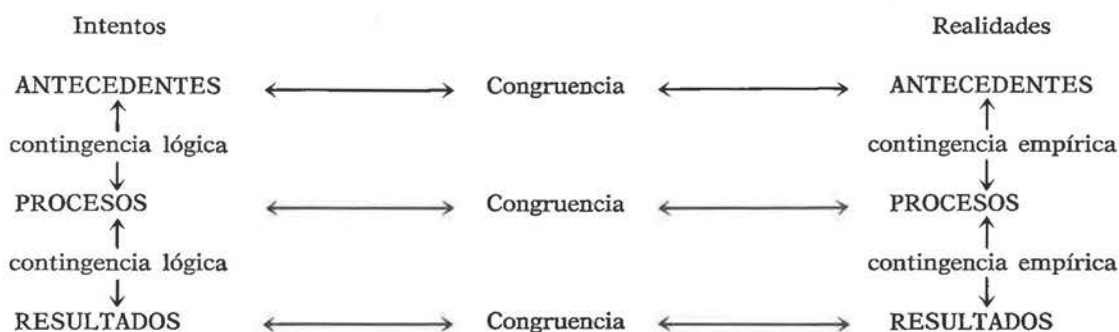
Por último, los resultados se refieren básicamente a los obtenidos por los alumnos aunque también se pueden considerar cambios en los profesores o en otras personas que participan en el funcionamiento del sistema de enseñanza.

Entre estos apartados, y dentro de cada bloque, deben existir relaciones coherentes: los antecedentes previstos en la planificación (demanda prevista de científicos y técnicos, por ejemplo), que pueden coincidir o no con los antecedentes reales (demanda real de científicos y técnicos), deben coincidir con las transacciones o procesos planeados (programas utilizados, prácticas de laboratorio que deben efectuarse, etc.) y éstos a su vez deben influenciar los resultados esperados (preparación específica en física o, por otro lado, énfasis en los aspectos culturales de la ciencia, por ejemplo). Estas relaciones son denominadas por Stake de «contingencia lógica».

De la misma forma, se pueden establecer comparaciones entre antecedentes, procesos y resultados observados. Podría estudiarse, por ejemplo, la relación entre la dotación de aparatos de laboratorio o de medios audiovisuales en los centros (antecedentes), el uso que se hace de ellos (proceso) y los resultados que se obtienen con su uso. Este tipo de relaciones es llamado por Stake de «contingencia empírica».



La matriz de descripciones puede resumirse, por tanto, en el siguiente esquema:

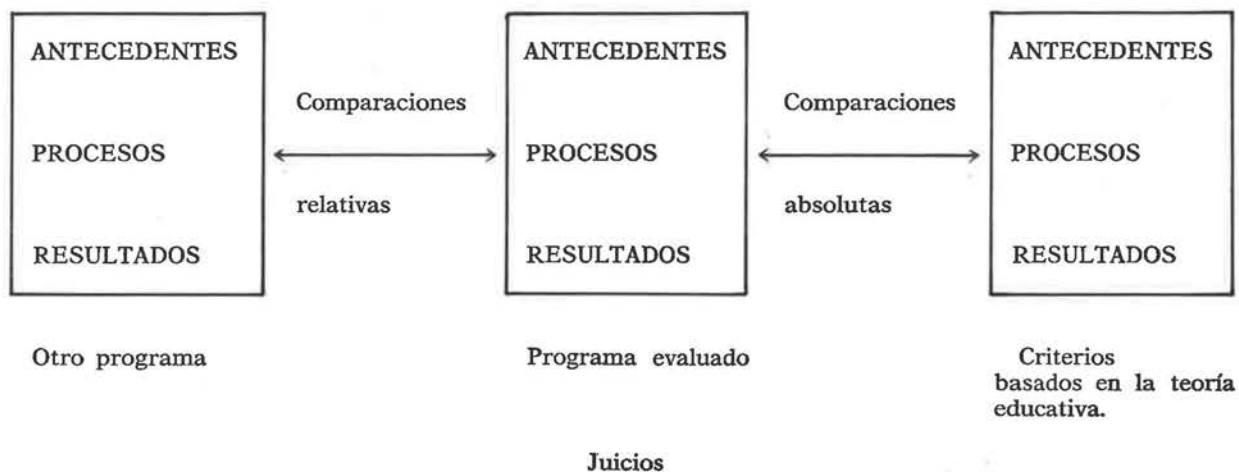


Existe un segundo tipo de comparaciones que Stake engloba en la llamada «matriz de juicios». En este caso el objetivo es juzgar la calidad del programa. Pero ese juicio puede ser realizado con diferentes criterios. Stake, citando a Taylor y Maguire, menciona a cinco grupos involucrados en el proceso educativo y, por tanto, con posibilidades de enjuiciarlo desde diferentes puntos de vista: representantes de la sociedad en general (por ejemplo políticos o líderes sindicales y empresariales), expertos en diferentes materias (por ejemplo físicos o especialistas en psicología educativa), profesores, padres y estudiantes. Los diferentes criterios mantenidos por diferentes grupos o individuos pueden dar lugar a diferentes juicios sobre aspectos de los antecedentes, los procesos o los resultados del programa de enseñanza.

Además de este tipo de juicios «absolutos», Stake considera una segunda clase que no resulta de comparaciones con criterios mantenidos por grupos o por personas, sino de comparaciones entre las características del programa de enseñanza que se evalúa y las de otros programas exteriores. Este tipo de «comparación relativa» permite escapar a una de las limitaciones apuntadas anteriormente para el modelo de Tyler.

Un dato que consideramos de interés en nuestro sistema de enseñanza de la física es saber cómo se compara con relación a los existentes en otros países: Las comparaciones relativas de antecedentes, procesos y resultados sirven a este propósito.

De acuerdo con estas ideas, la matriz de juicios podría representarse en el siguiente esquema:



El esquema de Stake proporciona un modelo comprensivo y útil para la evaluación de un programa de enseñanza como el que nos ocupa. En nuestro sistema de enseñanza se pueden identificar intenciones, tanto en lo que se refiere a antecedentes como a procesos o resultados: la L.G.E. y las disposiciones más concretas especifican con cierto detalle la situación esperada de los antecedentes, normas de funcionamiento y los resultados —aunque sea de manera vaga— que se espera que alcancen los alumnos. De acuerdo con esto pueden establecerse las comparaciones de congruencia correspondientes con la realidad observada.

Por otra parte, interesa especialmente comparar tanto lo que se observa como lo que se intenta en nuestro sistema de enseñanza con criterios exteriores al propio programa, buscando la mejora y superación de las posibles deficiencias.

Los resultados de las comparaciones anteriores proporcionados a los responsables de la toma de decisiones puedan dar lugar a diferentes actuaciones.

En lo que respecta a las comparaciones de congruencia, una disparidad entre realidad observada e intentos, tal como aparece en la normativa ministerial vigente hasta el momento, puede dar lugar a una modificación de la normativa para adecuarla a la realidad (rebajar la exigencia de horas de trabajo en el laboratorio, por ejemplo) o a una actuación sobre la realidad observada para adecuarla a las intenciones (organización de cursillos de profesorado para la potenciación de las actividades experimentales en los centros de enseñanza).

De la misma forma, en lo que se refiere a los juicios que muestren discrepancias entre criterios y realidades de nuestro sistema, se puede actuar cuestionando el criterio que presentamos y en último caso descalificándolo como no pertinente o, al contrario, tratando de modificar la realidad observada para que se adapte al criterio.

II. LA PRACTICA

La parte práctica del Seminario consistió en la presentación de experiencias de evaluación de los diversos sistemas. La brevedad exigida a un artículo de este tipo sólo nos permite plasmar las reflexiones de un grupo de profesores del INBAD de diversas Extensiones, reunidos previamente al Seminario para preparar éste.

El esquema siguiente fue elegido como base de reflexión para los diversos grupos del Seminario.

II.1. Evaluación de los sistemas a distancia (desde el INBAD)

1. Identificación de los principales indicadores, significantes de la necesidad de evaluar nuestro sistema:
 - 1.1. Heterogeneidad del alumnado.
 - 1.2. Desorientación del alumno en su primer contacto con el Centro: conflicto entre oferta y demanda educativas; falta de criterios realistas en la elección del número de asignaturas; desconocimiento de la oportunidad o no del sistema según sus características y necesidades, etc.
 - 1.3. Falta de identificación del alumno con el sistema y su funcionamiento.
 - 1.4. Falta de conocimiento sistemático por parte del profesorado de las características del alumnado: sociológicas, psicológicas, tocantes con el aprendizaje.
 - 1.5. Desconexión existente entre los documentos didácticos y las características del alumnado.
 - 1.6. Infraestructura deficiente de los centros.
 - 1.7. Ausencia de estrategias en la elección del medio de inserción infraestructural de los centros.

- 1.8. Centralización excesiva de los órganos administrativos.
 - 1.9. Deficiente funcionamiento de la distribución del material.
 - 1.10. Desconocimiento de la rentabilidad social del Centro, que juega un papel desmotivador del profesorado al no saber «a quién se sirve».
 - 1.11. Tensión existente en el profesorado entre su resistencia a una enseñanza de «segundo orden», la carestía de medios, la dificultad del sistema, tal como se da en la actualidad, y la problemática del alumnado, que afectan gravemente al proceso de su aprendizaje.
 - 1.12. Sensación de cierta frustración entre el profesorado por el elevado número de abandonos y las deficiencias infraestructurales, administrativas, etcétera que encuentran para realizar eficazmente su tarea.
 - 1.13. La inestabilidad profesional del profesorado en el Centro.
 - 1.14. La falta de credibilidad del profesorado en la eficacia del sistema.
 - 1.15. Falta de preparación y motivación del profesorado para una enseñanza tan específica y con unos clientes tan peculiares.
 - 1.16. Falta de conexión entre el objetivo fundacional del INBAD y las motivaciones personales del profesorado.
 - 1.17. Falta de instrumentos eficaces de transmisión al profesorado que ingresa en el INBAD, y en muchos aspectos del profesorado veterano, de sus objetivos, medios, funcionamiento, estrategias y técnicas educativas.
 - 1.18. Falta de un conocimiento fiable de la calidad de la oferta educativa del sistema.
 - 1.19. Desconocimiento de si la organización del Centro está adecuada al volumen actual del alumnado.
 - 1.20. Ausencia de instrumentos de evaluación del producto del sistema en su relación con el cliente de esta modalidad de enseñanza.
2. Tras la observación de estos *fenómenos*, hallar los *mecanismos* que los producen y las *estructuras* que los sostienen.
 3. Elementos del sistema elegidos para su evaluación tras la observación de los indicadores:
 - 3.1. *El alumnado*. (Como elemento eje y determinante de la oferta del sistema y su modalidad.)
 - 3.2. *La organización* de la institución educativa. (Como elemento infraestructural y funcional al servicio del cliente.)
 - 3.3. *La calidad* de la oferta educativa teniendo como punto de partida al cliente y el nivel educativo por alcanzar.
 4. Qué medir, en concreto, de los elementos elegidos:
 - 4.1. *Alumnado*.
 - 4.1.1. Descripción general de éste. (Tipologías y modalidades de inserción en el Centro, expectativas respecto a este tipo de enseñanza, etcétera.)
 - 4.1.2. Sus dificultades psicolingüísticas.
 - 4.2. *La organización*.
 - 4.2.1. Adecuación de ésta al volumen de alumnado.
 - 4.2.2. Eficacia del subsistema «comunicación» (interna, externa y su retroalimentación) en un sistema a distancia.
 - 4.2.3. La coordinación del subsistema pedagógico-didáctico.

- 4.2.4. Motivación y preparación del profesorado en este sistema.
- 4.3. *Calidad de la oferta educativa.*
Partiendo de las características del alumnado y del nivel que se debe alcanzar, medir:
 - 4.3.1. La oportunidad de los currícula.
 - 4.3.2. La calidad del material didáctico, especialmente:
 - a) La dificultad de los contenidos.

- b) La dificultad lingüística de éstos.

5. Cómo evaluar los elementos elegidos.

III. EPILOGO

En las fechas presentes (febrero de 1985), el INBAD se encuentra en un proceso inicial de evaluación de su material didáctico.

*DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
DEL INBAD*

PROGRAMACION PARA UN PLAN EXPERIMENTAL SOBRE TUTORIA DE ORIENTACION EN EL INBAD

INTRODUCCION

Proponemos a continuación una programación-marco sobre la tutoría de orientación en el INBAD (1). No se trata de una programación que deba ser llevada a cabo tal cual en una Extensión; únicamente pretende ser un guión-marco que, en este momento, en el que se intenta introducir de forma experimental la tutoría de orientación en el sistema de apoyo tutorial del INBAD, pueda servir para que cada Centro elabore su propia programación de la acción tutorial. Es decir, para que cada Centro pueda:

- Fijar los objetivos concretos de la tutoría de orientación en su centro.
- Precisar las tareas y actividades para su consecución.
- Determinar el calendario y ritmo de su ejecución.
- Establecer los criterios y elementos instrumentales para su evaluación.

Y lo haga atendiendo:

- A las condiciones peculiares de su Centro.
- A las características personales de sus alumnos.

PLAN EXPERIMENTAL

Por tratarse de la incorporación «experimental» de la tutoría de orientación de una forma *gradual* y *planificada*, durante la fase de su experimentación, y con el fin de poder realizar un seguimiento y evaluación antes de su generalización, debería llevarse a cabo en un número reducido de Extensiones.

La programación-marco que proponemos ha sido planteada para el primero de BUP por ser éste el curso en el que los alumnos del INBAD, de modo general, necesitan mayor apoyo debido a su situación de partida al iniciar de nuevo los estudios después de cierto tiempo en que los interrumpieron:

- Pérdida de hábitos y de técnicas de estudio.
- Falta de tiempo para estudiar.
- Aislamiento y soledad ante el escaso contacto con los profesores-tutores y con los alumnos.
- Desconocimiento del manejo de los instrumentos y procedimientos didácticos del INBAD.
- Inadecuación entre el nivel real de partida del alumno y el requerido en la programación didáctica de las distintas asignaturas.

(1) Esta programación-marco hay que situarla en el contexto del artículo «La tutoría de orientación en el INBAD», aparecido en el *Boletín Informativo del INBAD*, núms. 3-4, diciembre 1984, pp. 9-16.

En ella aparecen fechas (años, períodos quincenales o semanales, incluso número de horas para determinadas actividades). Todas son susceptibles de ser cambiadas de acuerdo con los criterios que puedan establecerse en cada centro. Ni la distribución temporal de cada fase ni la de las etapas dentro de las fases tienen necesariamente que ajustarse a las que proponemos. El criterio que hemos seguido en la determinación de las fechas ha sido, por un lado, el calendario escolar del INBAD del curso 1984-85 (período de matrícula, inicio del curso, calendario de evaluaciones, etc.) y, por otro, la importancia dada en el tratamiento de las necesidades más acuciantes del alumno.

CONDICIONES PREVIAS

1. *Formación de tutores-orientadores:* Una vez determinadas las Extensiones que van a llevar a cabo este plan experimental, y antes del comienzo del curso, se procederá a la realización de un curso para la formación de los tutores y se establecerá un plan de ayuda durante el curso.
2. *Administrativas:* La incorporación de la tutoría de orientación dentro del sistema de apoyo tutorial al alumno requiere dedicarle un tiempo dentro del horario de tutorías (y del tutor). Por no figurar generalmente dentro del horario de tutorías en las Extensiones ningún tiempo dedicado específicamente a la tutoría de orientación, creemos necesario que en aquellas en las que se proceda a su experimentación se le asigne, al menos, una hora semanal.

Por ser la tutoría de orientación tarea no sólo del tutor-orientador (o tutores-orientadores), sino también, y muy especialmente, de todo el equipo de profesores del grupo (equipo docente), no es suficiente con que dentro del horario

de tutorías se le dedique una hora semanal. Es totalmente necesario que cada profesor-tutor, coordinado por el tutor-orientador, incorpore en sus tutorías de asignatura aquellas orientaciones, técnicas, etc. que se ejerciten en las sesiones de la tutoría de orientación.

3. *Técnicas:* Ayuda técnica para evaluación inicial, diagnóstico, orientación, seguimiento y evaluación del proceso de incorporación de la tutoría de orientación.
4. *Económicas:* Sobre todo para la formación y apoyo permanente al tutor-orientador, seguimiento y evaluación, ayuda técnica y para material de apoyo.
5. *De coordinación:* Un equipo coordinará, realizará el seguimiento y evaluará el proceso intercentros.

OBJETIVOS GENERALES

1. Lograr un conocimiento suficiente del alumno y del grupo de alumnos para posibilitar una enseñanza individualizada y grupal.
2. Planificar en equipo la acción orientadora.
3. Posibilitar y potenciar la relación tutor-alumno y de los alumnos entre sí.
4. Ayudar al alumno en la adquisición de los niveles, técnicas de estudio, instrumentos de trabajo, así como en la organización de su tiempo tanto a nivel general como por asignaturas.
5. Orientar al alumno en otros aspectos no estrictamente académicos que dificulten su proceso de aprendizaje.

FASES DEL PROCESO ORIENTADOR

La planificación anual contemplará las siguientes fases:

1. *Fase previa*: Informativa (antes de comenzar el curso).
2. *Fase inicial*: Introdutoria (una-dos primeras quincenas).
3. *Fase orientadora*: a) programación
b) seguimiento.
4. *Fase evaluadora*: Evaluación del proceso orientador (final de curso).

En cada fase se fijarán:

- Unos objetivos específicos.
- Unas funciones o competencias.
- Unas tareas o actividades.
- Un material orientador.

PERIODO DE PREPARACION

Antes de comenzar el proceso orientador propiamente dicho es necesario un período de preparación que afectará a Extensiones, Seminarios y Departamentos. Este período preparatorio tendrá, a su vez, dos momentos:

- Final del curso anterior al de su puesta en práctica.
- Primera decena de septiembre del curso en el que se va a realizar.

Objetivos

1. Planificar de modo conjunto las Extensiones, Seminarios y Departamentos implicados el plan de orientación del curso próximo en aquello que sea de responsabilidad común.
2. Preparar anticipadamente el material necesario para la realización de la tarea orientadora.

a) Período final de curso

1. Las *Extensiones*:
 - a) Planifican la tutoría de orientación para el curso próximo de

acuerdo con las necesidades y características de cada centro.

- b) Eligen al tutor-orientador o tutores-orientadores de primero para el curso siguiente.
2. Los *Seminarios*, de acuerdo con esta programación general realizada por las Extensiones, preparan el material requerido para la ejecución de dicho plan. Por ejemplo:
 - Pruebas de nivel, por asignaturas o áreas, que diagnostiquen la situación real de partida de los alumnos.
 - Material didáctico de autoinstrucción para la adecuación del nivel del alumno y el de la documentación.
 - Orientaciones al profesor-tutor sobre dicha inadecuación y pautas para subsanarla.
 3. Los *Departamentos* preparan igualmente el material que, de acuerdo con la planificación realizada por las Extensiones, se les requiera. Por ejemplo:
 - Cuestionarios sobre hábitos y técnicas de estudio.
 - Pruebas psicotécnicas.
 - Ficha del alumno.
 - Ficha técnica para entrevista.
 - Material para la formación de tutores «a distancia».
 - Material para el curso «presencial» de formación de tutores.
 - Orientaciones sobre hábitos y técnicas de estudio, organización del trabajo, etc., de autoinstrucción y de utilización por el orientador.

Tareas

- Las Extensiones concretan su proyecto experimental que hacen llegar por

correspondencia a Seminarios y Departamentos.

- Los Seminarios y Departamentos preparan el material necesario para la ejecución del proyecto de acción orientadora.
- Un representante de Extensiones, otro de Seminarios y otro de Departamentos afectados se reúnen con la Vice-dirección Pedagógica para poner en común, de modo coordinado, el proyecto definitivo.

b) Primera decena de septiembre

Curso de formación para los tutores de las Extensiones que van a realizar el plan experimental de orientación.

1. FASE PREVIA

Antes de comenzar el curso, durante el período de matriculación (10-24 de septiembre).

Objetivo

Informar al alumno que se va a matricular por primera vez en el INBAD (2).

Funciones

- Conseguir, en primer lugar, ciertas informaciones del alumno sobre su trabajo, motivos de acercarse al INBAD, tiempo del que dispone, etc., para poder ajustar mejor la orientación previa a la matrícula.
- Advertirle de ciertos problemas, dificultades, errores más comunes, etcétera que suele plantear el INBAD al comienzo.
- Explicarle las ventajas que ofrece el sistema de estudios del INBAD: sistema a distancia, tutorizado, etc.

- Ofrecerle orientaciones concretas que debe tener en cuenta al formalizar la matrícula: número de asignaturas que debería elegir, etc.

N. B.: Quien tiene que decidir siempre es el alumno.

Tareas

1. Los tutores-orientadores, el equipo de profesores y el Jefe de Estudios se reúnen antes de abrirse el plazo de matrícula y, de acuerdo con la planificación general de la función orientadora realizada al final del curso anterior:
 - a) Preparan un programa de atención al alumno que se va a matricular por primera vez en el INBAD con el fin fundamental de informarle y orientarle a la hora de formalizar la matrícula.
 - b) Anticipan las líneas generales de lo que en la próxima reunión establecerán para la fase inicial.
2. La atención al alumno con el fin de informarle puede realizarse mediante entrevistas individuales, pero también mediante formas grupales previamente programadas y de las cuales tendrá conocimiento el alumno.

N. B.: La conveniencia de que el alumno se informe antes de realizar la matrícula implica una necesidad de anunciárselo mediante:

- Carteles.
- El consejo del personal administrativo que vende el sobre de matrícula para que el alumno hable con el tutor.
- Los mismos tutores que reciben directamente a los alumnos...

(2) En la *fase previa* se deberá atender a todos los alumnos de nueva incorporación, sean o no del primer curso.

Material

- Los alumnos tendrán a su disposición varios ejemplares del **Libro Blanco** para que pueda ser consultado antes de comprar el sobre de matrícula.
- Si no lo conocen pueden recibir el **Folleto Verde**.
- Pueden ser muy convenientes **Hojas de Información** preparadas por los mismos centros.
- Una **Ficha Técnica** sobre la entrevista para utilización del tutor-orientador.

2. FASE INICIAL (1-21 de octubre) (3)

El tutor o los tutores orientadores, el equipo docente y el Jefe de Estudios, entre el 24 de septiembre y el 1 de octubre, tendrán una nueva reunión para:

- Evaluar los resultados de la fase previa.
- Preparar la fase inicial.
- Asignar el número de alumnos a cada tutor. Si, dado el número de alumnos, fueran necesarios varios tutores-orientadores, uno de ellos actuaría de coordinador.

Esta fase inicial se desarrollará en tres etapas:

- A) **Primera semana** (1-7): Evaluación inicial del alumno.
- B) **Segunda semana** (8-14): Introducción al sistema.
- C) **Tercera semana** (15-21): Inicio del estudio de las distintas asignaturas.

A) Primera semana

Evaluación inicial del alumno (8 horas).

Objetivo

Conocer al alumno y al grupo de alumnos.

Funciones

- En la primera reunión con el grupo, lograr un contacto humano entre los alumnos y entre ellos y el tutor.
- Motivar al alumno en el inicio de su proceso de aprendizaje ante su situación de miedo, soledad, etc.
- Conocer al alumno en aspectos como:
 - Nivel real de conocimientos.
 - Hábitos y técnicas de trabajo intelectual.
 - Actitudes, intereses y aptitudes.
 - Circunstancias que pueden incidir en su rendimiento académico: entorno familiar, laboral y social, tiempo, experiencia anterior, edad, situación económica, etc.

Tareas

La aplicación de los distintos cuestionarios y pruebas debe hacerse en el contexto de una reunión informal de motivación («entre adultos») que persiga el contacto humano a través de la relación de profesores y alumnos y de alumnos entre sí.

El tutor tendrá la habilidad suficiente como para hacer que se toquen estos temas sobre los que se quiere obtener información (conocimiento) y se haga con agilidad y espontaneidad, sin que moleste a nadie, y aprovechar los momentos oportunos para proponer la conveniencia de aplicar los cuestionarios, pruebas, etc., previstos.

No todo el conocimiento del alumno ha de adquirirse mediante la aplicación de cuestionarios y pruebas. Hay otros procedimientos como la observación, el contacto

(3) De acuerdo con el calendario escolar (84-85), se inicia el curso el 7 de octubre por lo que esta fase inicial ocupa la primera quincena de la programación didáctica.

personal individual o en grupo, espontáneo o planificado, etc., que también deben ser utilizados y no comportan, por lo general, una actitud de rechazo por parte de los alumnos.

Material

- Pruebas que diagnostiquen el nivel de los alumnos.
- Cuestionarios sobre hábitos y técnicas de estudio.
- Pruebas psicotécnicas.
- Cuestionario de variables múltiples.
- Rendimiento escolar del alumno en cursos anteriores.
- Técnicas de observación.
- Técnicas de entrevista.

B) Segunda semana

Introducción al sistema (8 horas).

Objetivo

Introducir al alumno en el sistema educativo del INBAD.

Funciones

- Información sobre hábitos y técnicas de estudio y su aplicación a las unidades didácticas de las distintas asignaturas.
- Orientar al alumno en la organización de su trabajo personal.
- Iniciar al alumno en el manejo del instrumental del INBAD:
 - Material didáctico.
 - Tutorías.
 - Evaluación y recuperación.
- Discutir con el grupo los objetivos y funciones de la tutoría de orientación.

Tareas

- Técnicas de grupo y activas.

- Utilización de medios audio y visuales.

N.B.: No se trata de decirle al alumno, de contarle, lo que tiene que hacer, sino de hacerlo con él:

- Experimentar alguna técnica de estudio aplicada a determinadas asignaturas.
- Realizar una sesión de organización del estudio con el material didáctico (de una asignatura y en una quincena).
- Realizar una tutoría.
- Ejemplificar una evaluación.
- Mesa redonda con alumnos de cursos anteriores experimentados en el sistema INBAD.

Material

- Material didáctico completo de una unidad didáctica.
- Textos para lectura, comentario, resumen, etc. (para realizar experimentalmente alguna técnica de estudio).
- Pruebas de evaluación de cursos anteriores.
- M. A. V.: retroproyector, proyector, etcétera.

C) Tercera semana

Inicio del estudio de las distintas asignaturas (8 horas).

Objetivo

Introducir al alumno en el proceso de aprendizaje de las distintas asignaturas.

Funciones

- Establecer con el equipo docente unos criterios comunes para informar y orientar al alumno en el aprendizaje de las distintas asignaturas.
- El tutor-orientador presentará, de

acuerdo con el horario de tutorías establecido, a cada uno de los profesores-tutores. Estos, en su hora de tutoría:

- a) **Informarán** a los alumnos de su asignatura sobre aspectos como: peculiaridades propias de la asignatura, distribución y ordenación de los contenidos, métodos de tutorización, técnicas de trabajo, criterios e instrumentos de evaluación, etc.
- b) **Orientarán** el estudio de la primera quincena.

Tareas

- Reunión de coordinación del tutor-orientador o tutores-orientadores con el Equipo Docente.
- Aplicación del sistema de tutorías utilizando técnicas de tutorización individuales y grupales.

Material

- El preparado expresamente por el profesor-tutor para informar y orientar su asignatura.
- El material didáctico de la primera quincena de cada asignatura.

3. FASE ORIENTADORA (a lo largo del curso)

Dos momentos importantes:

- Programación.
- Seguimiento.

Objetivos

- Coordinar al equipo docente.
- Orientar al alumno.

Funciones

I. Programación

Más que de una programación, se trata, en realidad, de ajustar la programación que se elaboró en el período de preparación a las características del grupo, una vez que tenemos un mejor conocimiento de los alumnos.

El tutor-orientador, en una, dos o más sesiones, con los informes obtenidos de los alumnos:

- a) Se reúne con el **equipo docente** para:
 - Informar a los profesores tutores de los datos más significativos y relevantes para el proceso educativo de cada alumno y del grupo de alumnos y para recabar información de los profesores-tutores sobre los alumnos.
 - Precisar las carencias o dificultades más significativas detectadas en la fase de conocimiento y determinar (elegir) aquellas que por ser más acuciantes requieran un prioritario apoyo del equipo de profesores.
 - Coordinar la programación de las distintas asignaturas, adecuar el programa y establecer el ritmo y temporalización del currículo adaptado a las peculiaridades del grupo.

Para ello el equipo docente deberá:

- Atender no sólo al rendimiento suficiente-insuficiente, sino, sobre todo, al rendimiento satisfactorio-insatisfactorio, de modo muy especial durante la primera evaluación, «cuello de botella» del primer curso del INBAD.
- Aunar criterios para el proceso de aprendizaje y, sobre todo,

para la evaluación y recuperación del alumno.

- Valorar siempre la experiencia de cada alumno y partir de ella en el proceso de su aprendizaje.
 - Valorar el propio trabajo de cada alumno a través de la consideración de su esfuerzo personal, su iniciativa, participación activa, creatividad, sentido crítico, etc., de modo muy especial en las actividades quincenales.
 - Establecer pautas para la auto-evaluación del alumno.
- Programar el proceso de la actividad tutorial fijando unos objetivos que habrá que revisar y evaluar en las reuniones de evaluación (que vienen a constituir los distintos períodos de seguimiento). Dichos objetivos deberán atender a las carencias más significativas detectadas en el grupo de alumnos.
- b) Se reúne con los **alumnos** para:
- Ubicar la tutoría dentro del horario docente en sesiones individuales (entrevistas) o grupales bien programadas de antemano.
 - Completar la ficha del alumno.
 - Elegir a los representantes de los alumnos.
 - Recoger intereses y propuestas del grupo.
 - Informar a los alumnos de los datos más significativos para el proceso educativo del grupo.
 - Informar y someter al grupo de alumnos el programa de la acción tutorial elaborado con el equipo docente.

Tareas

- Reuniones con el equipo docente a primeros de noviembre.
- Reunión con el grupo de alumnos a primeros de noviembre, después de las reuniones con el equipo docente.

Material

- Informe sobre los alumnos.
- Ficha técnica para entrevista.
- Ficha del alumno.
- Material de apoyo en técnicas de estudio.

Después de las diferentes reuniones se pasará a todos los profesores del equipo docente y a los representantes de los alumnos una copia del programa de trabajo acordado.

II. Seguimiento

El plan de acción tutorial, que será para todo el curso, se irá revisando con cierta periodicidad. Esta periodicidad viene marcada por las evaluaciones.

Cada sesión de evaluación servirá para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, para poner a punto las medidas correctoras y para marcar el nivel de satisfacción de los objetivos para la evaluación siguiente. La evaluación abarcará no sólo a los alumnos, sino también al equipo docente.

Si bien es cierto que las sesiones de evaluación son los momentos que marcan los períodos en los que debe ir revisándose periódicamente la tarea orientadora, tanto en lo que se refiere a los alumnos como a los profesores, no podemos olvidar que la evaluación forma parte del proceso educativo y que, por tanto, la acción del tutor con el equipo docente y con los alumnos no puede reducirse a ese momento solamente, sino que tiene que desarrollarse a lo largo de todo el proceso. De ahí la necesidad de que

el tutor tenga reuniones periódicas entre una y otra evaluación con los profesores y con los alumnos, en las que, entre otras cosas, se aprovechará para ir siguiendo puntualmente el plan de trabajo previsto para ese período evaluador.

Objetivos:

- Revisar el grado de cumplimiento de los objetivos.
- Proponer el nivel de exigencia en la satisfacción de los objetivos para la evaluación siguiente.

Funciones

a) Del tutor-orientador con el equipo docente:

- Preparar la sesión de evaluación: hacer un guión (orden del día) en el que se recojan los objetivos propuestos que se tengan que revisar y cuantos asuntos importantes tengan que tratarse.
- Presidir la reunión de evaluación.
- Elaborar un acta de la reunión de evaluación que entregará a todos los profesores-tutores.
- Elaborar unas pautas y orientaciones para las recuperaciones de los alumnos, procurando que cada profesor-tutor fije las actividades y el tiempo de recuperación para cada alumno y vigilando su cumplimiento.
- Procurar una distribución racional del trabajo que ha de realizar el alumno evitando períodos de acumulación excesiva.

b) Del tutor-orientador con los alumnos:

- Preparar con los alumnos la sesión de evaluación.
- Comunicarles los resultados obtenidos de modo individual y explicativo.

- Transmitirles los acuerdos adoptados.
- Revisar con el grupo el grado de cumplimiento de los objetivos programados para ese período evaluador.
- Proponer pautas para la corrección de aquellos aspectos que hayan supuesto una dificultad para la consecución de los objetivos y, en su caso, comunicarlos al equipo docente.
- Potenciar e incrementar los cauces de participación de los alumnos en el grupo y en el centro.
- Promover y asesorar actividades de grupo.

Sería conveniente debatir con el equipo docente (o con todos los profesores-tutores si se quiere generalizar a todos los cursos) la conveniencia o no de que asistan los alumnos o sus representantes a las sesiones de evaluación o de preevaluación.

En el caso de que no parezca conveniente la participación de los alumnos en ningún caso, sí creemos necesario que el tutor-orientador consulte a los alumnos sobre las cuestiones que ellos quieren que sean tratadas en la sesión evaluadora, tanto de nivel general como particulares.

Tareas

- Preparar la sesión evaluadora.
- Celebrar la reunión de evaluación.
- Informar a los alumnos de los resultados y de los acuerdos tomados en la sesión de evaluación.
- Preparar con el equipo docente un plan de recuperación para los alumnos que lo requieran.
- Coordinar de forma permanente al equipo docente.
- Coordinar el plan de trabajo que habrá que realizar en la hora semanal dedicada a la tutoría de orientación.

Material

- Guión-orden del día para la reunión de evaluación.
- Informes-ficha del alumno.
- Programación del plan de acción tutorial del período evaluador.
- Informes elaborados por los alumnos.

- P. D.:
- La evaluación no es poner notas.
 - La evaluación no ha de ser sancionadora, sino orientadora y, por ello, una parte muy importante es la vuelta de información al alumno.
 - La evaluación no es hablar del alumno.
 - La evaluación no es comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno, sino, sobre todo, comprobar el proceso de madurez del alumno en la adquisición de destrezas, habilidades, técnicas, etcétera.
 - La evaluación es comprobar una programación cuyo grado de cumplimiento afecta a los alumnos, pero también a los profesores-tutores, material didáctico, etc., etc.

- La evaluación en un sistema a distancia y de adultos ha de llevarse a cabo, sobre todo, mediante procedimientos de autoevaluación.

4. FASE EVALUADORA (final de curso)

Hacia el mes de mayo, el tutor-orientador, el equipo docente y el Jefe de Estudios se reunirán para elaborar un informe-memoria sobre el grado de cumplimiento del plan de trabajo en su conjunto.

Coincidiendo con esta evaluación particular, en cada Centro, hacia las mismas fechas, se procederá a realizar una evaluación coordinada en todas las Extensiones en las que se ha experimentado este plan de atención tutorial. La misma evaluación se hará en otras Extensiones en las que no se haya experimentado este plan, sirviendo como grupo de contraste.

El equipo encargado de realizar esta evaluación será el mismo que ha estado a lo largo del año coordinando y suministrando apoyo a las necesidades surgidas en cada una de las Extensiones.

Emilio Robledo Monasterio
**DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DEL INBAD**

LA TUTORIA Y LA DOCUMENTACION DEL INBAD VISTAS POR SUS ALUMNOS

(Valoración numérica y conclusiones)

En el número 4, diciembre 1983, del Boletín del INBAD publicaba el Departamento de Estudios las conclusiones desprendidas de un trabajo basado en discusiones de alumnos sobre sus impresiones generales como «clientes» del INBAD.

La publicación completa fue enviada a cada Centro como material básico de información.

Posteriormente, intentando ya una concreción mayor, el Departamento utilizó la misma técnica, con ciertas modificaciones plasmadas en la segunda publicación, para obtener información sobre dos elementos fundamentales del sistema del INBAD: la documentación didáctica y la tutoría.

La totalidad del trabajo habrá llegado a los centros del INBAD bastante antes de hacerse públicas estas conclusiones en el presente Boletín.

I. VALORACION NUMERICA DE UNO DE LOS DISCURSOS REALIZADA POR LOS ALUMNOS

I.1. Presentación de la técnica

Finalizada la transcripción de las discusiones, y siguiendo la tónica de este trabajo: que sea el alumno, «de abajo hacia arriba», quien elija las variables que juzgue de interés en torno a la tutoría y la documentación del INBAD, pedimos a un grupo

significativo de alumnos (43), pertenecientes a 8 extensiones del INBAD, que valorasen uno de los discursos de la forma siguiente:

- a) Haciendo primeramente una lectura de cada párrafo.
- b) Subrayando las frases o expresiones que les resultasen de interés o llamasen su atención.
- c) Valorando numéricamente de 0 a 5 las frases elegidas:
 - 0 = desacuerdo total.
 - 5 = acuerdo total.
 - Significando el resto de los números posturas intermedias.

Los 43 alumnos, elegidos al azar, pertenecían en su mayoría absoluta a COU, habiendo estudiado por lo menos 3.º de BUP en el INBAD; tenían una media de edad de 23,5 años y habían aprobado en el curso anterior una media de 6,2 asignaturas.

Reflejamos a continuación las cuantificaciones por temas que los alumnos han hecho de las frases elegidas; de esta manera, la información adquiere una fiabilidad complementaria importante.

Al lado de la frase elegida figura 3 grupos de dígitos:

- El primero indica el número absoluto

(N) de alumnos que eligen y valoran esa frase.

- El segundo es el porcentaje sobre el total de alumnos que han contestado cuantificando la discusión enviada (43).
- El tercer grupo de dígitos corresponde a la mediana (md) de las cuantificaciones efectuadas por quienes han elegido y valorado esa frase. (Como es sabido, la mediana es una medida de tendencia central que indica el valor que ocupa el punto central de una serie de valores, dejando a cada lado el 50 por 100 de éstos):
 - El 0 significa rechazo total de la frase.
 - El 5, aceptación total.
 - El resto de los dígitos, posturas intermedias.

La elección y cuantificación de variables ha sido, como es lógico, muy amplia. Sólo plasmamos aquellas que han sido elegidas, como mínimo, 5 veces.

I.2. Valoración numérica por temas

I.2.1. Dificultades generales del alumno

	N	%	md
a) «Tienes que tener mucha base en la asignatura para poder captar bien la explicación»	22	51,2	5
b) «El tiempo es un factor principal»	9	21,0	5
c) ... «Y más cuando te tienes que desplazar de un pueblo»	12	28,0	5
d) (El INBAD) «me resulta más fácil que un instituto normal»	13	30,2	0
e) «No es que no tengas dudas, es que es todo una pura duda»	11	25,6	5

	N	%	md
f) «Vas siempre muy agobiada»	8	18,6	5
g) «Es muy denso todo esto» (dificultad del sistema)	6	14,0	5

I.2.2. «El sistema»

a) «El sistema (del INBAD) es diferente»	22	51,2	5
b) «No todos tomamos conciencia de lo que es esto...; que es 'a distancia'»	17	39,5	5
c) «Esto no es un instituto normal»	14	32,6	5
d) «Si pensásemos que esto es 'a distancia', que no es un instituto normal, pues esto funcionaría mejor» ...	14	32,6	5
e) «Aquí (en el INBAD) si no te lo preparas tú, pues no hay nada que hacer» ...	8	18,6	5

I.2.3. La documentación y la tutoría

a) La prioridad del documento

1. «Si el documento se entiende perfectamente, yo creo que en clase, con preguntarle, con que te lo explique un poco...»	8	18,6	5
2. «Un profesor no puede explicarte en una hora lo que te puede explicar un libro. No puede»	13	30,2	4
3. «En un directo se podría prescindir perfectamente de textos, pero en el sistema éste, no».	11	25,6	5
4. «Tiene que ser un buen libro»	8	18,6	5

	N	%	md
5. «El punto principal es el del buen libro» ...	10	23,2	3,5
6. «Pero es más imprescindible el libro que el profesor» ...	14	32,5	3
7. «La utilización del libro depende del tipo de profesor: muchísimo, mucho, mucho, mucho» ...	21	48,9	5
8. «Incluso con un buen profesor es imprescindible el libro de texto».	5	11,6	5
9. «Te hace falta el libro. No solamente puedes tener profesor» ...	15	34,9	5
10. «Con un libro bueno no te hace falta profesor» ...	15	34,9	0
11. «Yo no estoy quitando ni el profesor ni el libro, simplemente estamos viendo cuál es más importante, y para mí es más importante el libro» ...	14	32,5	3
12. «Yo pienso que es fundamental el libro, más que el profesor» ...	10	23,2	3
13. «Yo tengo un buen libro "que me entere" y que lo explique bien, y no me hace falta el profesor» ...	19	44,2	0
14. «Por muy buen libro que tengas, aunque esté muy bien y eso, necesitas muchas horas» ...	7	16,3	5
b) <i>La prioridad del profesor y/o de la tutoría</i>			
1. «Lo que no puede ser es sustituir al profesor con el libro» ...	20	46,5	5

	N	%	md
2. «No se puede sustituir al profesor con el libro» ...	9	21,0	5
3. (Tiene que ser un buen libro) «Y el profesor como consulta» ...	5	11,6	5
4. «Pero que exista el profesor» ...	11	25,6	5
5. «En matemáticas me quitan el profesor y me dan el documento y no hago nada» ...	8	18,6	5
6. «Lo que no puede ser suficiente para mí es un buen profesor que te explique en una hora el temario que se explica en 15 días» ...	6	14,0	5
7. «Puede ser un libro muy bueno, que si no tienes profesor...» ...	10	23,2	5
8. «Con un buen libro, el papel del profesor sería otro» ...	5	11,6	5
9. «En Historia y Literatura, lo que quieras, pero en Matemáticas es imposible» (respecto a la no necesidad de la tutoría) ...	9	21,0	3
c) <i>Ambos elementos en relación</i>			
1. «Yo creo que se complementan» (el profesor y el libro) ...	18	42,0	5
2. «Tiene que ser un buen documento y el profesor como consulta» ...	19	44,2	5
3. «Yo creo que lo uno sin lo otro no puede ser» ...	19	44,2	5
4. «Ninguno de los dos se puede sustituir» ...	5	11,6	5

	N	%	md
5. «Ninguno se puede sustituir»	6	14,0	5
6. «Con un buen libro y un buen profesor para preguntarle, eso puede ser suficiente»	15	34,9	5
7. «Tienes que tener un buen libro y además un buen profesor» ...	16	37,2	5
8. «Tiene que ser un buen libro y un buen profesor»	7	16,2	5
9. «Tenemos poco tiempo, por eso queremos un buen libro y un buen profesor»	12	28,0	5
10. (Porque tenemos poco tiempo) «por eso es más importante para mí el buen libro y tener un día de clase del profesor, que le puedas preguntar y te lo explique»	14	32,5	5
11. «Hace falta un buen libro y además un profesor»	5	11,6	5
12. «Pues yo, las dos cosas»	19	44,2	5
13. «Con un buen libro y el profesor, éste se podía dedicar a aclarar más las dudas»	16	37,2	5
14. «... y a hacer más prácticas»	10	23,2	5

I.2.4. La documentación

a) Se da todo el temario

1. «En un instituto de los otros, casi nunca se termina el temario» ...	7	16,3	5
2. «En otros institutos no lo dan todo»	10	23,2	3,5
3. «En otros institutos			

	N	%	md
van procurando elegir lo que es más importante»	6	14,0	5
4. «En otros institutos enfocan las cosas para la Selectividad»	7	16,3	5
5. «Tengo muchas menos clases que ellas (amigas que estudian en un instituto presencial) y voy más adelante que ellas»	6	14,0	3
6. «Aquí se procura por todos los medios dar todo el temario entero»	16	37,2	5
7. «Aquí le dan a todo la misma importancia».	13	30,2	4
8. «Aquí, a cosas que son más importantes les dan menos importancia»	9	21,0	5
9. «Aquí se consigue un record que no se consigue en los demás institutos, porque damos el libro entero y en menos tiempo, encima que es a distancia» ...	11	25,6	5
10. «Aquí, también se elimina materia»	11	25,6	5
11. «Yo creo que es muy denso, mucha materia»	13	30,2	5

b) Reducir contenidos

1. «Que no haya que darlo todo por obligación» ...	14	32,6	5
2. «Que diga (el profesor) esto y esto es lo más importante»	12	28,0	5
3. «Lo debían reducir un poco» (se refiere al temario)	22	51,2	4,5
4. «Tendrían que quitar algunas asignaturas» ...	19	44,2	0

	N	%	md
5. «No pueden quitar asignaturas»	11	25,6	5
6. «Si quitasen asignaturas no estarías preparado lo mismo que los demás»	17	39,5	5
7. «Sería conveniente quitar algunos temas» ...	6	14,0	5
c) <i>Dificultades</i>			
1. «El INBAD está intentando solucionarlo» (se refiere a la dificultad de los documentos)	7	16,3	4
2. «Este año los documentos son muchísimo más completos»	10	23,2	3
3. «El avance (del INBAD) es lento, pero avanza».	7	16,3	4
4. «Yo, hay documentos que no los entiendo sin tutoría»	20	46,5	5
5. «Algunos sí (se entienden), otros no»	19	44,1	5
6. «Mezclan demasiado las cosas y no están claros»	15	34,9	5
	15	34,9	5
7. «A veces (los documentos) empiezan a darle muchas vueltas y vueltas a las cosas»	9	21,0	5
8. «Divagan mucho»	13	30,2	3
d) <i>Documentación autosuficiente</i>			
1. «Hay que separar los libros que son autosuficientes y que son claros de los que no lo son»	21	49,0	5
2. «Los documentos deberían ser más completos»	35	81,4	5
3. «Es mejor hacer los documentos más completos»	11	25,6	5

	N	%	md
4. «Los documentos deben ser más completos»	23	53,5	5
5. «No tener que acudir a tantos libros»	18	42,0	5
6. «Que no haya que acudir tanto a libros de texto»	21	48,9	5
7. «Yo veo positivo que se recurra a otros libros»	8	18,6	3
8. «Habría que intentar perfeccionar los documentos que no son autosuficientes y hacerlos autosuficientes» ...	22	51,1	5
9. «Que los documentos tengan ideas muy concretas»	14	32,6	5
10. «Sin divagar mucho».	7	16,3	5
11. «Que te expliquen las cosas bien claras y que no te den tantas vueltas a veces a las cosas como les dan»	7	16,3	5
e) <i>Asignaturas</i>			
1. «Te puedes matricular de las que quieras en un año»	11	25,6	5
2. «Parte las materias, o sea, las asignaturas, y hazlas en más años» ...	16	37,2	5
3. «En Matemáticas se necesitan muchas más clases»	27	62,8	5
4. «En Matemáticas y Física y Química debía haber más clases» ...	25	58,1	5
5. «En Matemáticas, mientras no te lo explican, tú eso no lo comprendes»	15	34,9	5
6. «En Matemáticas es imposible» (entender sin tutoría)	19	44,1	5

	N	%	md
7. «En Matemáticas es imposible» (sin profesor)	11	25,6	5
8. «En Matemáticas se necesita más tiempo».	6	14,0	5
9. «En Física y Química debería haber más clases»	25	58,1	5
10. «En Física y Química se necesita más tiempo de tutoría»	6	14,0	5
11. (En el solucionario) «No me entero de cómo han hecho el problema»	16	37,2	5
12. «En Física y Química necesito que el profesor me diga cómo lo han hecho en el solucionario»	13	30,2	5
13. «El documento de Lengua hay que completarlo con el libro de texto»	9	21,0	3
14. «En Griego hace falta venir a clase» (incluso teniendo documento).	8	18,6	5
15. «En Latín (es necesario ir a clase, incluso con el documento) muchísimo, porque necesitas muchísima traducción»	12	28,0	5
16. «En Latín y Griego claro que hace falta» (ir a clase)	13	30,2	5
17. «Griego y Latín, con el documento no haría falta que se viniera a clase»	19	44,2	0
18. «¿Quién te corrige la traducción o quién te dice si está bien o está mal?»	9	21,0	5

I.2.5. La tutoría

a) La tutoría en general

	N	%	md
1. «Lo de las tutorías está muy bien, quizá no lo aprovechemos bien, pero está muy bien» ...	35	81,4	5
2. «Las 2 tutorías hay que dedicarlas a explicar».	18	42,0	3
3. «Dos horas quincenales en las que se explica».	8	12,6	5
4. «Dos horas quincenales en todas las asignaturas y se explica en las dos».	8	18,6	5
5. «En vez de correr tanto en la básica, intentar repartir el temario entre las dos tutorías»	13	30,2	3
6. «El profesor no se opone a seguir explicando en la tutoría de apoyo».	10	23,2	4,5
7. «La básica es una clase, pero las otras tutorías pueden variar un poco».	6	14,0	3
8. «Para no asistir, te pones en Correspondencia»	6	14,0	3,5
9. «A la básica es obligatorio venir y a la de apoyo, no»	7	16,3	3

b) La tutoría básica

1. «Sí, claro que sí distinguimos» (una tutoría de una clase)	8	18,6	5
2. «Las tutorías son clases»	12	28,0	2,5
3. «Las tutorías básicas sí son clases»	5	11,6	5
4. «Yo pienso que no, las planteamos iguales, pero no son iguales».	11	25,6	5
5. «Lo que pasa es que, como no hay tiempo, se utilizan las dos para lo mismo»	15	34,9	4

	N	%	md
6. «Yo pienso que intentamos hacerla clase, cuando, realmente, no debería ser clase» ...	14	32,6	4
7. «No es igual la clase de un instituto normal».	9	21,0	5
8. «Yo pienso que debían ser igual»	10	23,2	0
9. «Las dos tutorías hay que dedicarlas a explicar»	18	42,0	3
10. «En la tutoría básica es donde se explican los temas»	6	14,0	4,5
11. «La tutoría básica es repetir lo que hay en los textos, simplemente»	25	58,1	0
12. «Las clases tienen un papel simplemente de control»	10	23,2	2,5
13. «La tutoría es un poco de guía»	8	18,6	5
14. «Las tutorías son clases muy rápidas»	17	39,5	4
15. «Es como si yo en mi casa 'pillo', me leo el tema..., y ya está» ...	12	28,0	0
16. (Que la tutoría sea suficiente) «es cuestión de los profesores» ...	12	28,0	5
17. (La tutoría) «es cuestión de los profesores»	12	28,0	5
18. «En la tutoría básica a veces no se aclara nada»	18	42,0	1
19. «En la mayoría de las veces no se aclara nada»	18	42,0	1
20. «Las clases son de mucha ayuda»	27	62,8	5
21. «Son de ayuda, sí, para mí sí»	12	28,0	5
22. «Las clases te ayudan».	18	42,0	5
23. «La clase te obliga a			

	N	%	md
ponerte al día y a estudiar»	28	65,1	5
24. La tutoría te ayuda a resolver muchísimas dudas»	9	21,0	5
25. «Yo veo bien cómo están puestas las tutorías» (una tutoría a la semana)	15	34,9	5
26. «Más de una hora a la semana yo no podría venir»	7	16,3	5
27. «Si quieres más clases, para eso existen los otros centros en los que tienes no una hora a la semana, sino muchas»	10	23,2	5
28. «En las tutorías, como no hay tiempo, los profesores se limitan como a leer el libro» ...	17	39,5	1,5
29. «El profesor en la tutoría procura leer lo que viene en el documento»	17	39,5	0
30. «Eso (la afirmación terrior) es en algunas asignaturas, pero no en todas»	11	25,6	4
31. «Antes de la tutoría te tienes que haber leído el tema»	17	39,5	4
32. «Se supone que te has leído el tema una vez» (antes de la tutoría) ...	7	16,3	5
32. «A la tutoría tienes que llevar más o menos unas dudas precisas»	8	18,6	5
34. «Un buen profesor es el que va muy despacio, como si fueras un niño chico, y te lo va detallando todo»	19	44,2	3
35. «Al final, a los tutores			

	N	%	md		N	%	md
				no les da tiempo a explicar»	22	51,2	3
36.	15	34,9	4	52. «Las tutorías tienen que aprovecharse para resolver las dudas» ...	9	21,0	5
	7	16,2	5	53. «Que nosotros nos preparemos las clases antes es muy difícil de hacer»	11	25,6	5
37.	7	16,3	4	54. «Una tutoría básica solamente es muy poco».	14	32,6	3
	12	28,0	5	55. «Con una clase cada 15 días es imposible» ...	10	23,2	5
38.	17	39,5	5	56. «Tienes que tener mucha base en la asignatura para poder captar bien»	22	51,2	5
	6	14,0	5	57. «La gente tiene poco tiempo para asistir a clase»	7	16,3	5
39.	18	42,0	5	58. «Con el poco tiempo que tienes...»	6	14,0	4
	11	25,6	3	59. «Aquí jugamos con el tiempo; hay falta de tiempo»	14	32,6	5
40.	10	23,2	3	60. «Hace falta mucho tiempo»	5	11,6	5
	15	34,9	4	61. «El problema nuestro es el tiempo»	7	16,3	5
41.	6	14,0	2	62. «Yo no podría venir más de una hora a la semana»	7	16,3	5
	11	25,6	5	63. «Si hubiera dos clases o tres semanales, no vendría»	10	23,2	5
42.	6	14,0	5	64. «No es que sea mucha materia, es que es poco tiempo»	20	46,5	5
	7	16,3	3	65. «Es que no da tiempo»	9	21,0	4
43.	12	28,0	4	66. «Para Matemáticas se necesitan muchas más clases»	27	62,8	5
	26	60,5	3	67. «En Matemáticas, Física y Química debería haber más clases» ...	25	58,1	5
44.	7	16,3	3	68. «No es suficiente con			
				casa»			
45.							
46.							
47.							
48.							
49.							
50.							
51.							

	N	%	md
una hora de tutoría; entonces explican muy rápido»	15	34,9	5
69. «En una hora no se puede hacer nada» ...	6	14,0	3
c) <i>Las tutorías de apoyo e individuales</i>			
1. «La tutoría de apoyo no sirve para nada»	27	62,8	0
2. «Las tutorías individuales están por si tienes alguna duda»	19	44,2	5
3. «Estas tutorías no se utilizan»	21	48,9	3
4. «No se utilizan porque no quieren»	13	34,9	5
5. «No se utilizan porque no puedes»	9	21,0	5
I.2.6. <i>Las actividades</i>			
1. «En algunas asignaturas (los profesores, al corregirlas) no ponen los fallos»	6	14,0	4,5
2. «Yo creo que te ayudan un montón»	11	25,6	4
3. «Las actividades te ayudan»	11	25,6	5
4. «Te ayudan muchísimo»	13	30,2	5
5. «Ayudan a aprender y a aprobar»	22	51,2	5
6. «Te ayudan a estudiar»	22	51,2	5
7. «Te ayudan, sobre todo, a aprobar»	8	18,6	1
8. «Al hacerlas, tienes que repasarte prácticamente todo el tema» ...	11	25,6	5
9. «Con sólo hacerlas, no tienes que estudiar» ...	10	23,2	3
10. «Si las haces, ayudan mucho»	11	25,6	5

	N	%	md
11. «Si hago las actividades estoy aprobado, sé de antemano que he aprobado»	12	28,0	0
12. «Te ayudan mucho» ...	6	14,0	4
13. «Los profesores las tienen en cuenta»	13	30,2	4
14. «Hay algunas demasiado complicadas»	7	16,3	5
15. «En algunas asignaturas las han quitado de obligatorias»	5	11,6	3
I.2.7. <i>Exámenes y recuperaciones</i>			
1. «Debería haber alguna recuperación final» ...	21	49,0	5
2. «No tenemos recuperación de la tercera evaluación»	15	34,9	5
3. «Nos ponen 4 exámenes en una tarde»	20	46,5	5
4. «Los exámenes vienen hechos de Madrid, pero el profesor cambia lo que quiere»	6	14,0	3
I.2.8. <i>Los profesores</i> (Cfr. apartados II.2.1 y II.2.2).			
1. «Sería bueno que los profesores estuvieran un poquillo más concienciados de que esto es a distancia»	13	30,2	5
I.3. Máximas elecciones y máxima unanimidad			
a) Dos afirmaciones son elegidas con total unanimidad por el 81,4 % de los alumnos que han valorado cuantitativamente el discurso en cuestión.			

Ambas elecciones, aunque generales, puestas en el contexto de todo el trabajo, revisten una gran importancia. La primera significa la afirmación tan generalizada de los alumnos sobre la importancia de la tutoría y las dificultades, ampliamente expuestas en las dos fases del trabajo, que encuentran éstos en su utilización: «Lo de las tutorías está muy bien, quizá no lo aprovechemos bien, pero está muy bien» (81,4-5).

La segunda recoge el elemento hacia el que han dirigido los alumnos sus críticas más claras y continuas y sus deseos de una transformación más radical: los documentos. «Los documentos deberían ser más completos» (81,4-5).

- b) Un segundo grupo de elecciones altamente elegidas insiste en la importancia de la tutoría:
- * «Las clases son de mucha ayuda» (62,8-5).
 - * «Las tutorías de apoyo no sirven para nada» (se rechaza absolutamente esta afirmación: 62,8-0).
 - * «La clase te obliga a ponerte al día y a estudiar» (65,1-5).
 - * «La tutoría básica es repetir lo que hay en los textos simplemente» (se rechaza absolutamente esta afirmación: 58,1-0):
 - * «En Matemáticas y Física y Química debería haber más clases» (58,1-5).
- c) Otro grupo importante de elecciones se centra, una vez más, en la importancia del material didáctico:
- * «Los documentos deben ser más completos» (53,5-5).
 - * «Habría que intentar perfeccionar los documentos que no son autosuficientes y hacerlos suficientes» (51,1-5).

- d) El cuarto grupo de afirmaciones elegidas por el 51,2 % de los alumnos y con máxima unanimidad insiste en:
- * La dificultad que les supone «la falta de base»: «tienes que tener mucha base en las asignaturas para poder captar bien la explicación».
 - * La importancia de captar las diferencias del sistema del INBAD: «el sistema del INBAD es diferente» (51,2-5).
- e) Finalmente, el 51,2 % de los alumnos, y con total unanimidad, valoran muy positivamente el papel de las actividades: «ayudan a aprender y a aprobar»; «ayudan a estudiar».

Este último resumen de las valoraciones cuantitativas, marca machaconamente los mínimos que deben ser tenidos en cuenta si la institución quiere dar respuesta eficaz a quienes demandan sus servicios.

Sin embargo, en este tipo de trabajo, sobre todo en el apartado cualitativo, cobran mayor importancia las sugerencias, insistencias, las comunicaciones más o menos encubiertas que subyacen a la comunicación escrita y que, a veces, ni siquiera se llevan el record de elecciones. Queremos resaltar, así, el valor provocativo (¡ojalá!) y sugeridor de las discusiones.

II. CONCLUSION

A lo largo de la elaboración del apartado II hemos ido cerrando ocasionalmente algunos subtemas de forma conclusiva. No deseamos, sin embargo, concluir detalladamente este conjunto de informaciones, intentando que la lectura de los tres bloques anteriores cumpla con el objetivo de ser algo sugerente y servir de material de trabajo para una aproximación más estrecha a los temas planteados.

Con las conclusiones que vienen a continuación pretendemos que quien las lea se

sienta en la necesidad de conocer las discusiones que los alumnos han tenido y que quien convocó a los diversos grupos ha elaborado no ya como «investigador», sino como interlocutor humano.

De ahí que, exceptuando las últimas generalidades siguientes, las conclusiones concretas queden sin elaborar, esperando que posteriormente se termine el trabajo iniciado y se dé un paso más de la interpretación al análisis.

Ese es el estadio fundamental: evaluar la institución prosiguiendo el proceso de «abajo hacia arriba», sabiendo que el análisis iniciado nunca termina.

Estas conclusiones generales están agrupadas en dos apartados sugeridos estructuralmente por las mismas aportaciones de los alumnos: la documentación y la tutoría desde la perspectiva del proceso «enseñanza-autoaprendizaje» y la evaluación de este proceso.

II.1. La documentación y la tutoría desde la perspectiva del proceso «enseñanza-autoaprendizaje»

A. La documentación

1. La necesidad de que se inicie decididamente un proceso de transformación sustancial de los currícula del INBAD es algo que se desprende de una lectura detallada de las discusiones.
2. El medio escrito aparece como el fundamental en la transmisión de conocimientos. Las disfuncionalidades que afectan a este medio tienen tal resonancia que salpican de disfuncionalidad a todo el sistema.
3. Los alumnos, en múltiples ocasiones, encuentran serios problemas con la documentación existente.
4. Repetidas veces defienden éstos el «texto único» o, lo que es más, el «texto autosuficiente».

5. Aparece con toda evidencia que la documentación es lo que debe suplir con eficacia la falta de presencia continuada del profesor en el aula.
6. En el INBAD el medio escrito ha marginado casi absolutamente otros medios capitales actuales, utilizados cada vez más en los procesos informativos y la transmisión cultural: concretamente los medios audiovisuales. En este sentido, parece fundamental, en un sistema de estas características, la utilización de unos «medios múltiples» para conseguir los objetivos propuestos.
7. La diversidad existente en la utilización del material escrito y, en su defecto, la no utilización, según los alumnos, hace conveniente que cada seminario de la Sede Central disponga de una información acerca de cómo funciona el material didáctico al ser usado por los profesores y alumnos y su eficacia.
8. Posiblemente, los intentos sucesivos de mejorar cualitativamente ciertos materiales del INBAD se han traducido en una extensión desmedida de los conocimientos escritos, tan denunciada por los alumnos, producto de sumas sucesivas al tronco del documento original, olvidándose frecuentemente que la pretendida mejora de calidad debería facilitar al alumno alcanzar sus objetivos propuestos.
9. Los alumnos y sus características son el parámetro fundamental del diseño del material didáctico. De ahí la necesidad de que los profesores de los seminarios de la Sede Central tengan un conocimiento *in situ* de los alumnos, más allá de la elaboración del material desde el *in vitro* del seminario.

B. La tutoría

1. El alumno del INBAD, no sin cierto fatalismo a veces, se concibe a sí mismo como «independiente» en su estudio,

llamado a aprender y dirigir su propio aprendizaje de forma responsable en un mayor grado que en la enseñanza presencial.

De ahí la necesidad de tratar de incentivar la capacidad de autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación.

2. Según captan con frecuencia los alumnos, el INBAD no es un sistema que se base en la «presencialidad» de la transmisión de los conocimientos, si bien la inercia y la dificultad de la documentación, unidas a que los alumnos proceden de un sistema «presencialista» (que ya no sólo «presencial»), siguen dando a la tutoría un papel más allá de lo que puede dar y desvirtúan la especificidad de un sistema a distancia.
3. Muy resumidamente: la tutoría no debe jugar un papel hegemónico dentro del INBAD en detrimento de los otros medios de transmisión.
4. El tutor, que cumple una función imprescindible para los alumnos, parece necesitar jugar cada vez más no tanto el papel de «instructor» cuanto el de dinamizador cultural, presencializador cara a cara del saber teórico y abstracto, etc.
5. Si bien es cierto que el tutor tiene un papel capital de «contextualizar el saber», el alumno es consciente de la dificultad que halla en reconstruir («a distancia») este saber con vistas a su asimilación.
6. Las expectativas que los alumnos tienen sobre la tutoría son un gran aliciente para que ésta no se convierta en simple contacto periférico entre alumnos y profesores y/o entre aquéllos.
7. La distinción que los alumnos sugieren con frecuencia que debe hacerse entre asignaturas, como solución al callejón sin salida en el que se encuentran a veces, da pie a la necesidad de diversifi-

car los tipos de tutorías según las asignaturas (en algún momento se habla de la importancia de la «tutoría experimental»), en el intento de suplir una presencia permanente del profesor en el aula.

8. Como entre líneas, y de forma atemática, parecen captar algunos alumnos, hay necesidad de una didáctica especial para cada asignatura o grupo de éstas con su «metodología de la distancia» que favorezca al alumno el momento posterior de reflexión y asimilación del texto escrito.

C. *La evaluación del proceso*

1. Es imprescindible para el INBAD, en el umbral de sus diez años de funcionamiento, iniciar un proceso evaluatorio que finalice en diversos diagnósticos sobre su *eficacia* (logro de objetivos), *eficiencia* (utilización óptima de recursos y procesos) y *pertinencia* (relación productos/metas deseadas) con vista a la toma de decisiones.
2. Desde esta perspectiva, y teniendo presente la importancia eje del material escrito, es fundamental saber si éste está elaborado de tal forma que permita el autoaprendizaje efectivo del alumno.
3. Sin embargo, limitar la evaluación del material al final del proceso elaborador de éste supone una considerable pérdida de tiempo, dinero y efectividad.

Es conveniente, pues, iniciar el proceso de investigación desde el mismo *diseño* del material, pasando por los momentos de *producción* y *aplicación*, para terminar con la *evaluación* definitiva del proceso, con vistas a optimizar el material.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
DEL INBAD

CURSO DE TECNICAS DE ESTUDIO

Entre las actividades que viene realizando el Departamento de Orientación del INBAD de cara a la formación del profesorado, tanto de su Sede Central como de las Extensiones, cabe señalar un *Curso de Técnicas de Estudio*.

Durante la semana del 12 al 16 de noviembre, en sesiones de mañana, ha tenido lugar en las aulas de la Extensión Experimental el curso de «aprender a enseñar a estudiar», impartido por el profesor Senador Pallero García.

Al curso han asistido profesores de la Sede Central que desarrollan su actividad en la Extensión Experimental, de las Extensiones de Madrid núms. 2 y 3 y algún representante de las de Jaén, Albacete, Burgos, Barcelona, Zaragoza, así como otros profesores a título individual.

El curso fue eminentemente práctico, con gran profusión de ejercicios y tratando siempre de llegar al alumno, en un afán de conocer más y mejor los condicionamientos que éste tiene, en aras de conseguir un buen y efectivo rendimiento escolar.

En todos los asistentes se pudo apre-

ciar una interesada motivación y un deseo grande de conocer dichas técnicas a fin de poder aplicarlas en sus respectivas áreas, buscando más la practicidad que los puros conocimientos teóricos. No obstante, en algunos aspectos se echó en falta su viabilidad al sistema INBAD, por las particularidades que éste tiene.

Como complemento se ha tenido también una *Sesión de Evaluación* del Curso con el propio Senador Pallero, el día 23 de enero, después de haber respondido a un *cuestionario* que previamente se había realizado. Hubo ocasión de consultar las dudas que habían surgido en su aplicación.

La valoración global del *Curso* es positiva y creemos que se debe continuar en esta línea.

En el próximo *Boletín del INBAD* daremos una amplia información del mismo y entresacaremos una cuidada *bibliografía* que puede ser de utilidad.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DEL INBAD

EL INBAD en el extranjero



FECUNDA LABOR DE LAS AULAS DE BACHILLERATO DEL INBAD DE LYON

Dos veces premiadas por el Ministerio de Cultura

Más de un centenar de alumnos de entre quince y dieciocho años se han beneficiado de los Concursos del Ministerio de Cultura y del I. E. E. en la circunscripción consular de Lyon-Rhône. La primera vez fue en 1981, a través de las aulas Lyon-Alpes; ahora, a través de las aulas Lyon y Saint-Chamond. En 1984 han sido dos las aulas que han obtenido, por separado, premio del Ministerio de Cultura y ayuda económica del I.E.E. y han realizado conjuntamente hace unos días un trascendente viaje a Andalucía, además de recorrer otras regiones españolas.

Tras algunos problemas episódicos, no inherentes a los organizadores, pudo finalmente realizarse el proyecto con la comprensión del I. E. E., y ha resultado un viaje fecundo en el que se han obtenido los objetivos perseguidos de orden cultural, artístico, recreativo, económico y social.

La prensa local francesa y la española se han hecho eco de este singular viaje cultural titulado «Del Ródano al Guadalquivir», inspirado en la toma de conciencia ante el próximo V Centenario del Descubrimiento de América.

• El semanario *La Región —Internacional— Edición Europa* decía en su número 1.953 (29-31 de octubre de 1984), en el artículo titulado «Premiados por el Ministerio

de Cultura, alumnos del INBAD de Lyon realizan un viaje por España»:

«Entre los días 27 de octubre y 6 de noviembre, los alumnos de las aulas del INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia) en Lyon y Saint-Chamond realizarán un viaje cultural por España al haber sido premiado por segunda vez —ya lo fueron en 1981— el proyecto presentado, que incluye un nutrido programa de actividades (culturales, artísticas, sociales), visitas y contactos con entidades juveniles y educativas.

Principales objetivos del viaje son conocer lo mejor posible la realidad española y Andalucía particularmente, que se prepara a participar con esmero en la conmemoración próxima del V Centenario del Descubrimiento de América, 1992. Previo al viaje, los alumnos han confeccionado un brillante trabajo, 120 láminas a todo color, destacable por el fondo y por la forma.

Forman esta embajada juvenil 45 alumnos, hijos de emigrantes españoles, estudiantes de Liceos franceses y del INBAD, Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, donde realizan estudios de convalidación, lengua y cultura españolas. Van acompañados por los responsables de las aulas premiadas, doña Dolores Gómez Pugnaire, profesora agregada de Historia, y don

Antonio Martínez Sánchez, catedrático de Francés, ambos de la extensión del INBAD en Lyon. Se da la circunstancia de que es la segunda vez que dichas aulas han obtenido semejante distinción. En ese grupo viajarán alumnos que también presentaron un brillante trabajo al concurso 'Viajes Culturales', convocado por el Instituto Español de Emigración, y que, por un error de un organismo de la Administración, se vieron privados de sus lógicas expectativas, 'si bien parece que se va a reparar tal desaguisado', en opinión de don Antonio Martínez Sánchez, catedrático del INBAD en Lyon.»

- En el *Ideal-Diario Regional de Andalucía* del jueves, 1 de noviembre de 1984, apareció un artículo titulado «En viaje cultural por España: hijos de emigrantes españoles en Granada», en el que, entre otras cosas, se decía:

«Medio centenar de jóvenes hijos de emigrantes españoles en Francia, acompañados de tres profesores andaluces, dos de ellos granadinos, se encuentran en nuestra ciudad disfrutando de un viaje cultural, fruto del premio concedido por el Ministerio de Cultura español a un laborioso e interesante trabajo titulado 'Viaje Cultural por España: del Ródano al Guadalquivir'. Ayer vivieron una emotiva jornada en Granada y hoy mismo emprenderán viaje a Sevilla para regresar con nosotros días más tarde "(...)". El trabajo ganador—dice el profesor— no está planteado sólo como un viaje cultural, sino que posee un amplio contenido educativo. De ahí que haya surgido el tema Andalucía y Colón como motivo central y que haya rondado en torno todo lo relacionado con los preparativos que ya se están haciendo para la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento. Barcelona, Madrid, Sevilla, Huelva, Granada "(...)" y Santa Fe son ciudades todas relacionadas con la efemérides que va a conmemorarse en 1992 "(...)". Es en Granada, insiste Martí-

nez Sánchez, donde hemos hallado el máximo de calor humano de todo el viaje...»

- El mismo diario inserta, con fecha 6 de noviembre de 1984, un nuevo artículo sobre el tema titulado «Regresaron a Lyon los hijos de emigrantes españoles»:

«Acabado su periplo andaluz, los 46 hijos de emigrantes españoles, estudiantes en Lyon, regresan hoy a sus lugares de residencia. Ayer visitaron la Alhambra y el Generalife, a pesar de lo desapacible del día, y recorrieron la ciudad por la tarde. Se llevan una agradable impresión, están convencidos de que el esfuerzo realizado en la redacción del trabajo que les supuso el premio del Ministerio español de Cultura, 'Desde el Ródano hasta el Guadalquivir', valió la pena. Y después de este más intenso contacto con su patria, aunque muchos hayan nacido fuera de ella, el más ferviente deseo que albergan es el de regresar a continuar sus estudios primero y a establecerse definitivamente después...»

- También el *Loire Matin* (núm. 1.316, viernes, 30 de noviembre de 1984), en su sección «La Dépêche», incluye una breve información sobre el tema bajo el título «Un premier prix pour les jeunes».

Esta dinámica y eficiente motivación pudiera concretarse el año próximo en otro proyecto que alumnos y profesores están estudiando: posible creación de un Club Juvenil Europeo Franco-Español, ciclos de conferencias, interacción cultural con el entorno socioeducativo francés y un viaje de adultos a una zona estratégica del solar patrio que tenga un interés de orden nacional dentro del contexto europeo.

Enhorabuena a esos grupos de trabajo especialmente estimulados por sus profesores, con la colaboración entusiasta de los responsables de las aulas premiadas.

Este ha sido el calendario de viaje de los chicos de las aulas del INBAD de Lyon:

1. Sábado, 27 de octubre: Salida 7 h. Pern. en Barcelona.
2. Domingo, 28 de octubre: Salida 9 h. Visita a Zaragoza. Pern. en Madrid.
3. Lunes, 29 de octubre: Jornada en Madrid.
4. Martes, 30 de octubre: Mañana en Madrid. Pern. en Granada.
5. Miércoles, 31 de octubre: Jornada en Granada.
6. Jueves, 1 de noviembre: Mañana en Granada. Pern. en Sevilla.
7. Viernes, 2 de noviembre: Jornada en Sevilla.
8. Sábado, 3 de noviembre: Mañana en Sevilla. Pern. en Granada.
9. Domingo, 4 de noviembre: Día libre en Granada.
10. Lunes, 5 de noviembre: Salida 7 h. Pern. en Barcelona.
11. Martes, 6 de noviembre: Llegada a Lyon a 21 h.

Dentro de este apretado calendario estaban programadas:

- Actividades de orden cultural, artístico y económico-social.
- Visitas oficiales, recepciones, etc.
- Contactos con entidades educativas y juveniles.

*M.^a Dolores Gómez Pugnaire
Antonio Martínez Sánchez*

AULA DEL INBAD EN LYON

Experiencias y colaboraciones

UNA TUTORIA EXPERIMENTAL DE FISICA Y QUIMICA REALIZADA CON MATERIAL MUY SENCILLO

I. INTRODUCCION

Es muy satisfactorio observar cómo en los últimos años las disponibilidades de material científico y su empleo con fines pedagógicos se han incrementado notablemente en los Centros de Enseñanza.

Ciñéndonos a los Institutos de Bachillerato, hoy no es raro encontrar en sus laboratorios instrumental como balanzas monoplato, medidores de pH digitales, espectrofotómetros, láseres, miniordenadores, etc.

Es indudable que todos estos medios ayudan, afortunadamente de forma muy eficaz, a la formación de unos alumnos que se hallan incorporados y han de desenvolverse en una civilización eminentemente técnica.

Pero tanto la realización de prácticas con montajes a menudo complicados —los árboles impiden, a veces, ver el bosque— como el manejo de instrumental, cuyos fundamentos básicos de funcionamiento suelen ser desconocidos por los alumnos, hacen que la formación integral de éstos no sea la más adecuada. Es evidente que la realización de medidas de intensidades y voltajes con vistas al estudio experimental de la Ley de Ohm exige el empleo de polímetros de la mayor precisión posible, pero nadie duda que, previo al empleo de estos polímetros, sería de gran utilidad para la buena formación que buscamos en nuestros

alumnos que fuera estudiado y construido por ellos mismos un tosco galvanómetro, para el que no precisarían otra cosa que una aguja imantada y un par de metros de hilo de cobre aislado.

Con estas consideraciones no intentamos hacer una crítica negativa de la técnica industrial, a la que tanto debe el progreso de la sociedad, sino que buscamos el adecuado equilibrio entre la información que adquieren los alumnos con el manejo de instrumentos frecuentes en su entorno social y la formación que consiguen al ser ellos mismos quienes, con el empleo de materiales sencillos, montan experiencias que les permiten sacar conclusiones sobre la esencia íntima de los fenómenos físicos. Nuestra experiencia pedagógica nos induce a aceptar la opinión de que las prácticas más formativas y que mejor desarrollan la habilidad y el espíritu investigador de los alumnos, facilitando así la comprensión de los conceptos, son aquellas que se realizan con materiales simples y contruidos por ellos mismos. Estas conclusiones, que ya se aplicaban en el Instituto Escuela —el actual «Ramiro de Maeztu» madrileño— a partir de 1931, fueron redescubiertas treinta y cinco años más tarde en Inglaterra y los Estados Unidos por la Nuffield Foundation y el Physical Science Study Committee, previas inversiones de millones de dólares.

Por otro lado, aparte de estas considera-

ciones, el método especial de enseñanza y aprendizaje en el INBAD, en el que el contacto entre el profesor-tutor y los alumnos es más limitado, agravado, además, por la posible falta de material que pueda padecerse en algunos centros, aconseja el imaginar prácticas sencillas, fácilmente realizables con material elemental y asequible y que puedan ser desarrolladas con facilidad por el alumno de forma individual—incluso en sus casas— para luego ser comentadas de forma conjunta.

Intentando justificar las consideraciones anteriormente expuestas y como ejemplo del fruto que puede extraerse de unas sencillas experiencias, vamos a presentar seguidamente el proceso de una tutoría que puede desarrollarse de forma activa en el propio centro, permitiendo numerosas sugerencias al tutor a través del diálogo que puede establecerse entre él y el alumno, o bien cada alumno en su propio domicilio, previa orientación del profesor-tutor y posterior puesta en común de los resultados obtenidos en alguna de las tutorías colectivas.

2. OBJETIVOS

Principio de Arquímedes. Densidad. Experiencias 1.^a y 2.^a.

Equilibrio de cuerpos apoyados. Experiencia 3.^a.

Equilibrio de cuerpos sumergidos. Experiencia 4.^a.

Tensión superficial. Experiencia 5.^a.

La combustión: combustible, comburente, análisis del aire. Experiencia 6.^a.

Dilatación térmica. Experiencia 7.^a.

3. MATERIAL A EMPLEAR

Cristalizador. Vaso de precipitados de unos 150 ml. Cerillas de papel parafinado. Regla graduada.

4. DESARROLLO

Una vez que el alumno haya echado agua en el cristalizador hasta aproximadamente 1 cm del borde, puede empezar a realizar la serie de experiencias que se describen a continuación, aunque, bien entendido, con esta guía no pretendemos en modo alguno agotar todas las posibilidades, tanto desde el punto de vista experimental como teórico, a que estas sencillas experiencias pueden dar lugar.

4.1. Primera experiencia

Colocar una cerilla verticalmente con la cabeza hacia abajo en el interior del agua, observándose cómo queda prácticamente sumergida. Fig. 1.a.

4.2. Segunda experiencia

Se acorta en 1 cm otra cerilla y se repite la experiencia anterior, observándose ahora cómo la cerilla, manteniéndose en posición vertical, cae al fondo. Fig. 1.b.

Transcurrido un breve espacio de tiempo—entre uno y dos minutos—, esta cerilla acortada sube y permanece entre aguas. Figura 1.c.

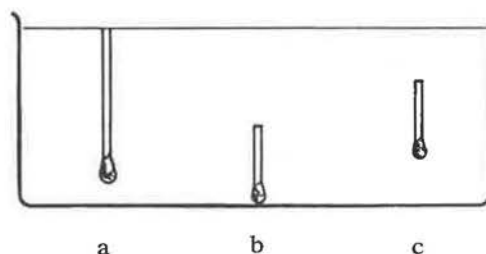


Fig. 1

4.2.1. Cuestiones que pueden ser planteadas a los alumnos

¿Por qué en la primera experiencia no se hunde la cerilla? En este caso, el empuje

hacia arriba experimentado por la cerilla es ligeramente superior a su peso.

¿Qué deducción se podrá sacar en cuanto a la densidad «media» de la cerilla en relación con la del agua? ¿Cuál es la causa de que la cerilla acortada se haya ido al fondo en la segunda experiencia? Es que el peso ahora es superior al empuje.

¿Qué parte de la cerilla tiene mayor densidad? ¿Cuál es la razón por la que la cerilla recortada asciende del fondo al cabo de ese pequeño tiempo? Parte de los componentes de la cabeza de la cerilla se han disuelto en el agua, con lo que disminuye de peso, quedando éste igualado al empuje, y por ello quedará la cerilla entre aguas.

4.2.2. *Un aspecto teórico relacionado con la densidad*

En un cuerpo homogéneo, la masa es proporcional al volumen, y se define la densidad como la relación de la masa a la unidad de volumen:

$$\rho = \frac{m}{v}$$

Para el caso de la cerilla, la aplicación de la fórmula anterior nos daría el valor de la «densidad media» porque, cuando el cuerpo no es homogéneo, dicha fórmula daría para la densidad valores diferentes al modificar la zona del cuerpo a la que se aplique. Si vamos reduciendo el volumen considerado, en el límite se llama densidad del cuerpo en un punto a la expresión:

$$\rho = \lim_{\Delta v \rightarrow 0} \frac{\Delta m}{\Delta v} = \frac{dm}{dv}$$

A propósito de la expresión anterior podremos indicar que la exigencia matemática de la definición de derivada nos obliga a poner un elemento infinitesimal de volumen adscrito a un punto, lo que conduciría a la paradoja de que, si el elemento de volumen considerado lo fuera en la zona vacía

del átomo —la corteza—, la densidad sería nula, mientras que, si realizamos esta operación en el núcleo, tendríamos una densidad del orden de 10^{17} kg/m³; es decir, en un espacio infinitésimo se ha pasado del vacío al estado «barotríptico», que es, según Gamow, el que existe en el interior de algunas estrellas. Esta aparente contradicción entre las Matemáticas y la Física desaparece cuando tenemos en cuenta la esencia íntima de la materia: al ser ésta discontinua, las funciones matemáticas con ella relacionadas no admitirán derivada. Por tanto, al hablar de la densidad en un punto no se deberá tomar un elemento de volumen excesivamente pequeño.

4.3. Tercera experiencia

Tratar de mantener verticalmente una cerilla apoyada sobre la mesa; veremos cómo esto es imposible en la práctica, aunque teóricamente pudiera conseguirse. Repitamos la experiencia preparando una pequeña base de apoyo, abriendo el papel parafinado por el extremo de la cerilla y desgarrándolo en tres direcciones simétricas como indica la figura 2. Ahora se conseguirá fácilmente la estabilidad de la cerilla en posición vertical.

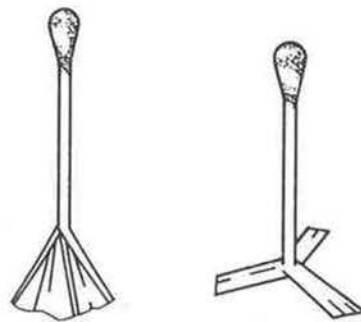


Fig. 2

4.3.1. *Cuestiones*

¿Por qué no se consigue mantener vertical la cerilla sobre la mesa? ¿Por qué, en

cambio, lo conseguimos fácilmente al formar la base de apoyo mayor?

En el primer caso no podremos conseguir que la vertical del centro de gravedad pase por la base de sustentación dada su pequeñez, hecho que ha sido corregido en el segundo caso.

4.4. Cuarta experiencia

Intentar colocar una cerilla dentro del agua, verticalmente y con la cabeza hacia arriba. Se observará cómo la cerilla gira —dado que en aquella posición no se encuentra en equilibrio estable— hasta que la cabeza ocupe la posición más baja, momento en el que alcanza estabilidad en el equilibrio.

4.4.1. Cuestiones

¿Por qué la cerilla no se mantiene en posición vertical con la cabeza arriba?

Dado que será prácticamente imposible que la cerilla esté perfectamente vertical —con lo que las fuerzas, peso y empuje que sobre ella actúan tendrían la misma dirección y sentido contrario—, aparecerá siempre un par de fuerzas que tenderá a hacer girar la cerilla hasta que el centro de gravedad ocupe la posición más baja posible. Fig. 3.

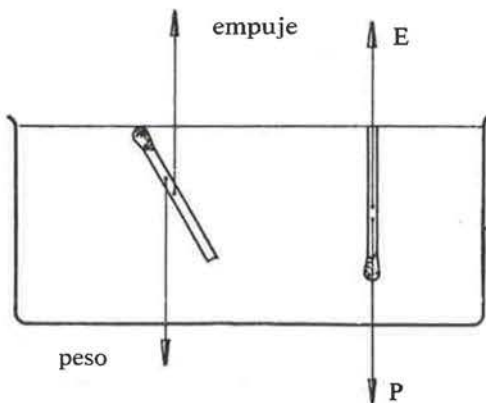


Fig. 3

4.5. Quinta experiencia

Preparada una cerilla con una pequeña base, como se indicaba en la experiencia tercera, se coloca cuidadosamente sobre la superficie del agua. Se observará cómo en la superficie del agua donde está apoyada la cerilla aparece una depresión. Fig. 4.a.

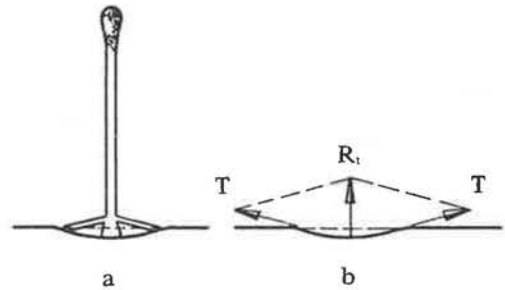


Fig. 4

4.5.1. Cuestiones

¿Por qué, dado que el peso de la cerilla no ha sido modificado al formar la base, ahora no se sumerge en el agua, como ocurría en las anteriores experiencias primera y cuarta?

Hay que tener presente ahora el fenómeno de la tensión superficial, que da lugar a una fuerza vertical hacia arriba que compensa el peso de la cerilla.

¿Cómo explicar la aparición de la anterior fuerza que ha equilibrado el peso de la cerilla?

Dado que la tensión superficial es una fuerza cuya dirección es tangente a la superficie, en la depresión producida las fuerzas tangenciales originan una resultante vertical y hacia arriba. Fig. 4.b.

4.6. Sexta experiencia

Colocada la cerilla como se indicó en la práctica anterior núm. 5, se le acerca una llama para iniciar su combustión y, encen-

dida, se tapa con el vaso de precipitados —cuya altura se habrá medido previamente—, formando una campana hidroneumática; para ello se acercará, lateralmente, el vaso invertido y se introducirá el borde en el agua sobre la cerilla encendida, sosteniéndole con la mano. En unos segundos la cerilla se apagará, sin llegar a consumirse totalmente, observándose cómo asciende el agua en el interior del vaso. Fig. 5.

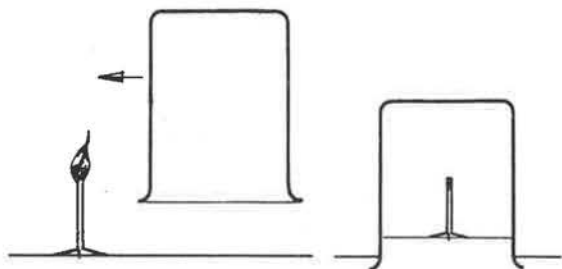


Fig. 5

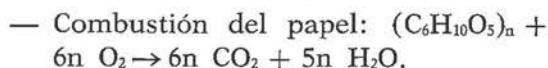
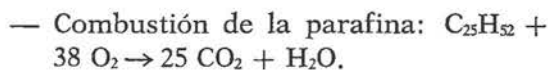
4.6.1. Cuestiones

¿Por qué se apaga la cerilla?

Dado que la cerilla —el combustible— no se ha consumido totalmente, habrá que pensar que será el comburente —el oxígeno del aire— encerrado en el vaso el que se ha agotado. Una vez concluida esta experiencia y la 7.^a, el alumno podrá confirmar la anterior hipótesis, observando cómo, efectivamente, la cerilla se ha apagado debido a haberse agotado el gas existente en el aire, y que permitía la combustión, y no al consumo del material combustible de la cerilla, dado que, retirado el vaso, el resto de la cerilla flotante arderá nuevamente al acercarla una llama.

¿Por qué asciende el agua en el interior del vaso?

En la combustión de la cerilla se producen dióxido de carbono y vapor de agua, según las reacciones siguientes:



El agua producida se condensará; una parte considerable del dióxido de carbono es absorbido por el agua y, por tanto, habrá una disminución de la cantidad de gas encerrado en la campana, originándose como consecuencia una disminución de presión en el interior; para compensar esta disminución de presión, el agua ascenderá por el interior del vaso hasta que la altura de la columna líquida equilibre dicha pérdida de presión.

4.6.2. Cálculo de la proporción de oxígeno presente en el aire

Elevando cuidadosamente el vaso invertido hasta conseguir que el nivel del agua sea el mismo dentro y fuera de él, se medirá la altura del gas encerrado, estableciéndose la siguiente proporción:

$$\frac{V_1}{V_1 - V_2} = \frac{L_1}{L_1 - L_2} = \frac{V_a}{V_o}, \text{ siendo:}$$

V_1 = Volumen total del vaso.

V_2 = Volumen del gas residual no comburente.

V_a = Volumen de aire encerrado en la campana.

V_o = Volumen de oxígeno contenido en el volumen V_a .

L_1 = Altura del vaso.

L_2 = Altura del volumen del gas residual.

Naturalmente, el aspecto cuantitativo de esta experiencia adolece de un buen número de causas de error, por lo que las conclusiones numéricas obtenidas sobre la relación que hemos estudiado entre los volúmenes de gases no comburentes y de gas comburente —oxígeno— existentes en el aire sólo tendrán un carácter meramente

orientativo. De todas las formas, en las diversas determinaciones realizadas por nuestros alumnos se han obtenido volúmenes del gas residual no comburente comprendidos entre $3/4$ y $4/5$ del volumen inicial del aire encerrado en el vaso, lo que, dada la naturaleza de la experiencia, representa un valor bastante aceptable.

4.6.3. Estudio de alguno de los posibles errores

Si en vez de acercar el vaso lateralmente, como se indicaba en el desarrollo de la experiencia, para formar la campana hidroneumática, se acerca de manera vertical, la cerilla se apagará antes, ascendiendo menos el agua en el interior del vaso. Esto es debido a que el gas que se está produciendo en la combustión entra en el vaso, desalojando una parte del aire en él contenido.

No se ha tenido en cuenta el aumento de la temperatura del gas del interior del vaso debido a la combustión y que, de conformidad con las leyes de los gases, originará un aumento de presión.

Por otra parte, el vapor de agua producido en la combustión satura de humedad el gas residual y, en consecuencia, la presión será mayor, tanto por este motivo como por el hecho de que esta tensión de vapor aumenta con la temperatura.

Se obtendrían resultados mucho más exactos —eliminando estas causas de error— al sustituir la combustión de la cerilla por la oxidación en la campana hidroneumática de un estropajo de acero colocado en el fondo del vaso. Se puede forzar la oxidación de esta esponja metálica humedeciéndola con una disolución diluida de ácido clorhídrico o acético. Pero, a pesar de ello, esta oxidación sigue siendo lenta —se requieren varias horas—, por lo que se desvirtúa la eficacia de nuestro propósito de desarrollar una tutoría activa cuya duración lógica es de una hora. Y, además, no

permitiría la realización del conjunto de experiencias reseñadas anteriormente e íntimamente relacionadas entre sí.

También se puede realizar esta determinación de la composición del aire empleando el método de Scheele, de absorción del oxígeno con un trocito de sulfuro sódico situado en la campana hidrargiro-neumática, o el de Liebig, que sustituyó el sulfuro por pirogalol; lo mismo se consigue empleando un pequeño trozo de fósforo que se oxida lentamente o el cloruro cuproso amoniacal. Con cualquiera de estos métodos se absorbe el oxígeno y queda el nitrógeno libre, consiguiéndose medidas sin apenas errores, pero de esa forma eliminaríamos la sencillez que pretendemos lograr.

4.7. Séptima experiencia

Apoyado el vaso de la campana sobre el fondo del cristizador, se acercará una cerilla encendida a la pared de dicho vaso; se observará cómo el nivel del agua del interior desciende. Fig. 6.

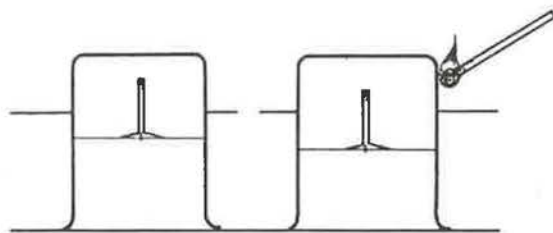


Fig. 6

4.7.1. Cuestiones

¿Por qué desciende el agua?

Al elevarse la temperatura se producirá una dilatación del gas encerrado en el vaso

de acuerdo con las leyes de la dilatación térmica.

¿El vaso no se dilatará también al acercarle la cerilla encendida?

Efectivamente, también el vaso se dilatará; pero, dado que el coeficiente de dilatación del vidrio es unas 5.000 veces menor que el de los gases, la dilatación del vaso no será ostensible. Este fenómeno de la variación del volumen del aire encerrado en una campana hidroneumática al modificarse la temperatura fue aprovechado ya por Galileo para la construcción de un primer termómetro.

5. CONCLUSION

Considerando la sencillez de las experiencias indicadas, se comprende que nuestro principal objetivo no ha sido el de realizar un repaso práctico de temas ya estudiados por los alumnos, cuando menos de manera teórica, sino el de plantear una serie de razonamientos que, de conformidad con la Ciencia Integrada, están relacionados entre sí y que, además de servirles de eficaz ejercicio mental, nos permitirán observar el valor formativo de la enseñanza activa. Por otro lado, estas experiencias han sido expresamente ideadas en su sencillez y medios

materiales tan simples para que el alumno adquiriera la idea de que tanto la Física como la Química son ciencias íntimamente relacionadas con muchos de los actos de la vida cotidiana.

6. BIBLIOGRAFIA

- LEÓN MAROTO, Andrés: «Importancia que se concede actualmente a la investigación y a la formación de técnicos», *Revista de la Real Sociedad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, tomo LXII, cuaderno 3.º, 1968.
- PHYSICAL SCIENCE STUDY COMMITTEE (PSSC): *Guía del Laboratorio de Física*. E. Reverté, 1963.
- NUFFIELD: *Física básica*. E. Reverté, 1972.
- NUFFIELD: *Química. Colección de Experimentos*. E. Reverté, 1971.
- UNESCO: *Nuevas tendencias en la enseñanza integrada de las ciencias*. París-Montevideo, 1975.

José Antonio Pardo Martínez
EXTENSION DEL INBAD EN BURGOS

EVALUACION INICIAL EN FISICA Y QUIMICA DE 2.º DE BUP. COMPARACION ENTRE LOS ALUMNOS DEL INBAD Y LOS DE ENSEÑANZA PRESENCIAL

Introducción

El cambio de nivel de enseñanza puede venir acompañado de problemas de discontinuidad en el sistema de aprendizaje del alumno (1, 2). En el Seminario de Física y Química estos problemas se presentan en 2.º de BUP, ya que es entonces cuando se comienza a estudiar esta materia.

En los Institutos convencionales se encuentran con el inconveniente de que ha transcurrido al menos un año (1.º de BUP) desde los últimos estudios de Física y Química de EGB. En el INBAD, con la inmensa mayoría de los alumnos mayores de dieciocho años, aquel año de interrupción se convierte, probablemente, en cuatro o más. A esto hay que añadir además la gran diversidad de procedencia de nuestro alumnado (Graduado Escolar, EGB, antiguo Bachillerato Elemental o Superior, FP, BUP, etcétera).

El conocimiento del nivel real con que llega el alumnado al inicio del estudio de una asignatura es de gran importancia para establecer su programación (3). En el caso de la Física y Química de 2.º de BUP deberá adaptarse tanto a los conocimientos previos conceptuales de la propia materia como a los matemático-aplicativos.

Aunque la programación preparada por el Seminario de la Sede Central haya tenido en cuenta el nivel de partida de los

alumnos a la hora de elegir el texto, escribir los documentos y distribuir los contenidos por quincenas, parece oportuno intentar llegar a un mejor conocimiento de la base inicial en Física y Química del alumnado de nuestra Extensión, ya que este conocimiento puede servir para introducir algunas matizaciones en la programación que ayuden a centrarse a un número mayor de alumnos.

Una de las razones que ha influido también en la decisión de hacer esta experiencia ha sido el hecho de que, en el curso pasado, el porcentaje de aprobados de esta asignatura ha sido el menor de entre todas las del Seminario y uno de los menores de todas las del BUP y COU de esta Extensión.

El propósito de este trabajo es encontrar el nivel medio y las deficiencias más frecuentes que caracterizan al alumnado de la Extensión de Zaragoza en el momento de iniciar los estudios de Física y Química del BUP. Como el estudio se ha hecho exclusivamente con los alumnos de nuestra Extensión, sus resultados y conclusiones no han de ser necesariamente aplicables a todo el INBAD.

Objetivos

1. Averiguar el nivel medio de conocimientos de Física y Química del grupo al comienzo del curso.

2. Saber hasta qué punto los alumnos poseen los conocimientos y destrezas matemáticos necesarios para abordar con éxito la Física y Química de 2.º de BUP.

3. Comparar el nivel medio de nuestros alumnos con el de los alumnos del mismo curso que siguen enseñanza presencial en los dos aspectos contemplados más arriba.

4. Analizar si existe alguna relación entre el nivel de partida y los altos porcentajes de fracaso de esta asignatura.

Metodología

La prueba se diseñó de acuerdo con los objetivos expuestos anteriormente y consistió en 24 preguntas. Las 21 primeras se refieren a conceptos y ejercicios de comprensión y aplicación de Física y Química (13 de Física y 8 de Química) y en su mayor parte han sido tomados de los libros de 7.º y 8.º de EGB. Los contenidos de las preguntas de Física y Química se encontraban en todos los libros de EGB consultados (4-11). Las tres últimas preguntas consisten en ejercicios de aplicación de Matemáticas de 1.º de BUP de algunos de los contenidos que se consideran imprescindibles para abordar con éxito la Física y Química de 2.º de BUP (12). La relación de preguntas se encuentra en el apéndice de este artículo. Debajo de cada pregunta había un espacio en blanco para contestarla.

Se ha aplicado esta prueba a todos los alumnos de la Extensión que asistieron a la primera tutoría de la asignatura (52 alumnos). Así mismo y con objeto de comparar los resultados de los alumnos del INBAD con los de enseñanza presencial, se ha pasado esta misma prueba a dos grupos (38 y 40 alumnos) de 2.º de BUP del I. B. «Goya» de Zaragoza. La prueba era anónima.

Resultados y discusión

Se calificó sobre 10 cada una de las preguntas de la prueba y se calculó la nota

media de cada alumno y de cada pregunta correspondiente a cada grupo de alumnos (INBAD e I. B. «Goya»). En todos los casos se dio el mismo peso a todas las preguntas y a todos los alumnos. En la tabla I se encuentran las notas medias de cada pregunta correspondiente a cada grupo.

Tabla I. Notas medias de cada pregunta en el grupo de alumnos del INBAD y en el del I. B. «Goya».

N.º de la pregunta	Nota media en INBAD	Nota media en «Goya»
1	1,1	1,6
2	1,6	0,9
3	2,1	1,4
4	3,4	4,6
5	2,7	4,3
6	3,7	5,3
7	2,7	3,5
8	1,9	2,2
9	1,0	1,1
10	0,4	0,4
11	1,0	2,2
12	0,8	0,2
13	0,7	1,1
14	8,0	8,6
15	1,6	2,2
16	4,7	8,8
17	0,3	0,1
18	2,3	4,5
19	0,0	0,5
20	0,6	1,0
21	0,2	2,5
22	3,0	6,3
23	1,0	3,2
24	1,9	6,5

Según se ve en la tabla I las notas medias de los dos grupos de alumnos son bajas. Las correspondientes al INBAD son inferiores, en general, a las del I. B. «Goya». Hay, no obstante, algunas preguntas donde ocurre lo contrario o bien las diferencias son pequeñas, pero, salvo en el caso de la pre-

gunta que se refiere a los símbolos, se trata de cuestiones donde el número de respuestas correctas es pequeño y, por tanto, poco significativo.

Es de destacar que, para la mayoría de los alumnos, el número de respuestas correctas es pequeño y que hay bastantes de ellos que dejan sin responder toda una parte de la encuesta. En la tabla II se encuentran los porcentajes de alumnos que no responden, o lo hacen mal, a ninguna de las preguntas en cada una de las partes de la prueba.

Tabla II. Porcentajes de alumnos cuya puntuación ha sido nula en todas las preguntas correspondientes a alguna de las partes de que constaba la prueba.

Materia con puntuación cero	% alumnos Extensión	% I. B. «Goya»
Física	25	9
Química (excepto símbolos)	33	4
Matemáticas	40	4

De la lectura de la tabla II se desprende que las diferencias de nivel de partida entre ambos grupos de alumnos son muy acusadas, sobre todo en lo que a Matemáticas se refiere, donde hay un 40 por 100 de nuestros alumnos que no contesta a ninguna pregunta, mientras que en el otro grupo solamente son un 4 por 100.

Las causas de estas diferencias estarán, seguramente, en que en el INBAD es pequeño el número de alumnos que llega a Física y Química de 2.º de BUP sin haber interrumpido los estudios. Es más, la mayor parte de los matriculados en esta asignatura reanudan sus estudios este curso, después de haber permanecido varios años sin matricularse, y sólo un 13 por 100 de los encuestados estudió y aprobó las Matemáticas de 1.º de BUP el curso anterior en el INBAD. Por otra parte hay que tener en

cuenta que los rendimientos de nuestros alumnos no pueden ser tan altos como los de los alumnos de la enseñanza presencial, que se dedican exclusivamente a sus estudios.

En cuanto a resultados globales de los alumnos del INBAD y para conocer mejor el perfil del grupo se ha construido una gráfica de distribución de puntuaciones medias de los alumnos dividiendo la puntuación máxima en cinco intervalos iguales y calculando las frecuencias correspondientes. Los resultados pueden verse en la figura I.

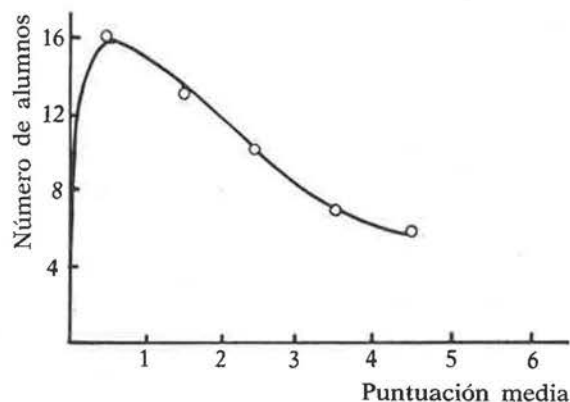


Figura I.—Distribución de puntuaciones medias de los alumnos de la Extensión de Zaragoza.

En ella se observa que la distribución presenta una dispersión muy alta con un máximo muy acusado desplazado a la región de puntuaciones bajas, lo cual dificultará la labor docente. El esfuerzo debería dirigirse a captar al grupo de alumnos que tienen grandes dificultades iniciales y en proponer ejercicios y actividades colaterales, planteados con carácter opcional, para que siga habiendo estímulos en el bloque reducido de alumnos con mejor nivel.

Durante el primer trimestre, al menos, se ha programado una tutoría extraordinaria dedicada a repaso de la quincena anterior, de periodicidad quincenal. Se ha pensado también dejar que cada alumno elija examinarse de las lecciones 9 y 10, que en principio están programadas para la 1.ª evaluación, bien en la 1.ª o en la 2.ª evaluación con objeto de dar más tiempo a los alumnos con peor base inicial para que se pongan al día. Esta última medida puede mejorar los resultados de la 1.ª evaluación, lo cual es de gran importancia ya que esta evaluación es el momento más crucial del curso en el INBAD. Además, el grupo de alumnos con mejor nivel puede seguir la programación normal y no ver disminuida su motivación.

Como aspectos positivos para la interacción docente se pueden citar la mayor motivación de los alumnos del INBAD (prácticamente nadie se matricula obligado) y una mejor receptividad hacia los aspectos de la asignatura relacionados con la vida diaria del trabajo, de la casa o del ocio.

Al parecer la prueba resulta difícil ya que es pequeño el número de alumnos cuya nota media sea igual o superior a 4,5 y por tanto quizá no sea todo lo discriminatoria que se hubiera deseado. En cursos posteriores y vistos los resultados de la experiencia actual, seguramente convendría revisar la prueba en el sentido de cambiar alguna de las preguntas o bien redactarlas de otro modo, de forma que resulte más fácil su contestación.

Conclusiones

1. Se ha elaborado un cuestionario para medir los conocimientos de Física y Química que traen los alumnos al comienzo del curso 2.º de BUP. Este cuestionario pretende medir así mismo el dominio de las técnicas matemáticas necesarias para seguir el curso de Física y Química de 2.º de BUP.

2. El cuestionario se ha redactado teniendo presentes los programas y textos de Física y Química de EGB.

3. El nivel medio inicial de los alumnos del INBAD de la Extensión de Zaragoza es muy bajo tanto en conocimientos de Física y Química como en los de Matemáticas aplicables a Física y Química.

4. Comparando el nivel medio inicial de los alumnos del INBAD con el correspondiente a los alumnos del I. B. «Goya» se encuentra que es bastante inferior el de los primeros.

5. El bajo nivel encontrado en los alumnos del INBAD debe atribuirse seguramente al hecho de que la mayoría de ellos han reanudado sus estudios después de varios años sin contacto con la enseñanza.

6. Es probable que el bajo nivel de entrada influya considerablemente en el alto porcentaje de fracaso de esta asignatura.

Apéndice

Prueba de evaluación inicial en Física y Química de 2.º de BUP.

1. Una fuerza puede producir dos efectos diferentes. ¿En qué consiste cada uno de ellos?

2. Escribe la fórmula que expresa el peso de un cuerpo y explica el significado de las letras que aparecen en ella.

3. Escribe la definición de presión.

4. Escribe la definición de densidad.

5. Si dos sólidos diferentes pesan lo mismo, ¿cuál de ellos sufrirá mayor empuje en el interior del mismo líquido?

6. Un coche pasa por el kilómetro 139 a las 10 horas y 30 minutos y por el kilómetro 229 a las 12 horas. Calcula su velocidad media.

7. La velocidad de un coche es 12 m/s en un momento dado y tres segundos después es de 18 m/s. Calcula su aceleración.

8. Una persona empuja el tabique de la clase con toda su fuerza. ¿Cuánto vale el trabajo que realiza?

9. Escribe la definición de energía cinética.

10. Escribe la fórmula que sirve para calcular la energía (calor) ganada o perdida por un cuerpo cuando su temperatura varía desde t_1 a t_2 .

11. La expresión de la ley de Coulomb es: $F = k \frac{q q'}{d^2}$.

Explica el significado de cada una de las letras que aparecen.

12. Escribe la ley de Ohm.

13. Explica en qué consiste la reflexión de la luz.

14. Escribe el símbolo o el nombre, según corresponda, de los siguientes elementos químicos:

hidrógeno, oxígeno, cloro, hierro, carbono. Si, Na, P, Al, Ca.

15. Escribe la valencia de los cinco primeros elementos de la pregunta anterior.

16. Nombra las partículas elementales que constituyen los átomos.

17. ¿Qué son los isótopos de un elemento?

18. Hallar el peso molecular de las siguientes sustancias:

Sulfato de bario $BaSO_2$.

Acido sulfúrico H_2SO_4 .

Los pesos atómicos son: Ba=137, S=32, O=16, H=1.

19. ¿Cuántos moles de ácido sulfúrico son 49 gramos?

20. ¿Para qué sirve un catalizador?

21. ¿Qué es una reacción endotérmica?

22. Expresar en forma de potencia de 10 los siguientes números:

10.000 0,0312 450.000.000

23. Expresar en forma de potencia de 10 los resultados de las siguientes operaciones:

a) $1,5 \cdot 10^4 \times 2 \cdot 10^3$

b) $1,5 \cdot 10^4 - 2 \cdot 10^3$

c) $\frac{1,5 \cdot 10^4}{5 \cdot 10^6}$

24. Resolver el sistema:

$$2x - y = 3$$

$$3 - y = 8x + 2$$

Bibliografía

1. LÓPEZ, R.; PEINADO, J.; GARNIDO, M. G.: «Evaluación inicial en un Seminario de Física y Química: análisis de una experiencia», *Revista de Bachillerato*, número 6, 1978.
2. ROJO, J. A.: «Nivel en Física al acceder a la Universidad: una experiencia», *Revista de Bachillerato*, núm. 21, 1982.
3. REYES, M. J.; OLAVARRIETA, B.; REVILLA, F.: «El interés pedagógico de un diagnóstico inicial del alumno», *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, número 3, 1983.
4. MARTÍNEZ, A.; RIAÑO, J.; CONSELO, L.: *Ciencias Naturales*, Editorial Bruño, 1983.
5. VADILLO, E.; SÁNCHEZ, E.; DE LA CRUZ, A.; MASCARÓ, J.: *Naturaleza 7*, Editorial Santillana, 1983.
6. ARAGÓ, C.; LOWY, E.; LLOPIS, J.; OLARTE, M.; ROBLES, J. L.: *Naturaleza*, Editorial Santillana, 1980.
7. QUIRÓS, M. N.; MORENO, A.; ORTEGA, S.; CASAS, E.: *Ciencias de la Naturaleza*, Editorial Mangold, 1983.
8. ARBOSA, J. A.; PÉREZ, J.; SERRANO, J. I.; BERMÚDEZ, F.: *Observatorio 7. Ciencias de la Naturaleza*, Editorial S. M., 1983.

9. ARBOSA, J. A.; PÉREZ, J.; SERRANO, J. I.; BERMÚDEZ, F.: *Observatorio 8. Ciencias de la Naturaleza*, Editorial S. M., 1984.
10. BAÑOS, J. L.; *Guía Ciencias 8*, Editorial Edelvives, 1981.
11. MASCARÓ, J.; SÁNCHEZ, E.; VADILLO, E.; DE LA CRUZ, A.; HERRERO, R.: *Naturaleza 8*, Editorial Santillana, 1984.
12. Libro blanco del alumno BUP 84-85. INBAD.

Carmelo Polo Pradilla
EXTENSION DEL INBAD DE ZARAGOZA

LA VIDA DIARIA EN ROMA

(Trabajo elaborado por el Seminario de Latín de la Sede Central para ser emitido como programa monográfico dentro de los espacios radiofónicos del INBAD. Ha estado en antena en dos ocasiones: 13 de mayo y 3 de diciembre de 1984.)

Con este programa monográfico, emitido en su día por la radio, el Seminario de Latín ha pretendido introducir a los alumnos del INBAD y, en general, a todo posible oyente (ahora lector) en el mundo cotidiano que rodeaba a un habitante de la antigua Roma para poder comprobar que muchos aspectos que conforman nuestra vida no se diferencian tanto de los que componían el entorno de un ciudadano romano.

Cuando oímos hablar de la Roma antigua, seguramente no caemos en la cuenta de que, entre su fundación y el fin de su imperio, trascurrieron doce siglos, casi tantos como los que han transcurrido desde entonces hasta nuestros días. Al cabo de tanto tiempo, Roma pasó de ser una pequeña aldea de rústicos campesinos a ser una gran urbe cosmopolita a la que llegaron las influencias sucesivas de los etruscos, griegos y demás pueblos conquistados. Por tanto, también pasó de los hábitos más austeros a las costumbres más refinadas.

Transportémonos ahora a la Roma imperial de los tiempos de Augusto o de Nerón, cuando ya era una ciudad millonaria en habitantes, la más grande metrópoli de la Antigüedad, a la que once acueductos sumi-

nistraban diariamente unos mil millones y medio de litros de agua. Era una extensa ciudad con edificios suntuosos y magníficas mansiones unifamiliares, pero también con suburbios en los que se apiñaban las viviendas de alquiler en construcciones de más de cinco plantas. En estos suburbios no eran raros los incendios ni los hundimientos.

Imaginaos la muchedumbre a las «horas punta» y en los lugares más frecuentados. Imaginaos el polvo que se levantaba en tiempo seco y el barro que se formaba en las calles cuando llovía. Pero no hace falta que imaginéis nada. Escuchad lo que nos dejó escrito el poeta latino Juvenal acerca del tumulto que existía en las calles de su época:

«¿Qué vivienda de las de alquiler permite dormir? Hay que disponer de mucho dinero para poder dormir en Roma. El tránsito de los carros por las estrechas y tortuosas calles y las imprecaciones para estimular a las bestias cuando se detienen arrebatarían el sueño al más dormilón. Si un rico tiene prisa, es conducido rápidamente por sus esclavos en una litera, sobre las cabezas de la muchedumbre que se aparta apresurada mientras él lee, escribe o duerme dentro.

Nosotros, si nos apresuramos, chocamos

con los de delante, y los que nos siguen nos aplastan los riñones. Uno nos da un codazo; otro nos golpea con un duro tablón; éste nos sacude en la cabeza con una viga; aquél, con una tinaja. Nos llenamos las piernas de barro. Un ancho zapato nos aplasta el pie: es el clavo de la bota de un soldado que nos traspasa un dedo.»

En Roma, como también sucede hoy, había calles para los más ricos y calles para los más pobres, barrios suntuosos y sucios rincones, burdeles, callejones, etc. Los trabajadores de un mismo oficio solían instalar sus tiendas juntas, pudiéndose encontrar la calle de los barberos, la de los zapateros, la de los tejedores, la de los herreros, etc.

Entre los romanos no existía el fin de semana, pero sí había días especiales en los que se alteraba el normal discurrir de la jornada. Existían días en que se podían desempeñar actividades forenses, los *dies fasti*, y días en que no estaban permitidas, los *dies nefasti*. Cada nueve días había uno dedicado al mercado y, entonces, a los romanos de la ciudad se sumaban los habitantes de los lugares vecinos y se hacía aún más difícil el tránsito por las calles. En medio de tal barahúnda, el que podía se escapaba al campo, en donde el romano acomodado solía tener una *uilla*. Lo mismo que sucede hoy durante los fines de semana.

Escuchad lo que nos dice respecto a este tema el poeta Marcial, un hispano que vivió en Roma en el siglo I d. C.:

«¿Me preguntas por qué suelo retirarme a los humildes campos del seco Nomento y al rústico hogar de mi casa de campo? Para un pobre no hay posibilidad de pensar y descansar en la ciudad. No te dejan vivir. Por la mañana, las voces del maestro; por la noche, los panaderos, y, durante todo el día, los martillazos de los caldereros. Aquí, el cambista hace sonar las monedas sobre

un sucio mostrador; allí, el que machaca la arena de oro hispano golpea la piedra gastada con un brillante martillo. No cesan de aullar los frenéticos sacerdotes de Belona cuando se desgarran el cuerpo a latigazos para aplacar la ira de su diosa.

Tú, Esparso, no puedes imaginarte esto; tú, que te recreas en los palacios de Petilio, desde cuya terraza se dominan las cimas de las montañas; tú, que tienes en la ciudad misma una finca y un viñedo y sin salir de tu casa puedes pasearte en tu carro; tú, que puedes dormir profundamente y descansar sin que voz alguna turbe tu descanso, sin que penetre el día por las ventanas si no es tu gusto. A mí me despiertan las risotadas de la turba que pasa y toda Roma parece estar junto a mi cama. Por eso me retiro a mi finca siempre que pretendo dormir plácidamente.»

Como se ve, tampoco la noche ofrecía sosiego. Apenas oscurecía, comenzaban a circular los vehículos de transporte, cuyo tránsito estaba prohibido por la ley durante el día. Además, no faltaban el deambular de algunas personas que regresaban de un banquete, el deambular de vagabundos, así como algunas expediciones con fines amorosos o la ronda de los vigilantes que a partir de la época de Augusto fueron creados para intentar poner freno a la falta de seguridad en las calles durante la noche. Al faltar el alumbrado público, aquel que se arriesgaba a salir solía hacerse acompañar por esclavos que portaban antorchas. El mismo Juvenal nos habla de los peligros que ofrecía la noche:

«Ahora considera otros diferentes peligros de la noche: por ejemplo, un tiesto te puede herir al caerte en la cabeza; cuán a menudo caen de las ventanas trastos rajados y desportillados, y con cuánta fuerza, pues dejan huella en las baldosas que golpean. Te tacharían de negligente y de no prever los accidentes repentinos si fueras

a una comida sin haber hecho testamento, pues los peligros de muerte son tantos cuantas son las ventanas abiertas y vigilantes esa noche mientras tú vas pasando. Pide, por tanto, y lleva contigo este humilde voto: que se contenten con derramar sobre ti los orinales llenos.»

Para un romano, la jornada duraba desde que salía el sol hasta que se ponía. Este tiempo se dividía en doce horas, cuya duración variaba según la época del año: en verano la hora era más larga que en invierno. La hora *prima* empezaba con la aurora y la *duodécima* terminaba con el crepúsculo. La única hora fija era la *sexta*, que se cumplía cuando el sol llegaba al punto más elevado en la mitad de su recorrido. El poeta Marcial cuenta en unos pocos versos a su amigo Eufemo a qué se dedicaba en Roma cada hora del día:

«Las horas primera y segunda están ocupadas con las visitas de los clientes; la tercera mantiene en actividad a los abogados, roncacos de tanto hablar; hasta la quinta, Roma prolonga sus diversos quehaceres; la sexta es la hora del reposo para los cansados; la séptima será el fin de los trabajos; la octava, hasta la nona, es suficiente para los ejercicios gimnásticos; la nona manda recostarnos en los mullidos triclinios; la hora décima es, Eufemo, la de mis versos, cuando tus cuidados preparan los manjares de ambrosía y el buen César se abandona al néctar celeste y sostiene con su mano la moderada copa.»

El romano se levantaba a la salida del sol. Tras tomar un desayuno, el *ientáculum*, tenía lugar la *salutatio* o recepción matutina que las personas ricas daban a sus clientes o protegidos. Estos saludaban a sus patronos y esperaban sus encargos y recompensas.

Algo más tarde, los niños iban a la escuela

la y los adultos emprendían sus ocupaciones laborales, bien fueran agrícolas, artesanales, comerciales o financieras. Los más nobles ejercían sus magistraturas, el sacerdocio o la abogacía.

Igualmente, por la mañana tenían lugar las visitas de duelo y felicitación, las actividades judiciales, bodas, etc., y, desde luego, la confluencia en el foro.

Era el foro el centro de la vida pública romana. En él se encontraban templos, basílicas en donde se administraba la justicia, tribunales al aire libre, tribunas para arengas, pórticos que aglutinaban la intensa vida pública de Roma. Allí tenían lugar la política, los negocios, la administración de la justicia, los cortejos oficiales y el pequeño comercio.

Era, así mismo el punto de cita, hasta el mediodía, de la mayor parte de la población de Roma.

Al comienzo de la tarde, cesaba este tumulto y los ociosos acudían a él para pasear y entretenerse con mayor tranquilidad.

El comediógrafo latino Plauto enumera en una de sus obras los diversos lugares del foro y las distintas gentes que solían frecuentarlos:

«Os indicaré en qué lugar podéis encontrar fácilmente a cualquier hombre para que nadie pierda demasiado tiempo si quiere reunirse con algún vicioso o sin vicio, honrado o malvado. Quien quiera encontrarse con un hombre perjuro, vaya a los comicios; quien, con un embustero y fanfarrón, vaya junto al templo de Venus. Buscad a los ricos maridos derrochadores bajo el atrio. Allí mismo estarán las mujerzuelas y quienes suelen contratarlas; los amantes de festines, junto a la plaza del pescado. En la parte más baja del foro pasean los hombres honestos y pudientes; en medio, cerca del canal, los fanfarrones. Donde estuvo antes el lago, los ingenuos, los charlatanes, los malintencionados, quienes se atreven a insultar a otros por nada, teniendo

ellos mismos con toda seguridad mucho que pueda reprochárseles.»

Hacia la hora *sexta*, es decir, al mediodía, terminada la actividad laboral, tenía lugar el *prandium* o almuerzo ligero, en el que se tomaba un bocado incluso de pie muchas veces.

Después venía el reposo. El romano era aficionado a la siesta. Este nombre viene precisamente de *sexta*, la hora en que tenía lugar.

Con la tarde llegaba el tiempo dedicado al ocio, que tuvo mucha importancia entre los romanos. Los niños se dedicaban a los juegos: al aro, a los carritos, a la pelota, a «pares y nones», a los soldados, a los magistrados.

Los jóvenes preferían los ejercicios gimnásticos y deportivos como las luchas y boxeo en las *palaestrae* y las carreras, los lanzamientos del disco o de la jabalina, la equitación y las carreras de carros en el Campo de Marte, situado en las afueras de la ciudad.

Los mayores se dedicaban a los juegos de la taba o de los dados o simplemente paseaban por pórticos y jardines.

Todos, en general, compartían su afición por las termas, edificios públicos o privados destinados a los baños, pero que constituían además centros de vida social, deportiva e intelectual, pues estaban provistos de bibliotecas, galerías de arte, salones de recreo, gimnasios y jardines.

Las termas permanecían abiertas desde el mediodía hasta la puesta del sol y allí acudían gentes de todas las clases sociales e incluso los esclavos. Había vestuarios y estancias distintas para el baño con agua fría, el baño con agua templada y el baño con agua caliente (era costumbre alternarlos). Además de los baños, los romanos tomaban masajes y se frotaban con ungüentos de diversos tipos.

Séneca nos da una idea de las activida-

des que se desarrollaban en estos lugares y del ambiente que allí reinaba:

«Resuena por todas partes a mi alrededor una gran diversidad de ruidos: vivo encima mismo de unos baños. Imagínate ahora todos los tipos de voces que pueden llevar los oídos a la exasperación: cuando se entrenan los atletas y agitan sus manos cargadas de plomo, cuando se fatigan o imitan al que se fatiga, oigo suspiros siempre que sueltan el aliento retenido, silbidos y penosísimas respiraciones. Pero, si viene encima el jugador de pelota y empieza a contarlas, no hay nada que hacer. Añade ahora al ladrón sorprendido y a ese al que le gusta su voz en el baño; añade también a los que se lanzan a la piscina con enorme estrépito del agua al ser golpeada. Además, las variadas exclamaciones del vendedor de bebidas y el vendedor de comestibles y el confitero y todos los tenderos de los quioscos vendiendo la mercancía con su particular y característica entonación.»

En torno a la hora *nona*, mediada la tarde, los romanos realizaban la comida fuerte del día, la *cena*, que solía ir seguida de una sobremesa, prolongada a veces hasta bien entrada la noche.

Era bastante frecuente entre los romanos invitar a algunos de sus conciudadanos o estar invitados a estas *cenae* o típicos banquetes, cuya sola mención nos suele evocar a los antiguos romanos. Eran tanto más frecuentes, espléndidos y sofisticados cuanto más rico era el anfitrión, de tal manera que, en ocasiones, se convertían en verdaderas orgías en medio de un protocolo y una fastuosidad sorprendentes.

Petronio, en su novela *El Satiricón*, nos lo describe a propósito de un banquete celebrado en casa del rico liberto Trimalción:

«Ya habíamos llegado al comedor. Nos disponíamos a entrar en él, cuando un esclavo jovencillo que tenía asignada esta fun-

ción gritó: ¡Con el pie derecho! Realmente por un momento nos estremecimos ante el hecho de que alguno de nosotros cruzara el umbral en contra del rito establecido. Cuando, por fin, nos pusimos a la mesa, unos esclavos de Alejandría nos vertieron en las manos agua de nieve; a continuación, otros, arrodillándose, nos quitaron los padrastrós de los dedos de los pies con extrema habilidad. Y ni siquiera en esta desagradable tarea permanecían callados, sino que de vez en cuando cantaban.»

La *cena*, comida principal del día, tenía lugar en el comedor o *triclinium*. Los romanos comían recostados en unos lechos llamados igualmente triclinios, dispuestos en ángulo alrededor de la mesa. El comensal apoyaba el codo del brazo izquierdo en un cojín y mantenía el plato con la mano izquierda, tomando los alimentos con los dedos de la otra mano.

La servilleta o *mappa* era suministrada por el anfitrión, aunque, a veces, algunos la llevaban consigo para llevarse envueltos los restos de la comida.

La *cena*, que se iniciaba con el lavado de las manos, constaba de tres partes:

- La *gustatio* o entremeses acompañados de vino con miel o *mulsum*.
- La *cena* propiamente dicha, con varios platos, predominando los mariscos, pescados y carne.
- Las *secundae mensae* o postres a base de frutas o repostería.

Los esclavos preparaban ya troceados los manjares y escanciaban el vino, que solía estar mezclado con agua.

La variedad de manjares que se ofrecían difería mucho de unos banquetes a otros. He aquí un menú casero descrito por Juvenal:

«Escucha ahora los pequeños platos que no han sido preparados en mercado alguno: Un cabrito bien cebado que no ha pro-

bado la hierba y aún no se ha atrevido a morder las bajas ramas del sauce, que tiene más leche que sangre; espárragos silvestres que recogió la mujer del granjero al dejar de hilar; además, grandes huevos, calientes todavía por estar recién sacados del nido de heno; uvas conservadas gran parte del año como habían estado en la vid y peras de Siria y manzanas de aroma fresco.»

En cambio, los manjares y el modo de presentarlos que a continuación nos describe Petronio en *El Satiricón* son tan rebuscados y elaborados que hoy nos parecen extravagantes:

«Sacaron unos entremeses muy espléndidos. Había un asnillo de bronce con alforjas que contenían aceitunas blancas a un lado y, al otro, negras. Había también lirones cubiertos con miel y adormidera y salchichas calientes sobre una parrilla de plata.

Comíamos aún los entremeses cuando se nos sirvió una gran bandeja con una canasta que contenía una gallina de madera. Dos esclavos, mientras sonaba una música, sacaron de debajo de la gallina unos huevos de pavo y los distribuyeron entre los comensales. Con unas cucharas horadamos los huevos, que eran de pastelería y contenían golosinas.

Cuando se había hecho servir de todo el anfitrión y nos había dado permiso para tomar de nuevo vino con miel, sonó la música y nos fueron arrebatados los entremeses por un coro de cantores. Nos trajeron unas ánforas de vidrio cuidadosamente selladas en cuyo cuello había esta inscripción: 'Falerno Opimio, centenario'. El anfitrión exclamó: '¡Ay, resulta que el vino vive bastante más que las pobres criaturas humanas. Bebamos pues. El vino es vida!'

Siguió una gran fuente redonda con los doce signos del Zodíaco grabados en círculo. Encima de cada uno, el cocinero había

puesto una comida adecuada a los diferentes signos. Así, sobre Tauro, un trozo de carne de vaca; sobre Géminis, criadillas y riñones; sobre Virgo, una matriz de cerda virgen; sobre Escorpio, un cangrejo de mar; sobre Piscis, dos salmonetes. También se adelantaron cuatro bailarines que al son de la música traían una bandeja con aves de corral, tetillas de cerda, una liebre adornada con alas, etc.

Luego, un hermoso y pequeño esclavo coronado de pámpanos y yedra fue ofreciendo uvas en una cesta.»

En este tipo de banquetes tenía una gran importancia la sobremesa o *comissatio*. Durante ésta, se bebía y se conversaba abundantemente y se podía prolongar horas y horas entre lecturas en voz alta a cargo de un esclavo, recitaciones, tañidos de lira, juegos de azar, danzas y ejercicios acrobáticos.

El banquete de Trimalción descrito por Petronio ofrecía este tipo de actuaciones:

«Luego llegaron los malabaristas y, tras su actuación, todos nos ocupamos en hacer reflexiones de las cosas humanas.

Se repartieron unos billetes de lotería y un esclavo cantó los premios. Entró entonces un grupo de comediantes y comenzó a representar escenas de la *Iliada* de Homero mientras, de vez en cuando, llovían regalos del techo.»

Llegada la noche, mientras que la mayoría dormía, en una ciudad tan grande siempre había quien velaba. Los panaderos, los vigilantes nocturnos e incluso los dedicados a las francachelas o los aficionados al estudio se mantenían despiertos y activos.

De este modo terminaba la jornada de cualquier ciudadano en Roma.

SEMINARIO DE LATIN
SEDE CENTRAL DEL INBAD

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS: UNA TUTORIA DE APOYO PARA COU

TUTORIA DE APOYO EN EL INBAD

La enseñanza en el INBAD parte de una evidencia: el alumno tiene que utilizar el documento como base para adquirir unos conocimientos, y, teóricamente, este documento es capaz de resolver todas las dudas que se le plantean. En Literatura puedo constatar que le orienta en cuanto a dudas de contenido, pero ante determinadas quincenas, por ejemplo, la sexta —dedicada a la generación del 27—, la relación materia del documento-tutorías dedicadas a ella es, en mi opinión, insuficiente.

El documento asigna dos tutorías —una básica y una de apoyo— a la explicación de dicha generación. Es evidente que este tiempo resulta escaso para el tema en concreto y choca esta escasez con el gran interés de los alumnos al abordarlo. Precisamente este interés motivó que dedicase dos tutorías de apoyo a dicha quincena: la preceptiva del INBAD para estudiar a Lorca y una adicional para los demás poetas de la generación.

El interés que mis alumnos de COU sienten por estos poetas radica quizá en su edad, que se encuadra entre los veinticinco y los treinta y cinco años, y en que algunos de ellos están todavía entre nosotros: Alberti, Gerardo Diego, Dámaso Alonso...

Partiendo, pues, de este planteamiento inicial de atracción hacia el tema por parte

de los alumnos, la explicación resultó más fácil. Recabé información acerca de cuál era el autor que querían estudiar con más detenimiento y los resultados coincidieron en García Lorca.

Para que su interés no quedara reducido a simple impulso, seleccioné previamente unos textos, correspondientes a las distintas etapas de Lorca, y se los entregué a los alumnos para que los trabajasen en casa. Lo mismo hice en la otra tutoría de apoyo dedicada a Alberti, Guillén y Gerardo Diego.

¿Cuál ha sido el resultado? Una participación activa de casi todos los alumnos, lo que, según mi experiencia, es básico para el correcto desarrollo de una tutoría de apoyo en el INBAD.

TUTORIA DE APOYO DEDICADA A LORCA. DESARROLLO EN EL AULA

Textos seleccionados

1. «Balada interior» (Libro *Poemas*)

El corazón
que tenía en la escuela
donde estuvo pintada
la cartilla primera,
¿está en ti
noche negra?

(Frío, frío,
como el agua
del río.)

El primer beso
que supo a beso y fue
para mis labios niños
con la lluvia fresca,
¿está en ti,
noche negra?

(Frío, frío,
como el agua
del río.)

Mi primer verso. Mi amor errante,
La niña de las trenzas castillo sin firmeza
que miraba de frente, de sombras enmoheci-
¿está en ti, ¿está en ti, [das,
noche negra? noche negra?

(Frío, frío, (Caliente, caliente,
como el agua como el agua
del río.) de la fuente.)

Pero mi corazón ¡Oh gran dolor!
roído de culebras, Admites en tu cueva
el que estuvo colgado, nada más que la som-
del árbol de la ciencia, ¿Es cierto, [bra.
¿está en ti, noche negra?
noche negra?

(Caliente, caliente, (Caliente, caliente,
como el agua como el agua
de la fuente.) de la fuente.)

¡Oh corazón perdido!
¡Requiem aeternam!

2. «Romance de la pena negra» (*Romancero gitano*)

Las piquetas de los gallos
cavan buscando la aurora
cuando por el monte oscuro
baja Soledad Montoya.

Cobre amarillo, su carne
huele a caballo y a sombra.

Yunques ahumados, sus pechos
gimen canciones redondas.

Soledad, ¿por quién preguntas
sin compañía y a estas horas?
Pregunte por quien pregunte,
dime: ¿a ti qué se te importa?
Vengo a buscar lo que busco,
mi alegría y mi persona.

Soledad de mis pesares,
caballo que se desboca,
al fin encuentra la mar
y se lo tragan las olas.

No me recuerdes el mar,
que la pena negra brota
en las tierras de aceituna
bajo el rumor de las hojas.

¡Soledad, qué pena tienes!
¡Qué pena tan lastimosa!
Lloras zumo de limón
agrio de espera y de boca.

¡Qué pena tan grande! Corro
mi casa como una loca,
mis dos trenzas por el suelo,
de la cocina a la alcoba.

¡Qué pena! Me estoy poniendo
de azabache carne y ropa.

¡Ay mis camisas de hilo!
¡Ay mis muslos de amapola!
Soledad: lava tu cuerpo
con agua de las alondras,
y deja tu corazón
en paz, Soledad Montoya.

Por abajo canta el río:
volante de cielo y hojas.
Con flores de calabaza,
la nueva luz se corona.

¡Oh pena de los gitanos!
Pena limpia y siempre sola.
¡Oh pena de cauce oculto
y madrugada remota!

3. «La aurora» (*Poeta en Nueva York*)

La aurora de Nueva York tiene
cuatro columnas de cielo
y un huracán de negras palomas
que chapotean las aguas podridas.

La aurora de Nueva York gime
por las inmensas escaleras
buscando entre las aristas
nardos de angustia dibujada.

La aurora llega y nadie la recibe en su boca
porque allí no hay mañana ni esperanza po-
[sible.

A veces las monedas en enjambres furiosos
taladran y devoran abandonados niños.

Los primeros que salen comprenden con sus
[huesos
que no habrá paraíso ni amores deshojados;
saben que van al cieno de números y leyes,
a los juegos sin arte, a sudores sin fruto.

La luz es sepultada por cadenas y ruidos
en impúdico reto de ciencia sin raíces.
Por los barrios hay gentes que vacilan in-
[somnes
como recién salidas de un naufragio de san-
[gre.

Comentario de textos

Texto 1

Pertenece este poema al libro titulado *Poemas*, publicado en 1921. Tenía entonces Lorca veintidós años y viene a ser un testimonio impresionista de una crisis infantil, al mismo tiempo que evidencia un deseo del poeta de seguir siendo niño.

El tema predominante es el tema del corazón: se asiste a la desintegración de un mundo interior y a la cristalización de un nuevo mundo. Encrucijada de una crisis.

La estructura del poema viene marcada gramaticalmente por la conjunción adversativa *pero*, que representa el gozne entre las dos partes. La primera parte corresponde a la primera columna: pone de manifiesto su niñez, ya lejana. En la segunda parte, su juventud atormentada refleja la lucha entre la *realidad* y el *deseo*, al estilo de Luis Cernuda.

La versificación del poema es irregular, propia de la poesía cantada, con un estribillo típico de las canciones infantiles —«frío, frío...»— y la interrogación retórica: ¿está en ti, noche negra?, en la que Lorca proyecta su llanto andaluz.

La canción infantil es un díptico y la interrogación es la que da unidad al poema.

La primera parte del poema es intimista y la repetición de «*primer*» indica innovación, mundo de primicias para el poeta. Veamos cómo los recursos gramaticales del texto apoyan esta afirmación:

- *¿Está en ti, noche negra?*: *Negra* es un adjetivo especificativo.
- *El primer beso*: Pureza, inocencia, algo turbador. Adolescencia de Lorca.
- *El primer verso*: Iniciación a la creación literaria.
- *La niña de las trenzas*: Valor caracterizador.

Las respuestas son desconsoladoras:

«Frío, frío,
como el agua
del río.»

La segunda parte comienza: «*Pero mi corazón*.» Ya señalé la importancia de la conjunción adversativa «*pero*». Ahora nos fijaremos en el valor del adjetivo posesivo «*mi*», en oposición al artículo «*el*» de la primera parte. «*Mi corazón*» nos introduce en un mundo más personalizado, más auténtico del poeta. Alusión bíblica a la pérdida de la inocencia. La respuesta ahora es positiva:

«Caliente, caliente,
como el agua
de la fuente.»

«*Mi amor errante*», «*castillos sin firmeza*», «*sombras enmohecidas*» tienen resonancias becquerianas, es un amor sin solidez. Encaja con la idea de degradación, impulso fantástico que no puede asentar sus raíces debido a su entorno.

Todo el poema plantea una dialéctica central: luz/sombra, inocencia/pasión, para concluir con un epifonema o reflexión final: «*Requiem aeternam*», con claro valor despectivo.

Formalmente este texto evidencia una lengua poética que está todavía haciéndose, con elementos folklóricos populares que nos ponen en la línea predilecta de Lorca.

La exclamación final: «*Oh gran dolor*» es menos intimista que si utilizase: «*Qué gran dolor*.» Por último, afirmar que el lé-

xico de la segunda parte es más intencionado que el utilizado en la primera.

Texto 2

El «Romance de la pena negra» indica el paso a una nueva etapa lorquiana. Debido a la dificultad del romance, he optado por un comentario no convencional, un ir resbalando por el poema, deteniéndonos en los versos más significativos. Eso sí, señalando con claridad el tema, estructura interna y métrica.

Tema

Anhelo vehemente de realización personal enfrentado con unos límites que lo condenan a su frustración.

Estructura interna

Los ocho primeros versos presentan al personaje; de los versos 9 al 38, el diálogo; del verso 39 hasta el final, la reflexión emocionada sobre la pena.

Este romance no es narrativo, se prescinde de la anécdota; es lo único en que difiere del romance épico. En cuanto a la estructura métrica, responde al modelo de romance: versos octosílabos con rima asonante los pares, quedando sueltos los impares:

«Las piquetas de los gallos
cavan buscando la aurora.»

He aquí la primera metáfora del texto, que connota la dificultad de los gallos por encontrar el amanecer, bien definida en la selección de los vocablos: «*piquetas, cavan*». Paralelamente expresa dificultad de Lorca por encontrar solución a su pena.

«Cobre amarillo, su carne»: Sensualidad.

«Huele a caballo y a sombra»: Libertad erótica, misterio.

«Yunque ahumados, sus pechos
gimen canciones redondas.»

En esta frase hay un desplazamiento del calificativo que produce una sinestesia.

«Soledad, ¿por quién preguntas
sin compañía y a estas horas?»

La pregunta tiene matiz de reproche; además, la palabra «*compañía*» es popular. Ante este reproche, Soledad contesta con altivez e independencia la frase: «*a ti qué se te importa*».

La contestación siguiente:

«Vengo a buscar lo que busco
mi alegría y mi persona»

corrobora que la búsqueda de la alegría es la búsqueda de la persona.

El verso 15: «*Soledad de mis pesares*» es otra expresión popular que ahora expresa compasión.

«*Caballo que se desboca*» indica pasión sexual, impulso vehemente, pero la voz de la moderación recuerda a Soledad los límites mediante un consejo popular: «*Encuentra la mar*».

La mar es un símbolo polivalente: inmensidad del deseo o lo inabordable. La orilla del mar sería la frontera que no se puede traspasar y también el lugar donde se ahogan los deseos. En este romance, el mar refleja la inmensidad del deseo.

En el verso 21: «*En las tierras de aceituna*» mezcla lo universal y lo particular (Andalucía).

El verso 25: «*Lloras zumos de limón*» es una imagen grandiosa; el llanto se percibe físicamente, la amargura se convierte en agrio de espera y de boca. El encabalgamiento de los versos 27 y 28 es un síntoma del dolor vehemente. Los versos 28, 29 y 30 reflejan actitudes violentas y Soledad se presenta como una heroína clásica. En los versos 31, 32 y 33 aparece de nuevo la pena. La negrura espiritual aparece como una mancha física. De nuevo Lorca mezcla lo corporal y lo espiritual (ropa = luto). La

amplificación de «carne y ropa» de los versos 33 y 34 forma un quiasmo. Las ropas de hilo aluden a la esterilidad siguiendo la línea de Yerma. El anticlimax se inicia en la última intervención del interlocutor, volviendo a la idea de consejo como purificación.

Los versos 35-36: «Lava tu cuerpo/con agua de las alondras» suponen una nueva ruptura de lo corporal y lo espiritual. Ahora bien, ¿qué connotaciones tendrían para Lorca las alondras? Creo que, como la alondra es ave matutina, significaría: pureza, inocencia, despreocupación, etc.

Los versos 37-38 completan el consejo de una manera directa, pero el encabalgamiento «corazón//en paz» pone de relieve el valor de estas dos palabras.

Como ya habíamos indicado, en este romance se elimina lo narrativo; nada sabemos de Soledad Montoya, pero tampoco nada sabemos del final.

De los ocho últimos versos, los cuatro primeros describen un paisaje con una imagen plástica del amanecer:

«Con flores de calabaza //
la nueva luz se corona».

Los cuatro últimos son puras frases nominales, sin verbo, con la vehemencia de las exclamativas: ¡«Oh pena de cauce oculto», pena cuya causa no se puede manifestar; «Madrugada remota», al igual que el primer verso. No amanece en las almas como la de Soledad.

Antes de concluir este comentario, tendremos que formularnos la siguiente pregunta: ¿quién es Soledad Montoya? Puede ser el propio Lorca y la otra voz es la moderación, una voz amiga que le señala los límites, serias concomitancias entre la realidad - deseo de Cernuda. Viene a ser la objetivación del problema lorquiano expresado en un diálogo. Un drama a dos voces, la 1.ª voz puede ser el super-ego. Como conclusión diremos que este romance es uno de los más representativos de «Romancero

gitano». Lingüísticamente hay claridad de lenguaje, con raíces populares, todo al servicio del tema (pena). No hay marcas ortográficas de diálogo. Esto sería lo que Unamuno llama un auto-diálogo. La dimensión social de su frustración aparece en «Poeta en Nueva York».

Texto 3

«La aurora» pertenece al libro: «Poeta en Nueva York». Antes de comentar el poema, recordemos la siguiente similitud:

Poesía	}	<i>Los Angeles muertos</i>	Alberti
surrealista	}	<i>La Aurora</i>	Lorca

Con esta obra Lorca se replantea su trayectoria humana y poética desde una perspectiva surrealista. Lejos quedan su mundo infantil y su admiración por los gitanos. El mismo Lorca afirmó: «mi gitanismo es un tema literario y un libro, nada más. Lorca llega a Nueva York con una beca y se enfrenta con el ambiente americano. En Estados Unidos, afirma Lorca: «recibí la mayor influencia de mi vida, un acento social se incorpora a mi arte».

La primera impresión de la lectura de este texto es desoladora, refleja un Lorca provinciano en pugna con una gran urbe. Los dos elementos que llaman poderosamente su atención son: la geometría inhumana y la angustia. Lorca ve en Nueva York un mundo de contrastes: los poderosos y los humildes.

La idea central del poema sería, pues, la incompatibilidad entre civilización y naturaleza. Todas las obsesiones de Lorca se reflejan ahora en un mundo concreto: el mundo de Nueva York.

Hecha esta afirmación, ¿cuál será la estructura del texto? Las dos primeras estrofas se caracterizan por la presencia de lo inanimado, mientras que en las tres siguientes ya aparece el elemento humano.

La métrica es irregular, pero la repetición de las mismas estructuras sintácticas con-

sigue un ritmo interior. Debemos subrayar no obstante que la métrica apoya la división estructural: en las dos primeras estrofas, presencia de lo inhumano, predominan los versos eneasílabos; en las tres últimas, versos alejandrinos para señalar el elemento humano.

En el primer verso, «*la aurora*» connota luz, mientras que Nueva York tiene una connotación negativa. «*Las cuatro columnas de cieno*» son los cuatro puntos cardinales llenos de humo; «*columnas*» indica soporte y «*cieno*» suciedad. «*Huracán de negras palomas*» indica violencia y pureza, degradada ésta por la presencia del adjetivo «*negras*». Hay un quiasmo que refuerza la degradación a través de sustantivos y adjetivos.

negras	↔	palomas
aguas	↔	podridas

Hay una prosopopeya en: «*la aurora de Nueva York gime*» = llanto.

«*Por las inmensas escaleras*»: referencia topográfica contundente.

«*Buscando entre las aristas*»: geometría extrahumana.

«*Nardos de angustia dibujada*»: nardos implica belleza, aroma, Naturaleza.

Al pasar a la segunda parte, una frase impresiona: «*Nadie las recibe en su boca*», es decir, nadie quiere comulgar con la luz.

En la oración causal: «*porque allí no hay mañana ni esperanza posible*», «*mañana*» es un término bisémico: amanecer y futuro. Los verbos «*taladran* y «*devoran*» y la expresión «*abandonados niños*», que enlaza con «*mañana*», suponen la cima de la rebeldía del poeta.

De nuevo la palabra «*cieno*» indicando podredumbre de números y leyes o, lo que es lo mismo, segregación social.

«*A los juegos sin arte, a sudores sin fruto*» es un verso de estructura bimembre y sintaxis idéntica. Ni en el trabajo ni en el juego encuentra el hombre su realización.

La última estrofa supone un reto impúdico, pecado contra la Naturaleza reflejado en las palabras «*cadena*», sinónimo de esclavitud, y «*nidos*», sinónimo del trabajo de la gran ciudad.

«*Por los barrios hay gentes insomnes*»: son los humildes, la imagen de la alienación y el dolor.

Termina el poema con una imagen de pesadilla, de angustia, reflejada en la última frase: «*nafragio de sangre*», es decir, la gente naufraga en su dolor.

Como conclusión diremos que el poema resume el mundo del «Poeta en Nueva York» con connotaciones sociales abiertas a un significado más amplio.

M.^a Carmen Villar Rodríguez
EXTENSION 2 - INBAD - MADRID

CRONICA DE LA HISTORIA CONTEMPORANEA DE ESPAÑA. EL CINE DE LUIS GARCIA BERLANGA.

Una experiencia en el INBAD

En la actualidad no se cuestiona la eficacia del cine como documento de trabajo de la Historia porque, si bien es un reflejo del entorno socio-cultural, también es un instrumento didáctico para conseguir el análisis y comprensión de los hechos históricos, de los rasgos de un ambiente de época, de una manera de vivir y de sentir.

Para iniciar a los alumnos de la Extensión Experimental de la Sede Central del INBAD que cursan 3.º de BUP en la interpretación del cine y en su valoración como fuente de conocimiento de una etapa de la Historia de España contemporánea, se les proyectó el 31 de octubre de 1984 la película de Luis García Berlanga titulada «Plácido».

Sirvieron para centrar el film en su contexto social su presentación a los alumnos por el Prof. Dr. J. Carlos Flores y la elaboración de un guión explicativo conteniendo los indispensables datos técnicos, ideológicos, de biografía y filmografía de su autor, Berlanga.

Ficha técnica:

Argumento y guión: Luis. G. Berlanga y Rafael Azcona.

Director: Luis G. Berlanga.

Operador: Francisco Sempere.

Montador: José Antonio Rojo.

Ambientador: Antonio Cortés.

Decorador: Andrés Vallvé.

Intérpretes: Casto Sendra «Cassen» (Plácido), José Luis López Vázquez (Quintanilla), Elvira Quintillá (Emilia), Manuel Alexandre (Julián), M.^a Carmen Yepes (Martita), Amelia de la Torre (Sra. Galán), José M.^a Cafarell (Zapater), Xan Das Bolas (Rivas), Laura Granados (Erika), José Alvarez «Lepe» (padre de Emilia).

Duración aprox.: 95 minutos.

Fecha de estreno en Madrid: 13-XI-1961.

Fue calificada NO APTA y con un 3 de calificación moral.

Algunas notas sobre «Plácido» (1961):

- Se pensó en otros títulos: «Siente un pobre a su mesa» o «Bienaventurados los pobres».
- Es una película dura, cruel y socialmente enojosa, pero basada en una realidad social incuestionable.
- La visión amarga de la realidad está tratada con un evidente «humor negro».
- Los personajes del film son entrañables, humanos, de fácil identificación.
- El problema queda sin solución. Berlanga sólo intenta destruir, por medio del humor, una estúpida estructura social.
- Otros puntos que habría que tener pre-

sentes son: La acción se desarrolla en un *espacio* muy concreto (una ciudad de provincias; los exteriores fueron rodados en Manresa —Barcelona—) y en un *tiempo* limitado (durante el día de Nochebuena). Berlanga utiliza abundantemente el «plano secuencia».

- Fue bien acogida por la crítica internacional en el Festival de Cannes de 1962. En España su valoración fue polémica.

Luis García Berlanga

Nace en Valencia en 1921. Hijo de una acomodada familia, estudia en su ciudad natal y en Suiza, iniciando más tarde las carreras de Derecho y Filosofía y Letras. Participó en la División Azul.

En 1947 su interés por el cine hace que ingrese en el «Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas», junto con Bardem, obteniendo el Diploma de realizador.

Su cine es una verdadera crónica de la historia contemporánea de España desde una perspectiva costumbrista y humorista, donde se descubre una influencia del neorealismo italiano.

Los problemas con la censura le llevaron a dedicarse a la enseñanza en la «Escuela Oficial de Cinematografía» y a rodar fuera de España.

Después de 1975, vuelve a dirigir en nuestro país, siendo nombrado presidente de la Filmoteca Nacional, cargo que ha desempeñado hasta fecha reciente.

Filmografía: Varios cortometrajes realizados entre 1948-1950; 1951, «Esa pareja feliz» (correalizado con J. A. Bardem); 1952, «Bienvenido Mr. Marshall»; 1953, «Novio a la vista»; 1956, «Calabuch»; 1957, «Los jueves milagro»; 1961, «Plácido»; 1962, «La muerte y el leñador» (episodio de «Las cuatro verdades»); 1963, «El verdugo»; 1967, «La boutique»; 1969, «Vivan los novios»; 1973, «Tamaño natural»; 1978, «La escopeta nacional»; 1980, «Patrimonio Nacional»;

1982, «Nacional III»; actualmente está en cartel «La Vaquilla» (sobre la Guerra civil).

Comentario

Con estas breves líneas pretendo, a la par que dejo constancia de una actividad cultural y una experiencia realizadas, expresar mi admiración por el talento del director español y su acertada realización en «Plácido» de una crónica social colectiva de la España contemporánea, cuyo argumento sintetizo a continuación.

Sinopsis

En un motocarro, que podrá ser de su propiedad cuando pague los plazos que adeuda, Plácido Alonso toma parte en la campaña de Navidad que organiza la Junta de Damas de una ciudad española para celebrar la Nochebuena en cada familia sentando a la mesa a un pobre.

La misión de Plácido consiste en llevar en su vehículo a Gabino Quintanilla, encargado de la publicidad callejera. Es el día de Nochebuena y Plácido debe abonar una letra de uno de los plazos del vehículo. Para completar la cantidad, Plácido cuenta con el dinero que cobre por el alquiler del motocarro a la campaña de Navidad.

La indiferencia y egoísmo de los miembros de la comisión y de las familias que colaboran en hacer «caridad», sus comportamientos inhumanos y crueles son los responsables de las angustias vividas por Plácido hasta que logra el dinero necesario para retirar la letra, que el banco ya había enviado al notario.

Crítica

El eje de la película es la falsa caridad cristiana de una clase social burguesa que se comporta de modo grotesco cuando voluntariamente crea situaciones de contacto y proximidad con los pobres; una serie continuada de crudos detalles lo atestiguan.

Los múltiples personajes se singularizan por su estrato social, su oficio o su profesión. Por medio de ellos, de sus reacciones, de sus gestos, de sus palabras, Berlanga desvela la dimensión social de la España de los años 60. Son los mismos españoles que por esos años viven en una absoluta, tal vez inconsciente, «incomunicación».

Y éste es, sin duda, el profundo valor de «Plácido», el ser una película contemporánea, retrato de la época que testimonia. Berlanga penetra en la vida de las pequeñas ciudades de provincia de España. La temática y ambientes son muy españoles y queda bien matizado el medio social de sus personajes, pero entre ellos se yergue la barrera de la incomunicación; son personajes que se hablan sin entenderse. De tal modo que «Plácido» se nos muestra como un film de crítica social y de denuncia de la falta de comprensión entre los seres humanos.

Resultados obtenidos

Desde una óptica de análisis crítico y para una mejor práctica, conviene apuntar unas consideraciones sobre el sentido de la actividad como experiencia y su alcance didáctico:

- La experiencia realizada ha contado con la participación de profesores de los Seminarios de Lengua y Cultura, Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia-Geografía y Departamento de Audiovisuales y con una representación de alumnos por cursos.
- Aunque la asistencia global no fue cuantiosa en número, podemos considerar que inicialmente se ha logrado como *objetivo general*, sirviéndonos de ejemplo «Plácido», la demostración de que el cine no es un mero entretenimiento, sino también una base de estudio o punto de partida para realizar trabajos de Historia.

- Así es como han sido apreciados los contenidos del film y sus significados, anteriormente descritos, por los alumnos que asistieron a la representación de la película, quienes además calificaron de interés el uso del film social e histórico como instrumento vivaz de comprensión crítica de la Historia y, en el caso que nos ocupa, de nuestra Historia Contemporánea.
- Son apreciaciones y comentarios espontáneos todos ellos, sin las pretensiones de formalidad coloquial, pero que valoran como positiva la actividad.
- Sin embargo, dado que la experiencia ha demostrado que el uso del Cine como documento de Historia no resulta familiar para los alumnos, y con el fin de despertar su interés y desvelar sus posibilidades, sería deseable en el futuro orientarles en este sentido, indicándoles que el Cine es medio de enriquecimiento humanístico, ya que sus temáticas abarcan diversas áreas del conocimiento: Filosofía, Ciencias, Historia, Literatura, Religión... y tiene parangón con otras actividades transmisoras de cultura, por ejemplo, conferencias, exposiciones, mesas redondas...

Una vez concienciado el alumno, y sólo entonces, se podrá utilizar el Cine como trabajo de seminario para las distintas materias con la posible orientación hacia trabajos individuales de los alumnos que reflejen al menos reflexiones sobre el tema o crítica de ciertos aspectos.

María Jesús Losada Gómez
SEMENARIO DE GEOGRAFIA
E HISTORIA DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Alemania es un estado federal constituido por Länder que presenta una gran variedad cultural derivada de la independencia de cada uno de ellos a la hora de organizar su sistema educativo. Gracias a esta fórmula se ha conseguido que no existan en el país provincias «atrasadas» ni ciudades carentes de servicios educativos y culturales tales como bibliotecas, universidades, museos, archivos, teatros, etc.; pero también es éste el campo donde el federalismo origina más dificultades pues, como los planes de estudios tienen materias y niveles muy diferentes entre sí, surgen frecuentes problemas cuando, por ejemplo, una familia cambia de domicilio y los hijos han de matricularse en las escuelas de otro Land.

Así, en razón de esta diversidad, se ha juzgado imprescindible adoptar medidas encaminadas a promover cierta coordinación como, por ejemplo, la de crear una Conferencia Permanente de Ministros de Educación. La Comisión Federación-Estados Federados de Planificación Educativa y Promoción de la Investigación, por su parte, se encarga también de algunas actividades de este tipo y, en 1973, elaboró un «Plan General de Educación», en el que se analiza el desarrollo del sistema educativo hasta 1985, y un Presupuesto de Educación para asegurar su financiación. Con todo ello se pretende mantener la unidad imprescindible en un sistema moderno de educación sin renunciar a la diversidad que tan positiva-

mente ha influido en la vida cultural alemana.

Según la Ley Fundamental de Educación, todos los sistemas escolares de la República Federal de Alemania, incluso los privados, están sometidos al control del Estado, lo que no impide que cada uno de los Länder organice específicamente el suyo propio. La obligatoriedad escolar está establecida entre los 6 y los 15 años de edad, es decir, abarca 9 años de estudios, pero en muchas regiones del país se ha implantado ya un décimo curso obligatorio que tiende a generalizarse en todas. La enseñanza y la mayor parte de los materiales escolares, incluidos los libros de texto, son gratuitos.

La religión es materia obligatoria hasta los 14 años, edad a partir de la cual el alumno decide si desea o no participar en esos cursos. Las escuelas confesionales son cada vez menos numerosas.

Educación Preescolar

La formación preescolar se da en los llamados Jardines de Infancia (Kindergarten), pensados para ofrecer a los niños de 3 a 6 años de edad educación social, enseñanza del idioma y adiestramiento en los juegos. La asistencia no es obligatoria y no pertenecen al sistema escolar. Suelen depender de comunidades, iglesias, asociaciones, empresas u otros tipos de organizaciones privadas. El Estado considera necesario, sin

embargo, hacerse cargo de ellos en un futuro próximo con el fin de asegurar así la formación de este nivel para todos los niños comprendidos entre esas edades.

Educación Primaria y Secundaria

A los 6 años de edad, los niños ingresan en la escuela básica, que abarca por lo general 4 cursos, aunque en algunas zonas como las de Hamburgo, Bremen y Berlín Occidental duraba ya 6 en 1979.

Al acabar sus estudios en esta escuela, los alumnos pueden elegir entre tres posibilidades:

- Pasar al Colegio Primario Superior (Hauptschule), donde estudiarán durante 5 años más. Es la opción más corriente y, de hecho, casi la mitad de los chicos la sigue. Al salir de él a los 15 años, suelen iniciar su vida laboral, pero hasta los 18 asisten a la vez a una Escuela Profesional.
- Ingresar en un Colegio Secundario Elemental (Realschule), que abarca 6 años de estudios (desde el curso 5.º hasta el 10.º). Otorga el título de Bachiller Elemental y ocupa una posición intermedia entre el Primario Superior y el Secundario Superior. Con el título de Bachiller Elemental, se puede acceder a una Escuela Superior de Especialización, pero permite también ejercer profesiones intermedias en la economía y la administración y mejora las posibilidades profesionales en general. Aproximadamente el 10 por 100 de los alumnos sigue estudios después en un Secundario Superior.
- Ir a un Colegio Secundario Superior (Gymnasium), donde, tras 9 años de formación, podrán obtener el título de Bachiller o «Abitur» que permite el ingreso en las Escuelas Científicas Superiores y en las Universidades.

Existen tres tipos de Colegios Secundarios Superiores: los de Lenguas Modernas,

los de Lenguas Clásicas y los de Ciencias Naturales y Matemáticas. Hay además algunos especiales como los dedicados a la Economía y los Técnicos.

El sistema escolar clásico de tres ciclos ha sido muy criticado en algunos sectores por considerar que obliga a los niños a elegir su futuro demasiado pronto y no siempre les da facilidades después para volver atrás. Así, con el fin de evitar en lo posible esta situación, se creó la llamada Escuela Integrada, que engloba los tres tipos de centros anteriormente mencionados y abarca todos los cursos que van desde 5.º hasta terminar el Bachillerato. En estas escuelas, el alumno puede elegir, según su capacidad y sus deseos, cursos con más o menos exigencias, incluidos los de enseñanza profesional. En 1979, había ya unas 200 y eran especialmente numerosas en el Land de Hesse.

Por otra parte, se ha renovado también el ciclo secundario II, es decir, el ciclo superior del Bachillerato, mediante la creación de un sistema de cursos distintos de los tradicionales para los tres últimos años. Durante ellos, los alumnos estudian sobre todo asignaturas optativas, elegidas en función de sus intereses y aptitudes, con lo que se les facilita la transición a la Universidad.

Para quienes no pudieron o no quisieron estudiar en el sistema escolar ordinario más que los años obligatorios y desean hacerlo después, existe una «Segunda Vía Educativa» que ofrece a los trabajadores la posibilidad de prepararse en clases nocturnas durante 3-6 años para el examen de «Abitur». También en los Colegios Secundarios Elementales nocturnos pueden obtener por el mismo sistema el título de Bachiller Elemental.

Educación Especial

Se da en escuelas especiales a los niños física o intelectualmente impedidos para seguir la enseñanza normal en centros ordinarios. En ellas se intenta sobre todo

desarrollar al máximo su capacidad y mitigar en lo posible sus limitaciones.

Tanto para estas escuelas como para las demás, los profesores son especialistas que han realizado estudios universitarios de duración y contenidos variables según los niveles a los que vayan a dedicarse:

Los maestros de Básica y de Primaria Superior estudian, generalmente, durante 6 semestres en Escuelas Superiores de Pedagogía. Los de Secundaria Elemental y Secundaria Superior suelen prepararse durante más tiempo en las Universidades de la especialidad que han elegido. Todos los candidatos a la docencia tienen que aprobar un examen al acabar sus estudios, hacer después un período de formación práctica y superar otro examen al acabar éste. Se convierten así en funcionarios para toda la vida y hay que señalar que su nivel de ingresos era en 1979 casi dos veces mayor que el de cualquier otro empleado, lo que no es corriente en los países europeos.

Formación Profesional

Al acabar los estudios primarios superiores, una cuarta parte de los alumnos continúa estudiando en Colegios Secundarios, otra cuarta parte ingresa en la vida laboral y la mitad restante inicia estudios de Formación Profesional.

Estos últimos (1.300.000 en 1979) se convierten a partir de ese momento en aprendices de cualquiera de las 470 profesiones en las que pueden adiestrarse. En realidad, la mayoría de los varones estudia alguna de las 20 más solicitadas (mecánica de automoción, electricidad, cerrajería...) y las mujeres suelen optar por un grupo también reducido en el que se encuadran, por ejemplo, las dedicadas a sistemas de venta, peluquería y secretariado.

Cualquiera que sea la elección, todo estudio profesional combina la formación práctica en la empresa o taller con la teórica en la escuela correspondiente. Aunque la

responsable de establecer las disposiciones legales para la Formación Profesional es la Federación, las escuelas se encuentran bajo la jurisdicción de los Länder.

La preparación práctica dura, según la profesión elegida, entre dos y tres años y medio. El aprendiz cobra de la empresa un «dinero de Formación Profesional», cuya cuantía aumenta un poco cada año y, al terminar su período de aprendizaje, deben hacer un examen ante una Comisión constituida por representantes de los empresarios, los obreros y los profesores de la escuela donde da las clases teóricas.

Las empresas grandes tienen sus propios talleres para aprendices y les dan una enseñanza variada y de gran calidad; sin embargo, como más de la mitad de estos jóvenes hacían su aprendizaje en empresas pequeñas con pocos medios, desde 1973 se comenzó a crear talleres no adscritos a una sola que les ofrecen más posibilidades de elección.

Además de las horas de trabajo en los talleres, los alumnos han de dar, durante 3 años, de 8 a 10 horas semanales de clase en una escuela, donde se les enseña economía, sociología, religión, historia de la cultura y teoría profesional.

Estas escuelas son obligatorias no sólo para los aprendices, sino también para todos los jóvenes menores de 18 años que no estudian en ninguna otra.

Para adquirir preparación profesional pueden seguirse también los siguientes caminos:

- Asistir a las Escuelas de Especialización Profesional que, en régimen de jornada completa, preparan para ejercer algunas actividades (comerciales, domésticas, administrativas y de asistencia social, sobre todo) y dan al mismo tiempo una formación escolar media que permite luego perfeccionar esos conocimientos en otras instituciones de mayor nivel. El período escolar en ellas es de un año como mínimo y, si dura

más, habrán de adecuarse a las exigencias del aprendizaje o lo sustituirán íntegramente.

- Los jóvenes que hayan acabado los cursos secundarios elementales pueden continuar estudiando en Colegios Secundarios de Especialización Profesional que abarcan los cursos 11 y 12. En el 11, hacen prácticas: una parte en los propios talleres de la escuela y otra, en empresas, como aprendices. En el 12, se les da, en cambio, enseñanza científico-teórica exclusivamente.
- Quienes hayan aprobado estos dos cursos tienen la posibilidad de ingresar en una Escuela Superior de Especialización Profesional que da formación científica y artística para una serie de profesiones. Al acabar, reciben un título en el que consta su graduación y que les permite ponerse a trabajar como tales titulados, pero pueden también optar por seguir estudiando en una Escuela Científica Superior, es decir, en un centro de jerarquía universitaria.

Educación Superior

El nivel educativo superior existe en la República Federal de Alemania desde que, en 1386, se fundara en Heidelberg la primera Universidad. Guillermo Humboldt creó en 1810 la de Berlín e impuso en todo el país un ideal de formación que pervivió hasta bien entrado en siglo xx. En líneas generales, se basaba en considerar a las universidades como centros de ciencia pura, investigación y enseñanza para un número reducido de estudiantes, pero no de preparación profesional para ellos. Este ideal comenzó, sin embargo, a entrar en conflicto con los principios de una sociedad moderna y democrática que no aceptaba, por ejemplo, en 1950 que sólo el 6 por 100 de los jóvenes nacidos en un mismo año iniciara estudios universitarios y que, en 1979, aspiraba a que lo hiciera uno de cada cuatro. El Estado procuró compensar esta enorme

afluencia de estudiantes mediante la ampliación de las universidades existentes, la fundación de otras nuevas, la duplicación del número de docentes y la cuatriplicación de los fondos destinados a ellas. Entre 1970 y 1975, se crearon 200.000 nuevas plazas para estudiantes, se orientaron los cursos hacia las necesidades del ejercicio profesional y se ensayaron diversos modelos de gestión democrática. Los esfuerzos reformistas fueron estimulados a veces y a veces obstaculizados por las violentas agitaciones estudiantiles de mediados de los años 60 y 70.

Actualmente hay universidades privadas (eclesiásticas) y universidades estatales. Estas últimas están realmente bajo la jurisdicción de los Länder, pero también la Federación contribuye a financiar sus edificios y establece para ellas unos principios básicos comunes de organización. Todas gozan de enorme independencia a la hora de elaborar sus estatutos y los contenidos de los programas, lo que origina considerables diferencias entre unas y otras.

Algunas conservan todavía la tradicional división en Facultades, en cada una de las cuales se agrupan ámbitos de saber a veces dispares; otras, las más modernas, mantienen una división por especialidades.

La autoridad suprema de estos centros es el Rector, elegido para un período de un año entre los catedráticos; el título es honorífico y no le exime de seguir cumpliendo sus actividades docentes. Como cada vez se parecen más a las grandes empresas, se ha considerado necesario nombrar un Presidente, cuya designación es válida para unos años, que no ha de ser obligatoriamente un profesor.

La mayor parte de las instituciones de este nivel son Escuelas Científicas Superiores, categoría a la que pertenecen las Universidades Técnicas, las Escuelas Técnicas Superiores, algunos tipos de Escuelas Superiores Especializadas y las Escuelas Superiores de Pedagogía (que en algunos

Länder se integran en las Universidades). Los estudios en ellas acaban con un examen que otorga el título de Maestro Diplomado, Doctor o Licenciado.

En determinados Länder se han creado en los últimos años unas Escuelas Superiores Integradas que pretenden borrar la separación secular entre los distintos tipos de Escuelas Superiores y facilitar el paso de los alumnos de unas a otras.

Los estudiantes gozan generalmente en todas ellas de una gran libertad para organizar sus estudios y participan además muy directa y activamente en la gestión de los centros.

La enseñanza es gratuita, pero los gastos que genera la vida estudiantil los pagan los propios alumnos. En realidad, existe un sistema de ayudas establecido por la Ley Federal de Promoción de la Enseñanza (BA-FÖG) que permite atender las necesidades de todos los que no disponen de recursos suficientes para afrontarlos. Prácticamente uno de cada dos estudiantes recibe ayuda estatal.

El enorme aumento del número de aspirantes ha obligado a introducir en muchas disciplinas el «*numerus clausus*». La selección se hace tomando como base las notas obtenidas en el examen de Bachillerato y el tiempo que el alumno ha estado esperando para poder ingresar.

Los estudios se organizan comúnmente en semestres y las carreras requieren, por lo general, 13 semestres, es decir, 6 años y medio.

Educación Permanente

El Plan General de Educación de 1973 establece que la Educación Permanente ha de ser asumida como responsabilidad pública por tratarse de un bien necesario en una sociedad cambiante y más exigente cada vez con los individuos que, gracias a ella, pueden cambiar de profesión, adaptarse a las nuevas tecnologías, utilizar adecuadamente el tiempo libre..., etc.

La comprensión de esta necesidad por parte del Estado ha supuesto la creación de una serie de actividades de educación de adultos organizadas por el Gobierno, los municipios, los partidos políticos y ciertas instituciones encargadas de cuestiones económicas como:

- Las Universidades Populares, unas 950 con 3.300 filiales, que se crearon a finales del siglo XIX según el modelo escandinavo, dependen de los municipios o ciertas instituciones, pero están financiadas en parte por los estados. Casi todas tienen horario nocturno y algunas funcionan en régimen de internado de varios días o semanas. Ofrecen cursos variadísimos y en 15 especialidades otorgan unos certificados cuya validez está siendo estudiada por el Gobierno.
- La Federación de Sindicatos Alemanes (DGB) ha creado, junto con las Universidades Populares, un grupo denominado «Trabajo y Vida», a través del cual obreros y empleados pueden participar en diversos cursos. La DGB mantiene para sus afiliados cinco Escuelas Federales, los jóvenes tienen a su disposición numerosos cursillos y actos culturales en la Casa de la Juventud Sindical de Oberursel y los trabajadores de las empresas pueden seguir cursos en Academias y Escuelas Superiores.
- Los sectores dedicados a la economía han creado 11 Institutos Suprarregionales y 30 no Suprarregionales de perfeccionamiento para sus empleados. También las grandes empresas organizan sus propios cursos con el fin de permitir a los trabajadores obtener mayor cualificación profesional, actualizar sus conocimientos o aprender una nueva profesión (reeducación). El Estado apoya estas iniciativas con fuertes subvenciones concedidas sobre todo a

través de la Oficina Federal del Trabajo.

- El Ejército Federal tiene 30 Escuelas Profesionales para la formación de los soldados, donde pueden seguir cursos similares a los del sistema educativo normal —desde la Primaria Superior hasta el Bachillerato—. Además, su Servicio de Perfeccionamiento Profesional ofrece 22 cursos de diversas especialidades. Todos estos estudios les permiten obtener los correspondientes diplomas.
- Las Iglesias trabajan también en este campo: la Iglesia Evangélica tiene 15 Academias donde organiza reuniones y actividades variadas; la Católica promueve charlas sobre temas diversos y todos sus trabajos son centralizados por la Organización Federal Católica de Educación de Adultos con sede en Bonn.
- Algunas fundaciones vinculadas a partidos políticos incluyen entre sus tareas la educación de adultos. Así lo hacen, por ejemplo, la Friedrich Ebert, la Friedrich Naumann, la Konrad Adenauer, la Hanns Seidel y otras.
- Existen también centros privados de enseñanza a distancia, que organizan cursos de educación de adultos, y cursos televisados (los Telekolleg) y por radio.

En total, más de diez millones de alemanes adultos (número casi igual al de los alumnos de escuelas primarias y secundarias) reciben algún tipo de formación.

Enseñanza a distancia

La Oficina Nacional de Enseñanza a Distancia es el Organismo encargado de controlar la calidad de la enseñanza a distancia que ofrecen los más de 117 institutos —la mayoría por correspondencia— que funcio-

nan como complemento del sistema educativo.

La enseñanza por radio está organizada por el Funkkolleg, institución resultante de un acuerdo de colaboración entre las emisoras (ADR), los Gobiernos de los Lander y el DIFF (Instituto Alemán de Estudios a Distancia), creada en el Estado de Hesse en 1966. Ofrece la oportunidad de ampliar estudios sin necesidad de ninguna titulación previa de entrada y concede un certificado.

La más moderna fórmula de educación permanente es la proporcionada por los cursos televisados conocidos como Telekolleg. En el primero de ellos, el Telekolleg I, los alumnos se preparan para ingresar en las Escuelas Profesionales Especializadas.

Por lo que se refiere a la educación superior a distancia, la más prestigiosa institución es la Fernuniversität, con sede en Hagen. Fue fundada por Carta del Parlamento de Westfalia de 1974 y comenzó su funcionamiento en 1975. Sus objetivos eran: apoyar la reforma de la enseñanza universitaria, desarrollar un sistema académico de educación permanente y aumentar la capacidad de matrícula de las universidades alemanas.

Existen en esta Universidad cinco Departamentos (Matemáticas e Informática, Economía, Derecho, Ingeniería Eléctrica y Ciencias Sociales y Pedagogía) que otorgan los correspondientes títulos universitarios e imparten además cursos complementarios de especialización para diversos tipos de enseñanza (profesores para minusválidos, para extranjeros, etc.). Los títulos pueden ser de ciclo corto (3 ó 4 años) y de ciclo largo (4 ó 5 años) como en el resto de las universidades alemanas. Este último corresponde al «Master» de las anglosajonas.

Los alumnos de la Fernuniversität son de cuatro tipos:

- Estudiantes con dedicación exclusiva que desean obtener un título universitario. Se les exige la misma titulación previa que a los de las universidades ordinarias y emplean un mínimo de 40 horas semanales durante un período de tiempo que oscila entre 3 y 5 años, según el título al que aspiren. Suponen aproximadamente un 10 por 100 del alumnado.
- Alumnos con dedicación parcial (trabajadores, amas de casa, etc.): son más o menos el 43 por 100 del total.
- Adultos «oyentes» o «libres» que pretenden sólo completar su formación personal siguiendo determinados cursos. No se les exige titulación previa y constituyen el 36 por 100 del número total de estudiantes.
- Alumnos de otras universidades que completan o amplían sus estudios con el material y los cursos de la Fernuniversität. Son el 11 por 100 restante.

Los cursos están basados sobre todo en el material impreso que el alumno recibe por correo cada dos semanas: textos, guías, glosarios, ejercicios y solucionario. Hay unos 600 cursos completados con 70 vídeos, 100 cassettes y algunos materiales de prácticas y, desde 1983, un programa regular de televisión.

La relación directa de alumnos entre sí y con los tutores se lleva a cabo en los centros locales, que están muy bien equipados (medios audiovisuales, bibliotecas de referencia...). Hay 38 de estos centros distribuidos por todo el territorio nacional y se considera aceptable la distancia si el alumno puede llegar a ellos empleando de 30 a 45 minutos. La asistencia a estas reuniones no es obligatoria, pero la experiencia ha demostrado cumplidamente su necesidad.

El desarrollo de los cursos está bajo la total responsabilidad individual de sus autores, que son los profesores de la propia

universidad o de otras universidades alemanas. Los profesores mantienen colaboraciones informales, pero no tienen establecido un sistema de trabajo en equipo. Para la preparación del material cuentan con la asistencia técnica de especialistas en didáctica y en medios audiovisuales, que se encargan además de evaluar la eficacia de los métodos. Son miembros del ZFE (Instituto Central para el desarrollo de los estudios a distancia).

Los medios audiovisuales se producen en el propio estudio de la Fernuniversität, pero el material escrito se imprime fuera.

Todos los materiales de esta universidad a distancia gozan de merecido prestigio.

En 1978 trabajaban en ella unas 450 personas de las que casi 200 eran docentes: 53 profesores universitarios y el resto técnicos y administrativos.

Hay dos organismos de estudio e investigación: el ZFE, ya mencionado, y el ZIFF (Instituto Central para la Investigación de los Estudios a Distancia), encargado de la dirección de los trabajos más teóricos.

Para los alumnos existe un sistema de evaluación continua basado en los ejercicios de cada unidad y unas pruebas finales cuyos resultados tienen plena validez académica en el resto de las universidades alemanas. No pueden presentarse a ellas quienes no hayan enviado los ejercicios obligatorios durante todo el curso.

En general, los resultados obtenidos por los alumnos que perseveran son buenos, pero hay también un elevado índice de abandonos por causas diversas y no imputables exclusivamente a la universidad (mayor dificultad de la prevista, cambios de trabajo, excesivo aislamiento de los estudiantes, etc.).

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DEL INBAD*

EL SISTEMA EDUCATIVO DEL REINO UNIDO

La enseñanza es obligatoria en el Reino Unido para todos los niños y jóvenes comprendidos entre los 5 y los 16 años de edad. La financiación corre a cargo del Estado que, en 1978, destinó a educación el 6 por 100 del PNB. La mayor parte de este presupuesto se gastó a través de las autoridades locales de enseñanza.

Las responsabilidades educativas competen en diversos grados a los Ministros de los cuatro países que constituyen el Reino y al Ministro de Educación y Ciencia. Así, este último se encarga de todo lo relativo a la enseñanza en Inglaterra y de las relaciones entre Gobierno y Universidades en Inglaterra, Gales y Escocia. En estos dos países, en cambio, los responsables de la enseñanza son los correspondientes Ministros de Asuntos Galeses y Escoceses, cuyas competencias no abarcan, sin embargo, el nivel universitario. Las cuestiones educativas de Irlanda del Norte están totalmente controladas por el Ministro de Asuntos de Irlanda del Norte.

La administración de los centros públicos está descentralizada. Las responsabilidades se reparten entre Departamentos del Gobierno Central (Ministerio de Educación y Ciencia, Oficina de Asuntos Galeses, Departamento Escocés de Educación y Departamento de Educación para Irlanda del Norte), autoridades locales (Consejos de Educación y Bibliotecas en Irlanda del Norte) y diversos organismos voluntarios. To-

dos ellos mantienen relaciones de consulta y cooperación.

Las autoridades locales se encargan de la enseñanza escolar y postescolar al margen de las Universidades, así como de proporcionar subvenciones a los alumnos que van a entrar en la enseñanza superior. Ellas contratan a los profesores y al resto del personal, construyen y conservan los edificios, les proveen de material y acuerdan la política local que ha de seguirse. En Escocia, las instituciones centrales, que dan educación profesional hasta el nivel de Licenciatura universitaria, y las Escuelas de Magisterio (Colleges of Education) están administradas por organismos independientes. Tres de esas instituciones centrales están financiadas por el Departamento de Agricultura y Pesca para Escocia y todas las demás, por el Departamento Escocés de Educación directamente. En Irlanda del Norte, la Escuela Politécnica del Ulster, de educación superior, está también regida por un Consejo de Administración independiente y sus gastos los paga el Departamento de Educación para Irlanda del Norte. Las Escuelas de Magisterio de este país están controladas por el Departamento o por organismos voluntarios.

Las Universidades gozan de gran autonomía y sus órganos rectores se nombran de acuerdo con las normas marcadas por sus estatutos particulares. El Estado les proporciona ayuda financiera a través del Co-

mité de Subvenciones Universitarias (University Grants Committee).

Los padres tienen la obligación de llevar a sus hijos a la escuela desde los 5 hasta los 16 años de edad. En 1979 eran más de 11.000.000 los niños que asistían a los 38.000 centros del Reino Unido. Prácticamente todos (el 96 por 100) van a escuelas públicas, que son siempre gratuitas, y sólo el 4 por 100 asiste a escuelas privadas no subvencionadas.

La enseñanza es mixta en muchos de los centros públicos (más del 80 por 100) de Inglaterra y Gales; en Irlanda del Norte, lo es únicamente en el 50 por 100; en Escocia, casi en la totalidad.

Las escuelas mantenidas con fondos públicos son, en Inglaterra y Gales, de dos tipos: Escuelas de Condado (County Schools) y Escuelas Voluntarias (Voluntary Schools). Las primeras están creadas y financiadas por las autoridades locales con el dinero asignado a ellas por el Estado; las segundas, en cambio, son establecidas por confesiones religiosas y están subvencionadas con fondos públicos en diversas medidas (las hay «ayudadas», «controladas» y «de convenio especial», según la cuantía de la subvención). Casi la tercera parte de las escuelas dependientes de las autoridades locales de Inglaterra y Gales son Voluntarias. En Escocia, la mayoría de las escuelas están controladas por las autoridades de enseñanza y se conocen como Escuelas Públicas (Public Schools). Es preciso tener en cuenta que las Public Schools de Inglaterra son, en cambio, un tipo muy especial de escuelas independientes. En Irlanda del Norte hay también dos clases principales de centros: Escuelas Voluntarias (que suelen ser católicas y reciben subvenciones de hasta el 85 por 100 de los gastos de creación y el 100 por 100 de los de mantenimiento) y Escuelas Controladas (Controlled Schools), que son propiedad de los Consejos de Educación y Bibliotecas y están financiadas con fondos públicos.

En Inglaterra y Gales está reglamentado que los alumnos no paguen derechos de matrícula; en Gales pueden cobrarse, pero, generalmente, no se cobran; en Irlanda del Norte sólo una pequeña proporción de los estudiantes de las Grammar Schools (de enseñanza media) ha de hacer frente a sus gastos de inscripción.

Educación Preescolar

En 1978, 215.000 niños menores de 5 años asistían en Inglaterra a clases preescolares en escuelas de primera enseñanza. Ello significa que ya entonces más de la mitad de los de 4 años y aproximadamente el 15 por 100 de los de 3 estaban recibiendo educación en centros públicos. Muchos otros van a guarderías organizadas por los padres o creadas por diversos organismos.

No es un nivel obligatorio, pero el Estado trata de ir ampliando el número de plazas con el fin de proporcionar enseñanza gratuita de este nivel a todos los niños cuyos padres desean que la reciban.

Primera Enseñanza

Supone el inicio de la escolarización obligatoria, abarca desde los 5 hasta los 11 años de edad y se divide en dos niveles: el primero, de 5 a 7 años, se da en escuelas o clases de párvulos (Infant Schools); el segundo, de 7 a 11, en escuelas o clases menores (Junior Schools). A partir de esta edad, pasan habitualmente, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, de la primera a la segunda enseñanza. Muchas autoridades locales de Inglaterra están estableciendo, sin embargo, Escuelas Primarias (First Schools) para alumnos de 5 a 8 ó 10 años y Escuelas Intermedias (Middle Schools) que cubren edades comprendidas entre los 9 y los 14 años. En Escocia, las escuelas de Primera Enseñanza admiten a los niños de 5 a 12 y suelen tener clases de párvulos para los menores de 7 años.

Segunda Enseñanza

Inglaterra y Gales

El 80 por 100 de los alumnos de segunda enseñanza de estos dos países se concentra en las Escuelas Integradas (Comprehensive Schools) que admiten a los estudiantes sin ningún tipo de selección previa y ofrecen una extensa gama de estudios secundarios. Dentro de ellas se incluyen todas las que reciben a jóvenes con edades comprendidas entre 11 y 18 años y pueden ser: Escuelas Intermedias, cuyos alumnos pasan a las Escuelas Integradas Superiores (Senior Comprehensive Schools) a los 12, 13 ó 14 años y las abandonan a los 16 ó 18, y escuelas para alumnos de 11 ó 12 a 16 años combinadas con un Colegio de Sexto Grado o Terciario (Sixth Form or Tertiary College) para los mayores de 16.

Prácticamente el 20 por 100 restante recibe su segunda enseñanza en Colegios de Enseñanza Media (Grammar Schools) y en Escuelas Modernas (Secondary Modern Schools), que seleccionan a sus alumnos mediante duras pruebas realizadas a los 11 años. En 1978, había en Inglaterra y Gales 320 Colegios de Enseñanza Media y 671 Escuelas Modernas.

Escocia

La segunda enseñanza se da casi enteramente en Escuelas Integradas que no hacen selección previa de los alumnos. Los estudios duran en ellas 6 años.

Irlanda del Norte

Al contrario que en Escocia, la segunda enseñanza en Irlanda del Norte se imparte casi exclusivamente en escuelas muy selectivas y no existe prácticamente la enseñanza integrada.

Además de todos los tipos de centros mencionados anteriormente, existen también en el Reino Unido las llamadas Escuelas Independientes, que, aunque no reciben

subvenciones estatales, han de someterse siempre a las normas establecidas por los Departamentos de Educación para todo lo relativo a instalaciones, locales, métodos, personal, etc. Había en 1979 unas 2.300 escuelas de este tipo para alumnos de todas las edades. Dentro de ellas, las más características son las Escuelas Públicas (Public Schools) de Inglaterra que suelen pertenecer a la Conferencia de Directores de Colegios, la Asociación de Organos Rectores o la Asociación de Organos Rectores de Escuelas Femeninas. Admiten alumnos de 12 ó 13 años de edad que hayan superado un fuerte examen selectivo y la mayor parte de las 460 existentes en 1979 mantenían la separación de sexos. Muchas de estas escuelas funcionan en régimen de internado.

Los exámenes y titulaciones ofrecen las particularidades que señalaremos a continuación:

A los alumnos que han estudiado 5 cursos de secundaria, se les concede, una vez aprobado el correspondiente examen, que suele hacerse a los 16 años, un Certificado General de Educación de nivel «Ordinario» (GCE-O) o un Certificado de Segunda Enseñanza (CSE). Tras dos años más de estudios, y también mediante examen, pueden obtener el Certificado General de Educación «Avanzado» (GCE-A).

Los exámenes para el CSE están controlados por 14 Comisiones Examinadoras Regionales (Regional Examining Boards), mientras que los que conducen al GCE están dirigidos por 8 Comisiones Independientes, relacionadas, por lo general, con una Universidad. A estos últimos pueden presentarse los alumnos de los centros de estudios avanzados y también estudiantes a título privado.

El más alto grado del CSE (grado 1) está considerado como del mismo nivel que el grado C dentro del GCE-O y son éstos los requeridos para ingresar en centros de estudios avanzados y de formación superior. El examen de nivel A es el que se exige

para la admisión en la enseñanza superior y en diversas capacitaciones profesionales.

Durante años, el Consejo de Escuelas (Schools Council) ha venido debatiendo el sistema de exámenes y, entre otras modificaciones, ha considerado necesario introducir uno nuevo con el fin de que los alumnos que permanecen en las escuelas de dedicación plena después de los 16 años, pero no están preparados para aprobar el de nivel A puedan obtener, tras cursar un año de estudios, un Certificado de Enseñanza Ampliada (CEE).

En Escocia, los exámenes están a cargo del Consejo Escocés Examinador para el Certificado de Enseñanza. Los alumnos se presentan en 4.º curso de segunda enseñanza (a los 16 años) a las pruebas de grado Ordinario (O) del Certificado de Enseñanza Escocés y en 5.º ó 6.º, a las de grado Superior. Este último es la base para el ingreso en la Universidad y para adquirir formación profesional. Existe además un Certificado de Estudios de Sexto Año para quienes han finalizado sus estudios principales de grado Superior, pero desean seguir estudiando materias específicas.

En Irlanda del Norte, los estudiantes pueden examinarse para obtener el Certificado General de Enseñanza de Irlanda del Norte o el Certificado de Segunda Enseñanza de Irlanda del Norte, que equivalen a los del mismo nombre de Inglaterra y Gales.

Existe también un Bachillerato Internacional que los alumnos de 6.º grado pueden cursar en diversas instituciones educativas del Reino Unido. Al acabarlo, se les concede un Diploma global o Certificados de haber aprobado determinadas asignaturas, lo que les permite ingresar en centros de estudios superiores de su país y de muchos otros países del mundo.

Por lo que se refiere a los profesores de las escuelas públicas, diremos que son nombrados por las autoridades locales de edu-

cación, por las propias escuelas, por los órganos rectores o por los directores. Todos ellos han de estar en posesión de los títulos marcados por los correspondientes Departamentos de Educación y sus sueldos se fijan mediante bases negociadas a escala nacional en función de sus titulaciones, responsabilidades y experiencia. La proporción alumnos-profesor es, aproximadamente, de 20 a 1.

Cualquier profesor de una escuela de Inglaterra o de Gales ha de haber seguido algún curso de formación profesional para el Magisterio. Desde 1980, el modo de conseguir el título es, para los no graduados, hacer una carrera de 3 ó 4 años con el fin de obtener el grado de Licenciado en Enseñanza (Bachelor of Education) y, para los ya graduados, estudiar durante 1 año un curso de postgraduación que les permitirá conseguir el Certificado de Enseñanza. Los estudios de Magisterio están siendo integrados entre los superiores y los centros que los imparten se concentran en Escuelas Politécnicas, Institutos y Colegios de Enseñanza Superior y Universidades.

En Escocia, todos los maestros de las escuelas dependientes de las autoridades locales de educación y de las subvencionadas han de estar inscritos en el Consejo General de Enseñanza de Escocia. Los de los centros de segunda enseñanza han de ser graduados universitarios. La preparación se da en 10 escuelas independientes establecidas con este fin, cuyos cursos les llevan a la obtención de un Título de Maestro de Enseñanza Primaria (Teaching Qualification Primary Education) o de un Título de Maestro de Enseñanza Secundaria (Teaching Qualification Secondary Education). Los graduados y titulares de Diplomas de alguna especialidad hacen un curso de 1 año; los no graduados, cursos de 2, 3 ó 4. Casi todos estos centros ofrecen también cursos de 4 años que permiten obtener una Licenciatura en Enseñanza.

Los profesores de Irlanda del Norte se

forman en los dos Departamentos Universitarios de Magisterio, en las tres Escuelas de Magisterio, en la Escuela Politécnica del Ulster o en un Colegio Técnico. En todas estas instituciones se puede estudiar durante 3 años para conseguir el certificado de Enseñanza o durante 4 para conseguir la Licenciatura en Enseñanza y hay también cursos de 1 año para postgraduados.

Educación Especial

Está organizada para niños con defectos físicos o psíquicos en escuelas de enseñanza general o en escuelas especiales (incluso en hospitales). Se tiende, dentro de lo posible, a que los menos disminuidos se integren en las escuelas corrientes, pero existen, no obstante, 1.800 centros especiales para distintos tipos y grados de minusvalías.

La Comisión Warnock recomendó en 1978 la adopción de una nueva estructura para la educación especial, basada en el concepto de necesidades educativas especiales, que incluiría no sólo a niños con insuficiencias mentales o físicas, sino también a los seriamente incapacitados para aprender y a los que padecen desórdenes emocionales o de comportamiento.

Educación Superior

En 1979, recibían formación superior en el Reino Unido unos 500.000 estudiantes de dedicación plena o de cursos «sandwichs» y unos 250.000 de dedicación parcial. Más del 12 por 100 de los estudiantes mayores de 18 años de edad se matriculaba en cursos de este nivel.

Entre otras instituciones, se encargan de impartir enseñanza superior 45 Universidades (incluida la Open University), en las que se ingresa generalmente mediante examen o previa selección de los candidatos de acuerdo con los baremos establecidos por cada una de ellas. Normalmente, los estudiantes solicitan su plaza a través del Consejo

Central de Ingreso Universitario (Universities Central Council on Admission). Sólo los que desean entrar en la Universidad a Distancia y en las británicas de Glasgow, Aberdeen o Strathclyde piden su ingreso directamente.

Las Universidades están financiadas con fondos públicos, pero tienen garantizado su carácter de institución autónoma mediante un convenio financiero especial. El Comité de Subvenciones Universitarias recibe una asignación del Estado y se encarga de repartirla entre todas, es decir, el Gobierno paga más del 90 por 100 de los gastos universitarios, pero no controla su labor ni sus métodos educativos. La Open University está directamente financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia y, en Irlanda del Norte, las subvenciones estatales son directamente concedidas a las Universidades por el Departamento de Educación, previo consejo del Comité de Subvenciones Universitarias.

Además de las 45 Universidades, funciona desde 1976 el Colegio Universitario de Buckingham, que no recibe ayuda pública. No concede ningún título, pero su Licence está reconocida como una titulación universitaria por los organismos profesionales y es válida para ingresar en otras Universidades si se desea hacer en ellas algún curso de postgraduación.

Los títulos que pueden obtenerse varían un poco en las distintas Universidades. En Inglaterra y Gales, los más corrientes son, dentro del primer grado, los de Licenciado en Letras (Bachelor of Arts-BA) y Licenciado en Ciencias (Bachelor of Science-BSc). En general, todos los cursos de este primer grado se hacen con dedicación plena y suelen durar tres o cuatro años, si bien en Medicina y Veterinaria se requieren cinco o seis. Dentro del segundo grado, las titulaciones suelen ser las de Grado Superior de Licenciatura en Letras (Master of Arts-MA), Grado Superior de Licenciatura en Ciencias (Master of Science-MSc) y Doctorado. En

Escocia, sin embargo, el título de Master se da en el primer grado. En realidad, se intenta conseguir la uniformidad de niveles mediante la contratación de examinadores ajenos a la Universidad para las pruebas de cada una de ellas y los métodos educativos, basados en una combinación de conferencias, seminarios de grupos pequeños, tutorías y clases prácticas, son bastante similares en todo el Reino Unido. La proporción alumnos-profesor es una de las más bajas del mundo: 8 (ó 9)-1.

Tanto en las Universidades y demás centros de educación superior como en los de primera y segunda enseñanzas está muy extendido el uso de modernos auxiliares educativos como ordenadores, laboratorios de idiomas, radio y televisión. Prácticamente todos los centros están equipados para recibir directamente las emisiones de estos dos últimos medios de comunicación, pero también se utilizan grabaciones de los programas. Para los niveles escolares obligatorios, la BBC y la Independent Broadcasting Authority transmiten anualmente más de quinientas horas de radio y seiscientas de televisión. Para la enseñanza superior hay programas de radio de la BBC que se transmiten por la noche los días laborables en sesiones de media hora y los domingos por la tarde en sesiones de cuatro a través del canal 4VHF. También se han creado emisiones de televisión para los sábados y domingos por la mañana y las últimas horas de la tarde de los días laborables.

Además de las Universidades, muchas otras instituciones ofrecen cursos superiores tales como los de Arquitectura, Arte y Diseño, Hostelería, Ingeniería, Ciencias Naturales, Asistencia Social, etc.

Numerosos estudiantes siguen los que les permiten obtener títulos del Consejo de Títulos Académicos Nacionales (CNNA), que puede dar licenciaturas y otros grados aca-

démicos de nivel semejante a los otorgados por las Universidades a los alumnos de determinados centros no facultados para conceder licenciaturas.

En Inglaterra y Gales existen 30 Escuelas Politécnicas que proporcionan numerosos cursos técnicos y profesionales superiores de dedicación plena, de tipo «sandwich» y de dedicación parcial. En Escocia hay 14 Instituciones Centrales del mismo nivel y varios Colegios de Estudios Avanzados. En Irlanda del Norte, la enseñanza superior se concentra en la Escuela Politécnica del Ulster.

Funcionan también unos 600 Colegios de Enseñanza Superior financiados o subvencionados con fondos públicos. Algunos ofrecen una gama amplia de cursos y otros se especializan en asignaturas concretas. Dentro de estos Colegios están los de «Artes Liberales» y las Instituciones de Enseñanza Superior de Inglaterra y Gales, en las que se han integrado los antiguos Colegios de Magisterio.

Por último, existen bastantes centros independientes, no financiados con fondos públicos, como los de Secretariado, los que dan cursos por correspondencia y los de enseñanza del inglés para extranjeros, y diversos cursos establecidos por organismos y empresas privadas.

Formación Profesional

Aparte de los cursos técnicos y profesionales de las Escuelas Politécnicas y de los 600 Colegios de Estudios Avanzados, se han creado muchos otros relativos a distintos oficios y ocupaciones a través de los cuales pueden obtenerse diplomas reconocidos oficialmente a nivel nacional después de hasta cinco años de estudios.

El responsable de organizar un sistema unificado de cursos técnicos, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, que permitan obtener certificados y diplomas tanto de nivel medio como de nivel superior es el

Consejo para la Educación de Técnicos (Technicien Education Council-TEC). Los de nivel superior se aproximan a los de licenciatura. Escocia tiene un Consejo muy parecido.

Muchos Colegios de Estudios Avanzados ofrecen cursos de Taquigrafía, Mecanografía, Contabilidad y Secretariado. Los estudios comerciales más avanzados se dan, por lo general, en Escuelas Politécnicas y en algunos otros centros de nivel similar. Existe un Consejo de Enseñanza Comercial (Business Education Council) con idénticas funciones que el de los Técnicos. Estos Colegios de Estudios Avanzados se encargan también de la enseñanza de técnicas empresariales y, por ejemplo, en 75 de ellos funcionan cursos de postgraduación que permiten obtener el Diploma de Estudios de Gerencia o Prácticas Empresariales (Diploma in Management Studies). En Inglaterra y Gales, esta labor está coordinada por 12 centros regionales. En Escocia, el Consejo de Enseñanza Comercial de Escocia otorga, después de aprobar una serie de cursos semejantes, el Certificado Nacional Escocés, el Certificado Nacional Superior Escocés y el Diploma Nacional Escocés de Estudios Comerciales.

Educación de Adultos

Es aquella que permite a las personas mayores adquirir o perfeccionar su cultura general o su preparación profesional, pero se considera más específicamente como tal a la proporcionada por cursos de educación postescolar, hechos al margen de las enseñanzas superior, profesional y técnica, que suelen estar organizados por las autoridades educativas locales o bien por determinados centros superiores con internado, departamentos externos de educación de adultos de las universidades y diversas instituciones de carácter privado o público nacional (Federación Nacional de Institu-

tos Femeninos, Junta Nacional de Asociaciones Masculinas de Jóvenes Cristianos), todos ellos subvencionados por el Estado o por las autoridades educativas locales.

La enseñanza para adultos, organizada por las autoridades educativas locales, se imparte sobre todo en las escuelas diurnas ordinarias, que, por la tarde, se utilizan para las clases nocturnas de adultos, y en Escuelas Comunitarias. En ambos casos los cursos suelen ser de dedicación parcial. Las Escuelas Comunitarias y los Centros Sociales y de Estudios pertenecientes a la comunidad son centros de segunda enseñanza diseñados también para servir como centros culturales, además de ser organismos educativos.

En los centros superiores con internado (45 en Inglaterra y Gales), las mismas autoridades locales organizan cursos de corta duración (entre un fin de semana y quince días), generalmente de tipo práctico, aunque los hay también de tipo teórico.

Los departamentos educativos del Estado subvencionan, por su parte, colegios superiores con internado (8 en Inglaterra y Gales y 1 en Escocia) para estudios de larga duración, que tienen cursos de uno o dos años. El objetivo de estos centros es dar una enseñanza de tipo liberal y, por tanto, no se hacen en ellos pruebas académicas, pero en algunos puede obtenerse un diploma al acabar los estudios.

Los departamentos externos de educación de adultos de las Universidades y la Asociación Educativa para Trabajadores (Workers' Educational Association-WEA), el organismo independiente más importante, imparten también cursos de ampliación de materias académicas (de tiempo parcial) y cada vez preparan mayor número de cursos cortos de tipo vocacional.

Muchas otras entidades nacionales y locales reciben subvenciones estatales o de organismos privados gracias a las que pueden ofrecer diversas clases de enseñanza y formación. Algunos de los cursos están

abiertos al público en general y otros, en cambio, se destinan a grupos especiales como minusválidos, desempleados, miembros de determinadas organizaciones o empleados de ciertas empresas.

El Instituto Nacional de Educación para Adultos (National Institute of Adult Education) es un centro nacional de información, investigación, difusión y consulta para muchas de las organizaciones de Inglaterra y Gales interesadas por el tema. Está financiado sobre todo con las aportaciones de las

autoridades locales de educación, pero también con una subvención del Ministerio de Educación y Ciencia. Una de sus secciones, la Adult Literacy Unit, mantenida con fondos del Estado, se encarga especialmente de los trabajos de la alfabetización de adultos. En Escocia, el Instituto Escocés de Educación de Adultos es el equivalente a este Instituto.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DEL INBAD*

NOTA.—Para conocer el funcionamiento de la OPEN UNIVERSITY, v. «Boletín Informativo INBAD», núm. 2, junio, 1984.

**REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 1 DE NOVIEMBRE DE 1984
AL 25 DE MARZO DE 1985:**

AMERICAN MATHEMATICAL MONTHLY

Núm. 1, enero 1984; núm. 2, febrero 1984; núm. 3, marzo 1984; núm. 4, abril 1984; núm. 5, mayo 1984; núm. 6, junio-julio 1984; núm. 7, agosto-septiembre 1984; núm. 8, octubre 1984; núm. 9, noviembre 1984; núm. 10, diciembre 1984.

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 15, octubre-diciembre 1984; núm. 16, enero-marzo 1985.

AREOPAGO

Núm. 1 y núm. 2.

AUCA

Núms. 41-42 y 43.

AULA ABIERTA

Núm. 41-42, diciembre 1984.

BEIJING INFORMA

Núm. 33, 14-8-84; núm. 35, 28-8-84; núm. 37, 11-9-84; núm. 38, 18-9-84; núm. 39, 25-9-84; núm. 40, 2-10-84; núm. 41, 9-10-84; núm. 42, 16-10-84; número 43, 23-10-84; núm. 44, 30-10-84; núm. 45, 6-11-84; núm. 46, 13-11-84; núm. 47, 20-11-84; número 48, 27-11-84; núm. 49, 4-12-84; núm. 50, 11-12-84; núm. 51, 18-12-84; núm. 52, 25-12-84.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núm. 10-11 y núm. 12, 1984.

**BOLETIN DEL DEPARTAMENTO DE PRENSA
E INFORMACION DEL GOBIERNO FEDERAL
DE LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA**

Núm. 5, 22-11-84.

**BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO
DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA
Y LETRAS Y EN CIENCIAS DEL DISTRITO
UNIVERSITARIO DE MADRID**

Núm. de septiembre-octubre 1984; núm. de noviembre-diciembre 1984.

**BOLETIN INFORMATIVO
(Fundación Juan March)**

Núm. 142, noviembre 1984; núm. 143, diciembre 1984; núm. 144, enero 1985; núm. 145, febrero 1985.

**BOLETIN INFORMATIVO
(Sociedad Española de Profesores de Filosofía
de Instituto)**

Núm. 12, abril-junio 1984.

**BOLETIN DE RESUMENES ANALITICOS
(Ministerio de Educación. Venezuela)**

Núm. 18, octubre 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS ITE

Núm. 4, octubre 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS (MEC)

Núm. 26, julio 1984; Núm. 27, octubre 1984; número 28, noviembre 1984; núm. 29, diciembre 1984; núm. 30, enero 1985.

BORDON

Núm. 254, septiembre-octubre 1984.

BULLETIN APMEP

Núm. 345, suplementos 1, 2 y 3; núm. 346, diciembre 1984; suplemento núm. 1, 1985.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 227, octubre 1984; núm. 228, noviembre 1984; núm. 229, diciembre 1984.

CINQ SUR CINQ

Núm. 1, septiembre-octubre 1984; núm. 2, noviembre-diciembre 1984; núm. 3, enero-febrero 1985.

CLICK

Núms. 1, 2, 3, 4, 5, 6, curso 1984-85.

COMENTARIO SOCIOLOGICO

Núm. 47-48, julio-diciembre 1984.

COMMUNIO

Núm. 4, julio-agosto 1984; núm. 5, septiembre-octubre 1984; núm. 6, noviembre-diciembre 1984.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 34, 1-15 noviembre 1984; núm. 35, 15-30 noviembre 1984; núm. 36, 1-15 diciembre 1984; número 37, 15-30 diciembre 1984; núm. 38, 1-15 enero 1985; núm. 39, 9-15 enero 1985; núm. 40, 21-27 enero 1985; núm. 41, 28 enero 1985; número 42, 4-10 febrero 1985.

CONCILIUM

Núm. 196, noviembre 1984; núm. 197, enero 1985.

CROWN

Núms. 1, 2, 3, 4, 5 y 6, curso 1984-85.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 412, octubre 1984; núm. 413, noviembre 1984; núm. 414, diciembre 1984; núm. 415, enero 1985.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 26, julio-agosto 1984; núm. 27, septiembre-octubre 1984.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 119, noviembre 1984; núm. 120, diciembre 1984.

CHINA RECONSTRUYE

Núm. 10, octubre 1984; núm. 11, noviembre 1984.

DAS RAD

Núm. 1, septiembre-octubre 1984; núm. 2, noviembre 1984; núm. 3, diciembre 1984; núm. 4, ene-

ro 1985; núm. 5, febrero 1985; núm. 6, marzo 1985.

DER ROLLER

Núm. 1, septiembre-octubre 1984; núm. 2, noviembre 1984; núm. 3, diciembre 1984; núm. 4, febrero 1985; núm. 5, marzo 1985.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 6, 1984.

DIAGROUP

Núms. 16 y 17.

A DISTANCIA. UNED

Núm. 6, octubre 1984.

DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS. OIE

Núm. 229, cuarto trimestre 1983.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 6, noviembre 1984.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 22, septiembre-octubre 1984; núm. 23, noviembre-diciembre 1984.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTS (EPS)

Núm. 190, noviembre-diciembre 1984; núm. 191, enero-febrero 1985.

EMERITA

Núm. 1, 1984.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 3, noviembre 1984; núm. 1, febrero 1985.

EUDISED R & D BULLETIN

Índices de los números 17 a 20; núm. 21, 1984.

EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION

Núm. 3, julio-septiembre 1984.

FORO DE LAS CIENCIAS Y DE LAS LETRAS. CDL del D. U. de Granada

Núm. 7-8.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 188, octubre 1984; núm. 189, noviembre-diciembre 1984; núm. 190, enero 1985.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 9, 15 de octubre 1984; núm. 10, noviembre 1984; núm. 11, 15 de noviembre 1984; núm. 12-13, diciembre 1984; núm. 14, 1-15 de enero 1985; núm. 15, 15-30 de enero 1985; núm. 16, 1-15 de febrero 1985.

GUIA (Suplemento)

Núm. 1, 15 octubre 1984; núm. 2, 30 de octubre 1984; núm. 3, 15 de noviembre 1984; núm. 4, 30 de noviembre 1984.

HISTORIA DE LA EDUCACION (Universidad de Salamanca)

Núm. 3, enero-diciembre 1983.

HUMBOLDT

Núm. 77, 1982; núms. 78, 80, 1983; núms. 81, 82 y 83, 1984.

INDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. V, enero-diciembre 1981.

INFORMACION COMERCIAL ESPAÑOLA

Núm. 582, febrero 1982; núm. 584, abril 1982; número 586, junio 1982; núm. 595, marzo 1983; núm. 598, junio 1983; núm. 602, octubre 1983, núm. 614, octubre 1984; núm. 615, noviembre 1984; núm. 616, diciembre 1984.

INFORMACION DEL CONSUMO

Núm. 12, octubre 1984; núm. 14, diciembre 1984.

INFORMACION CULTURAL

Núm. 19, diciembre 1984; núm. 20, enero 1985.

INSULA

Núm. 452-453, julio-agosto 1984; núm. 454, septiembre 1984; núm. 455, octubre 1984.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Núm. 98, noviembre 1984; núm. 99, diciembre

1984; núm. 100, enero 1985; núm. 101, febrero 1985.

KULTUR CHRONIK

Núm. 5, 1984; núm. 6, 1984.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 316, octubre 1984; núm. 317.

MAÑANA

Núm. 7, noviembre-diciembre 1984.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 139, julio-noviembre 1984; núm. 140, diciembre 1984.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 70, octubre 1984; núm. 71, noviembre 1984; núm. 72, diciembre 1984.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 112, enero 1984; núm. 113, febrero 1984.

NARRIA (Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 28, diciembre 1982; núm. 29-30, marzo-junio 1983; núm. 31-32, septiembre-octubre 1983.

NEWS LETTER

Núm. 3 y 4, 1984.

NOUVEAU PASSE PARTOUT, LE

Núm. 1, septiembre-octubre 1984; núm. 2, noviembre-diciembre 1984; núm. 3, enero-febrero 1985.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.047, 6 de diciembre 1984; núm. 1.048, 13 de diciembre 1984; núm. 1.049, 20 de diciembre 1984; núm. 1.050, 27 de diciembre 1984; número 1.051, 3 de enero 1985; núm. 1.052, 10 de enero 1985; núm. 1.053, 17 de enero 1985; núm. 1.054, 24 de enero 1985; núm. 1.055, 31 de enero 1985; núm. 1.056, 7 de febrero 1985; núm. 1.057, 14 de febrero 1985.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 129, abril 1984; núm. 130, mayo 1984.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Núm. 7, otoño 1984; núm. 8, invierno 1984; monográfico núm. 6.

PATIO ABIERTO

(ICE de la Universidad de Cádiz)

Núm. 10-11, abril-junio 1984; núm. 12, octubre-noviembre 1984.

PERSPECTIVAS. UNESCO

Núm. 51, vol. XIV, núm. 3; núm. 52, vol. XIV, número 4.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 6, noviembre 1984.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING

Núm. 2, diciembre 1984.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 120, octubre-diciembre 1984.

REVISTA DE EDUCACION

Núm. 274, mayo-agosto, 1984.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 40, septiembre 1984; núm. 41, octubre 1984; núm. 42, noviembre 1984; núm. 43, diciembre 1984; núm. 44, enero 1985; núm. 45, febrero 1985.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núm. 460-461, enero-junio 1984.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES

Núm. 1, septiembre 1984; núm. 2, octubre 1984; núm. 3, noviembre 1984; núm. 4, diciembre 1984; núm. 5, enero 1985; núm. 6, febrero 1985.

SAL TERRAE

Núm. 10, octubre 1984; núm. 12, diciembre 1984; núm. 1, enero 1985.

SCALA

Núm. 10, 1984; núm. 12, 1984; núm. 1-2, 1985.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 5, noviembre-diciembre 1984; núm. 1-2, enero-febrero 1985.

SCHUSS

Núm. 5, febrero 1985; núm. 6, marzo 1985.

STADIUM

Núm. 105, junio 1984; Núm. 106, agosto 1984; número 107, octubre 1984.

TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION. BULLETIN ANALYTIQUE

Núm. 3-4, diciembre 1984.

TEOREMA

Núm. 3-4, 1983.

TIME

Núm. 44, 29 de octubre 1984; núm. 45, 5 de noviembre 1984; núm. 46, 12 de noviembre 1984; núm. 47, 19 de noviembre 1984; núm. 48, 26 de noviembre 1984; núm. 49, 3 de diciembre 1984; núm. 50, 10 de diciembre 1984; núm. 51, 17 de diciembre 1984; núm. 52, 24 de diciembre 1984; núm. 53, 31 de diciembre 1984; núm. 2, 14 enero 1985; núm. 3, 21 de enero 1985; núm. 4, 28 de enero 1985; núm. 5, 4 de febrero 1985; núm. 6, 11 de febrero 1985; núm. 7, 18 de febrero 1985.

TRIBUNA ALEMANA

Núm. 893, 14 de noviembre 1984; núm. 894, 28 de noviembre 1984; núm. 895, 12 de diciembre 1984; núm. 896, 26 de diciembre 1984; núm. 897, 23 de enero 1985; núm. 898, 6 de febrero 1985.

UNIVERSITAS

Núm. 4, junio 84; núm. 1, septiembre 1984; número 2, diciembre 1984.

VIAJAR

Núm. 67, octubre 1984; núm. 68, noviembre 1984; núm. 69, diciembre 1984; núm. 70, enero 1985; Guía práctica: «Cómo ir por el mundo».

VIDA ESCOLAR

Núm. 229-230, 1984.

VIDEO ACTUALIDAD

Núm. 40, diciembre 1984; núm. 41, enero 1985.

VILLA DE MADRID

Núm. 57, 15 de noviembre 1984; núm. 58, 1 de diciembre 1984; núm. 59, 1 de enero 1985; núme-

ro 60, 15 de enero 1985; núm. 61, 1 de febrero 1985.

VITA ITALIANA

Núm. 2-3, febrero-marzo 1984; núm. 4, abril 1984.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 4, octubre-noviembre-diciembre 1984.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DEL INBAD*

Informaciones varias

INFORME ACERCA DE LOS SEMINARIOS DE «ACTUALIZACION Y PERFECCIONAMIENTO EN MATERIA ENERGETICA». FORUM ATOMICO ESPAÑOL, MADRID, 18-19 ENERO DE 1985

Con regularidad, el FAE viene organizando para profesores, en sus propios locales (Boix y Morer, 6, Madrid) seminarios de trabajo sobre temas energéticos en general y nucleares en particular, programados en el Area de Ciencias y el Area de Humanidades y Geografía Económica.

En las sesiones de trabajo de los días 18 y 19 de enero acerca del tema «Energía y Sociedad», se desarrollaron las siguientes ponencias:

- «Conceptos básicos de las distintas fuentes energéticas». María Teresa Pascualena Cambra, Profesora del Centro de Estudios Universitarios.
- «El átomo: Una revisión histórica para enseñantes». Lorenzo Muñoz Ballester, Dr. Ingeniero Industrial.
- «La energía nuclear: Ventajas e inconvenientes». José Luis Sánchez Miro, Profesor Adjunto de Tecnología Nuclear en la Politécnica de Bilbao.
- «Economía del Ciclo energético: Análisis comparativo». Juan Iranzo Martín, Profesor de Estructura Económica en la Universidad Complutense de Madrid.
- «La planificación energética en España». José María García Alonso, Catedrático de Estructura Económica en la Universidad Complutense de Madrid.

— «La energía y el medio ambiente». Lorenzo Muñoz Ballester.

Proyecciones de diapositivas, transparencias, videos y mesas redondas ilustraron los temas tratados con la participación interesada de todos los presentes.

El Fórum Atómico Español es miembro del FORATOM, entidad que agrupa a quince países de Europa. A la vez, en la vertiente nacional, pretende ser un centro de documentación veraz en lo que se refiere a la utilización pacífica de la energía nuclear, al que pueden recurrir los responsables de la sociedad que deseen una opinión sobre el tema.

El XII Congreso de la Conferencia Mundial de la Energía, 1983, ha insistido una vez más en la urgencia de potenciar el desarrollo tecnológico, la necesidad de una diversificación en el aprovisionamiento energético y una disminución de la dependencia respecto del petróleo y la conveniencia de una utilización racional de la energía, la conservación de la misma, la protección del medio ambiente y la ayuda a los países en vías de desarrollo.

Para su estudio, a fin de lograr los objetivos de información de energía internacional, así como del nuevo plan energético nacional, conocido como PEN 83, y su ho-

rizonte de vigencia, FAE dispone de una serie de medios como son:

- Una biblioteca especializada con edición de revistas, boletines, folletos escolares, trabajos monográficos.
- Organización de conferencias, congresos, exposiciones, informaciones a la opinión pública, jornadas-seminarios, etc.
- Grupos y comisiones de trabajo para tratar todas aquellas materias que se relacionan con la energía y con las aplicaciones pacíficas de la energía nuclear.

RESEÑA BIBLIOGRAFICA

- AULA ABIERTA SALVAT: «La crisis de la energía. Bases históricas y alternativas». Colección Salvat, Temas Clave, Barcelona, 1980.
- FAE: «La energía nuclear». Texto para

escolares, tercera edición, Madrid, 1983.

- LINDBLÖM, Ulf, y GNIRK, Paul: «Los residuos radioactivos. Su almacenamiento terrestre». Editado en FAE, con licencia de Pergamon Press, Madrid, 1983.
- ORGANISMO INTERNACIONAL DE LA ENERGIA ATOMICA: «Realidades en torno a la energía». Texto finalizado en marzo de 1982, impreso por el OIEA, Viena: «Los isótopos en la vida cotidiana». Mayo de 1981, Viena.
- ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD: «Datos y opiniones sobre las radiaciones de baja intensidad». Folleto complemento del titulado «Una realidad: Las radiaciones», 1981.

María Jesús Losada Gómez
SEMINARIO DE GEOGRAFIA
E HISTORIA DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD