

1986
junio
nº 2
INBAD



boletín informativo



Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD Número 2, junio, 1986

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Jornadas de trabajo en el extranjero sobre el programa de Lengua y Cultura españolas	5
--	---

EL INBAD EN ESPAÑA

Informe de los trabajos realizados durante el curso 1985-86. Equipo de trabajo sobre «Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia»	9
---	---

Las actividades culturales en la enseñanza a distancia. Realizaciones en el Departamento de Tutoría por Correspondencia	19
---	----

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Concurso «Maimónides y su mundo» organizado por la Dirección General de las Enseñanzas Medias	23
---	----

Visita a un Departamento universitario	27
--	----

Consideraciones en torno a unas charlas sobre la sexualidad humana	31
--	----

Propuesta de reflexión lingüística	37
------------------------------------	----

DOCUMENTACION

Informes:

El sistema educativo de Dinamarca	41
-----------------------------------	----

Revistas recibidas	61
--------------------	----

INFORMACIONES VARIAS

Primeras Jornadas sobre «Modernismo Hispánico» (7-11 de abril de 1986)	65
--	----

Simposium sobre «Comunicación Audiovisual y Enseñanza» (25, 26 y 27 de abril de 1986)	67
---	----

Primeras Jornadas de Educación a Distancia	69
--	----

Primeras Jornadas de estudio sobre «La Filosofía en el COU»	71
---	----

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imprime: Graffoffset, S. L. - Getafe (Madrid)

EL INBAD en el extranjero

JORNADAS DE TRABAJO EN EL EXTRANJERO SOBRE EL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

El Seminario de Lengua y Cultura de la Sede Central del INBAD ha participado, junto con el Equipo Técnico de la Subdirección General de Educación en el Exterior, en una serie de encuentros con profesores españoles de Lengua y Cultura en diversos países de Europa.

OBJETIVOS

Los objetivos que se perseguían con dichos encuentros podrían resumirse en los siguientes:

- Recopilar enmiendas, sugerencias o cualquier otro tipo de aportaciones al proyecto de Programa de Lengua y Cultura españolas.
- Establecer cauces de relación y coordinación del trabajo de los profesores del Extranjero para la elaboración de material que permita cumplir los objetivos del nuevo programa.
- Informar de los proyectos que para fechas próximas tiene el Seminario de Lengua y Cultura de la Sede Central del INBAD.
- Establecer un intercambio de opiniones entre los profesores de Lengua y Cultura españolas de las Extensiones del INBAD en el Extranjero y los representantes

del Seminario correspondiente de la Sede Central.

LAS REUNIONES

Las reuniones han tenido lugar en distintos países europeos y en diferentes fechas.

En la primera serie participaron Pilar Palacio, de la Asesoría Técnica de la Subdirección General de Educación en el Exterior, y María Teresa Barbadillo, Jefe del Seminario de Lengua y Cultura del INBAD. Las Jornadas se celebraron en la segunda quincena de noviembre de 1985. Se reunieron con profesores de EGB y de Bachillerato en Bruselas (día 16), en París (día 19) y en Berna (día 20).

Las jornadas se repitieron, a mediados de febrero de este año, en Alemania y Holanda. Participaron, por parte de la Asesoría de Educación en el Exterior, Jesús Toboso, Asesor Técnico, y María Isabel Martín Herrera; por parte del Seminario de Lengua y Cultura del INBAD, Angeles Molina y Tomás Rodríguez. Las reuniones con los profesores de estos dos países tuvieron lugar los días 14 y 15 de febrero en Bonn y los días 18 y 19 en Amsterdam.

El último encuentro ha tenido lugar en Londres el día 7 del pasado mes de marzo. Participaron Jesús Toboso y María Rosario Canal, ambos de la Subdirección de Educación en el Exterior, y Juan Carlos Flores, de la Sede Central del INBAD.

EL PROGRAMA

En las reuniones quedó clara la intención de formular un programa común a todos los países, abierto y muy flexible en sus planteamientos, de tal manera que permita distintas aplicaciones de acuerdo con el medio en que va a ser desarrollado. En este sentido, y pese a alguna discrepancia, el Programa fue aceptado e incluso muy bien recibido en general. La mayor parte de los profesores echaban en falta un planteamiento de este tipo.

Se enjuició positivamente la voluntad de unificar la programación desde Preescolar (Nivel 0) hasta el ingreso en la Universidad (Nivel 4). La posibilidad de organizar la programación sistemáticamente y sin ningún tipo de rupturas a lo largo de todo el proceso fue aceptada plenamente por el profesorado.

Una de las preocupaciones más insistentes de los compañeros que trabajan en la emigración se centraba en torno al receptor de las enseñanzas que se propician: ¿Hijos de emigrantes españoles? ¿Alumnos extranjeros? ¿Alumnos bilingües? En este sentido quizá convenga señalar que el planteamiento inicial se orienta básicamente hacia los hijos de emigrantes españoles. Sin embargo, el Programa no quiere perder de vista la realidad de esa segunda generación que ya está muy desligada del país de origen e integrada en el país receptor. La formulación del Programa contemplará también, en este sentido, la posibilidad de considerar la enseñanza de la lengua española como enseñanza de lengua extranjera.

El análisis pormenorizado de los objetivos se realizó separadamente, excepto en Londres. Con los profesores de EGB se revisaron los niveles 0, 1 y 2 y con los profesores de Bachillerato, los niveles 3 y 4. Tras recoger las sugerencias de los compañeros, van a introducirse ciertos cambios en el enunciado de algunos objetivos.

Como resultado de estas reuniones, y en

lo que se refiere estrictamente al Programa, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- a) Los objetivos se formularán de forma bastante amplia a fin de que permitan la adaptación a la realidad educativa de cada circunstancia.
- b) Así mismo, se confeccionará una relación de objetivos mínimos por nivel.
- c) El Programa se completará con una ordenación de contenidos y la formulación de una serie de actividades que permitan la consecución de los objetivos propuestos.
- d) Se tratará también de desarrollar una metodología adecuada y de confeccionar el correspondiente material didáctico.

El Programa se publicará en el *BOE* y tendrá vigor en todos los países en los que se impartan clases de Lengua y Cultura españolas.

PROYECTOS DE TRABAJO

El Asesor Técnico de la Subdirección de Educación en el Exterior, Jesús Toboso, expuso la oferta de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado para organizar equipos en cada país que se encargarían de investigar y trabajar sobre distintos temas relacionados con las enseñanzas de Lengua y Cultura que se imparten en el extranjero.

Por nuestra parte, y en el ámbito de relación y coordinación de nuestro Seminario con los profesores de esta materia que trabajan en las Extensiones del INBAD en el extranjero, se concretaron una serie de acuerdos para cumplir a corto y a largo plazo. Entre los compromisos aceptados por este Seminario se señalan los siguientes:

- Preparar una selección de textos escritos —podría formarse con ellos una Antología— que permitan el aprovecha-

miento del Comentario de Textos como método de trabajo.

- Facilitar esquemas de contenidos correspondientes a los niveles 3 y 4 del Programa.
- Confeccionar algunas Unidades Didácticas que puedan servir de modelo en las clases de Lengua y Cultura.
- Facilitar pruebas de evaluación para aplicar en las distintas fases del proceso educativo: acceso a un determinado nivel, pruebas de superación de niveles, etc.

Los compañeros de las Extensiones del INBAD en el Exterior manifiestan su deseo de recibir material didáctico de distinto tipo. Esta petición se concreta especialmente en la recepción de material audiovisual: cassettes, diapositivas, láminas, vídeos, etc. También piden diccionarios, así como folletos y revistas de información cultural.

CONCLUSIÓN

Hemos intentado aprovechar al máximo la experiencia de estas reuniones. Tras tomar

nota de las diversas sugerencias y contrastar las opiniones de los compañeros de los distintos países, vamos a procurar introducir las correcciones consiguientes en el Programa de Lengua y Cultura españolas.

Por otra parte, el encuentro directo con estos compañeros nos ha permitido vivir y comprender mejor la realidad de su labor educativa y de sus problemas. Creemos que el conocimiento de estas circunstancias y el intercambio de opiniones y trabajos tendrá una positiva proyección tanto en su labor como en la orientación de nuestra actividad.

Hemos recibido toda clase de atenciones y facilidades por parte de los Agregados de Educación y de todos los compañeros con los que establecimos contacto. Los Agregados presidieron casi todas las reuniones que se celebraron y se ocuparon de los detalles organizativos. Entre todos —Agregados y compañeros— hicieron posible que estos encuentros se desarrollaran de forma satisfactoria.

Sólo nos queda dar a todos las gracias y desear que los resultados de estas reuniones sirvan para mejorar nuestro trabajo y el de los profesores de la Emigración en beneficio de la calidad de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas.

*SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

EL INBAD en España

INFORME DE LOS TRABAJOS REALIZADOS DURANTE EL CURSO 1985-86. EQUIPO DE TRABAJO SOBRE «APOYO TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA»

Durante el curso 1985-86 han continuado los trabajos que un grupo de profesores del INBAD viene realizando desde el 1983-84 sobre el «Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia».

Los objetivos que nos marcamos entonces fueron los siguientes:

1. Analizar los estudios existentes sobre la tutoría en la Educación a Distancia.
2. Valorar las experiencias tutoriales en la Educación a Distancia del INBAD.
3. Elaborar un proyecto de acción tutorial para la Educación a Distancia del INBAD.
4. Planificar la experimentación de dicho proyecto en los Centros de Educación a Distancia del INBAD.

Durante este curso hemos seguido profundizando en el objetivo tercero, ya realizado en parte durante el año pasado, aunque ha sido más concretamente el cuarto el que ha centrado nuestro trabajo, tal y como acordamos en las reuniones celebradas el 29 y el 30 de abril de 1985.

Desde que se iniciaron los trabajos sobre el «Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia» han venido participando en ellos profesores de distintas Extensiones (Barcelona, Zaragoza, Albacete, Jaén, Madrid II y Madrid III) así como profesores de la Sede Central.

Al final del curso pasado nos planteamos como objetivo de trabajo para éste la elaboración de un proyecto concreto y la planificación de su experimentación. Con tal motivo se propuso a las Extensiones antes mencionadas que decidieran si creían conveniente y estaban dispuestas a llevar a cabo dicho Plan Experimental. Esta propuesta fue contestada de modo afirmativo antes de finalizar el curso 84-85 por las Extensiones de Zaragoza y Barcelona.

Las Extensiones que no contestaron en aquel momento lo hicieron al comienzo del curso 85-86, pero ahora en sentido negativo, obligadas en unos casos por cuestiones de infraestructura y, en otros, por problemas de estabilidad del profesorado. Por su parte, Zaragoza y Barcelona, a causa de una serie de conflictos suscitados al comienzo de curso que obstaculizaban la puesta en marcha del Plan Experimental, pidieron tiempo para ver cómo se resolvían esas dificultades antes de tomar una decisión definitiva.

En el mes de noviembre, dos personas de la Sede Central nos desplazamos a Barcelona y a Zaragoza con el fin de reunirnos con el profesorado de ambas Extensiones para intentar relanzar el plan de trabajo previsto para este curso de modo similar a como ya se estaba haciendo en la Sede Central con la Extensión Experimental, con el Departamento de Tutoría por Correspondencia y con los Seminarios y Departamentos.

En dicha reunión se plantearon algunos puntos concretos que deberían ser abordados por la propia Extensión y se discutió una serie de planteamientos generales que podrían servirnos de pauta para la elaboración del proyecto experimental en una futura reunión con los representantes de todas las interesadas. Las Extensiones de Barcelona y Zaragoza mantuvieron su decisión inicial de realizar el Plan Experimental en su Centro, salvo que sugiera un caso de fuerza mayor que, en un momento determinado, pudiera obligarlas a tomar la decisión contraria.

Habíamos adoptado ya prácticamente la decisión de poner en marcha el Plan Experimental en las dos Extensiones antes citadas y en los Centros Experimentales de la Sede Central, cuando la Junta Directiva del INBAD planteó la posibilidad de que también la Extensión de Valencia se incorporara al grupo.

Este deseo de incorporación de Valencia venía motivado por el hecho de que se estaba tramitando el traspaso de las competencias de educación a distancia a la Comunidad Autónoma Valenciana, con lo que esta Extensión empezaría a tener autonomía propia y, en consecuencia, a independizarse de la Sede Central de Madrid, y, sin embargo, tanto la Comunidad Autónoma como la propia Extensión querían seguir manteniendo algún tipo de vinculación pedagógica con el INBAD como, por ejemplo, el uso del material didáctico, las reuniones nacionales de Seminarios y determinadas experiencias pedagógicas concretas como ésta.

Desde luego, había interés en la Extensión de Valencia por participar en este Plan que estaba empezando a ponerse en marcha, pero también lo había por parte de la Dirección del INBAD pues así se estudiaría a fondo cómo puede funcionar una relación entre la Sede Central y una Extensión que ha conseguido la autonomía plena, pero quiere seguir manteniendo vínculos pedagógicos con el INBAD.

Así pues, se decidió que fueran tres las Extensiones en las que se llevase a cabo el Plan Experimental de Apoyo Tutorial: Barcelona, Zaragoza y Valencia, además de los dos Centros Experimentales de la Sede Central: Extensión Experimental y Departamento de Tutoría por Correspondencia.

Aprovechando las reuniones de Jefes de Estudios de las Extensiones, celebradas en Madrid los días 8 y 9 de enero, nos reunimos también todos los Centros implicados en el Plan Experimental y, entre otras cosas, llegamos al acuerdo de celebrar una reunión en Madrid, en los primeros días de febrero, en la que participaría un profesor de cada Extensión.

Con la convocatoria para esta reunión se mandó el Orden del Día y se remitieron además dos informes de las Extensiones de Zaragoza y Barcelona en los que se planteaban algunas «Propuestas para el Plan Experimental en la Educación a Distancia».

REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO DEL INBAD

- **Días:** 4-5 de febrero de 1986.
- **Lugar:** Biblioteca de la Extensión Experimental de la Sede Central.
- **Hora de comienzo:** 10 h. del día 4 de febrero.
- **Profesores convocados:**
 - Un profesor de cada uno de los siguientes Centros: Barcelona, Zaragoza, Valencia, Madrid, Departamento de Tutoría por Correspondencia y Extensión Experimental (los dos últimos de la Sede Central).
 - Un profesor del Departamento de Estudios y otro del Departamento de Orientación.
 - El Vicedirector Pedagógico.
 - El Jefe de Estudios del INBAD.

OBJETIVO

Elaborar el Plan Experimental de atención al alumno de primero de BUP que se implantará en los Centros del INBAD participantes en la reunión.

ORDEN DEL DÍA

1. Principales dificultades y disfunciones detectadas.
2. Planteamientos generales en los que estamos de acuerdo como punto de partida.
3. Objetivos generales del Plan Experimental.
4. Objetivos concretos del Plan Experimental.
5. Fases de realización (curso 1985-86):
 - 5.1. Información prematrícula.
 - 5.2. Precurso de Introducción y Orientación.
 - a. Diagnóstico:
 - Variables psicopedagógicas.
 - Variables de niveles-contenidos.
 - Variables sociológicas.
 - b. Cómo introducir al alumno en el sistema:
 - Funcionamiento del Centro.
 - Metodología de estudio.
 - c. Cómo introducir al alumno en el proceso de aprendizaje de las distintas asignaturas:
 - Medidas de nivelación y ajuste por asignatura o interdisciplinar.
 - d. Consejo Orientador.
 - 5.3. Seguimiento de la programación a lo largo del curso.
6. Especificación de las condiciones del Plan y requisitos para el mismo.

7. Evaluación interna y externa del Plan Experimental.
8. Fase de preparación: programa de trabajo y calendario para el Curso 1985-86.

CONCLUSIONES DE LAS SESIONES DE TRABAJO

Como resultado de las sesiones de trabajo se elaboró un informe en el que se recogieron los acuerdos alcanzados.

Puesto que el objetivo de la reunión era elaborar el Plan Experimental de Atención al Alumno de primero de BUP y en el orden del día de la reunión se recogían los puntos fundamentales de lo que podría ser el proyecto de dicho Plan, pensamos que lo tratado y acordado en la reunión era ya un primer acuerdo sobre el propio proyecto experimental y, por ello, bien podríamos decir que este informe es el «Borrador del Proyecto del Plan Experimental sobre el Apoyo Tutorial en el INBAD».

Dichos acuerdos se someterán a discusión en los respectivos equipos de profesores de las Extensiones y de la Sede Central y se revisarán finalmente en una próxima reunión de Coordinadores de Extensiones y de Seminarios y Departamentos para su aprobación definitiva.

El contenido de este informe ha quedado plasmado en un documento que lleva por título «Plan Experimental de Apoyo Tutorial en Educación a Distancia». Resumimos seguidamente los aspectos más importantes.

1. PRINCIPALES DIFICULTADES Y DISFUNCIONES DETECTADAS

Se enumeran en este apartado las principales dificultades que afectan al alumno de primero (a quien va destinado este plan) y que se han tenido más en cuenta a la hora de diseñar el Plan Experimental.

Entre ellas se hace especial hincapié en las

que trae consigo el alumno cuando se incorpora (reincorpora) a los estudios (de capacitación, de conocimientos, etc.) y en las que suelen aparecer cuando ha iniciado el proceso de aprendizaje (soledad y aislamiento, problemas de tiempo, aprendizaje lento y duro, etc.), pero también en las que le plantea el propio sistema: material didáctico complejo, superabundante y no autosuficiente; escasa flexibilidad de las fórmulas de apoyo tutorial; falta de una adecuada formación del profesorado en metodología específica de enseñanza a distancia; deficiente infraestructura de los centros...

2. PLANTEAMIENTOS GENERALES

Se partió de algunos acuerdos alcanzados en años anteriores, sobre todo durante el curso anterior, en las reuniones de 29 y 30 de abril, como puntos de referencia permanentes que podrían servirnos, por un lado, para orientar y zanjar discusiones sobre puntos ya ampliamente discutidos con anterioridad y, por otro, para fundamentar el proceso que iniciábamos sobre acuerdos previamente establecidos (1).

3. OBJETIVOS GENERALES

3.1. Programar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a cada alumno la consecución de los objetivos mínimos de aprendizaje.

3.2. Llevar a cabo en algunos Centros del INBAD un proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilite realmente una enseñanza individualizada, un seguimiento tutorizado, un aprendizaje activo y una evaluación continua.

(1) «El Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia», *Boletín Informativo INBAD*, núm. 3, septiembre, 1985, págs. 5-13.

3.3. Evaluar interna y externamente el Plan Experimental para su posible ampliación, si procede, a otros Centros del INBAD.

4. OBJETIVOS CONCRETOS DEL PLAN EXPERIMENTAL

1. Ofrecer al alumno, durante el período de prematrícula, una información suficiente para que en el momento de realizar la matrícula tenga en cuenta:

a. Su situación de aprendizaje.

b. Las peculiaridades del sistema a distancia.

c. Los objetivos de aprendizaje que se le plantean.

2. Lograr un conocimiento inicial del alumno y del grupo de alumnos para posibilitar un enseñanza individualizada y grupal.

3. Ayudar a los alumnos en la adquisición de destrezas, hábitos y técnicas de estudio con el fin de que lleguen a tener las capacidades necesarias y los niveles requeridos para que su aprendizaje sea posible y eficaz.

4. Flexibilizar y secuenciar la programación de las distintas asignaturas (objetivos, contenidos, actividades, evaluación y recuperación) atendiendo a la situación de partida del alumno y a los objetivos terminales del curso.

5. Potenciar las actividades como medio de aprendizaje (aprendizaje activo) y como procedimiento de evaluación (evaluación continua).

6. Flexibilizar el apoyo tutorial en sus distintas modalidades atendiendo no tanto a criterios de organización cuanto a la situación real del alumno y a las peculiaridades propias de la asignatura.

7. Utilizar otros medios «a distancia» de apoyo tutorial.

8. Comprobar y valorar el progreso del alumno con respecto a su situación inicial en varios momentos del curso (por evaluación) y no sólo al final del proceso (del curso).

9. Programar en cada asignatura un proceso de recuperación para los alumnos que lo necesiten (tanto en lo que se refiere al material didáctico como al apoyo tutorial) utilizable a lo largo del curso y, de modo especial, durante el período que va de junio a septiembre.

10. Proyectar, en el horario de tutorías colectivas del curso y en el horario de tutorías individuales del tutor orientador, alguna hora dedicada a la tutoría de orientación con los alumnos encaminada a ofrecer información y orientación, a evaluar la marcha del curso, a conocer sus problemas y a buscar soluciones.

11. Organizar reuniones del equipo de profesores tutores para intercambiar información, realizar el seguimiento del curso, precisar las deficiencias y buscar conjuntamente soluciones a las mismas, realizar la evaluación y comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos previstos.

5. FASES DE REALIZACIÓN DEL PLAN EXPERIMENTAL

En los contactos previos que habíamos tenido durante este curso para preparar la reunión, habíamos llegado ya a un preacuerdo sobre cuáles deberían ser los momentos más importantes en los que había que prestar al alumno de primero una atención más intensa y más acorde con sus necesidades.

En el cuadro siguiente pueden verse los distintos períodos de aprendizaje del curso y los momentos en los que creemos que hay que intensificar la atención a los alumnos:

DESARROLLO DEL CURSO DE 1.º POR PERÍODOS DE APRENDIZAJE

PERÍODO PREMATRÍCULA	PRIMER PERÍODO DEL APRENDIZAJE: INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIÓN (29-IX/5-XII)			SEGUNDO PERÍODO DE APRENDIZAJE	TERCER PERÍODO DE APRENDIZAJE	CUARTO PERÍODO DE APRENDIZAJE
INFORMACIÓN PREMATRÍCULA	DIAGNÓSTICO (29-IX/3-X)	DESARROLLO DE CAPACIDADES Y AD- QUISICIÓN DE NIVELES (6-X/5-XII)	CONSEJO ORIENTADOR (9-XII/19-XII)	DESARROLLO DE CAPACIDADES Y CON- SECUCIÓN DE LOS NIVELES DE CONTEN- DOS PROGRAMADOS PARA ESTE CURSO	DESARROLLO DE CAPACIDADES Y CON- SECUCIÓN DE LOS NIVELES DE CONTEN- DOS PROGRAMADOS PARA ESTE CURSO	RECUPERACIÓN (JUNIO-SEPTIEMBRE)

5.1. Información prematrícula

Finalidad: Lo que se pretende conseguir durante este período es que el alumno, en el momento de realizar la matrícula, haga una elección de asignaturas con pleno conocimiento de:

- a) Las peculiaridades del estudio a distancia.
- b) Sus propias posibilidades.
- c) Los programas de estudio que se le ofrecen.

Objetivos: Consideramos que los objetivos de este período deben ser:

1. Informar al alumno que va a matricularse por primera vez de las condiciones generales de la educación a distancia en el INBAD, así como de las exigencias de autoaprendizaje que esta modalidad educativa comporta.

2. Conseguir ciertas informaciones acerca de la situación del alumno con el fin de poder ofrecerle una orientación más adecuada que pueda serle útil a la hora de realizar la matrícula.

3. Ayudarle a que conozca sus propias posibilidades y a que pueda decidir por sí mismo.

5.2. Primer período de aprendizaje: introducción y orientación

Este es el período clave de aprendizaje para el alumno que comienza su primer curso en el INBAD. Empieza a darse cuenta, por un lado, de la inadecuación entre lo que él quería o creía que iba a encontrar y lo que en realidad se encuentra y, por otro, de la distancia entre las posibilidades personales que él cree tener, que suelen traducirse en prisas por acabar rápidamente, y su situación real ante el aprendizaje. Como consecuencia de ello comienzan a producirse los abando-

nos y los primeros fracasos de muchos de los que se atreven a intentarlo por lo que no es de extrañar que casi todos coincidan en afirmar que quien se mantiene durante este tiempo es un serio candidato para perdurar en el INBAD.

En el proyecto del Plan Experimental que estamos tratando de configurar se le da a este período un tratamiento especial, como ya hemos dicho, y destacan en él tres momentos importantes:

- A) Diagnóstico: conocimiento del alumno.
- B) Introducción y Orientación al alumno: Desarrollo de capacidades y adquisición de niveles.
- C) Evaluación y Consejo Orientador.

A) Diagnóstico

Objetivo: Conocer la situación inicial de aprendizaje del alumno y del grupo de alumnos.

Aspectos que se pretende conocer del alumno:

- a) Psicopedagógicos: hábitos y técnicas de estudio, personalidad, inteligencia general y factores específicos: verbal, numérico y abstracto.
- b) Niveles de conocimientos con los que accede, sobre todo de dos áreas fundamentales: lengua y matemáticas.
- c) Sociológicos: en relación con su situación personal, familiar, sociolaboral, etc.

B) Desarrollo de capacidades y adquisición de niveles

Constituye el núcleo fundamental de trabajo del primer período y ocupa su mayor parte.

Equivale a lo que solemos denominar primer trimestre o primera evaluación.

Objetivos:

1. Introducir al alumno en el sistema educativo del INBAD.
2. Introducir al alumno en el proceso de aprendizaje de las distintas asignaturas.
3. Intensificar los objetivos que persiguen el desarrollo de capacidades, métodos y técnicas de estudio en íntima relación con cada asignatura y de modo interdisciplinar.
4. Que el alumno adquiera los niveles requeridos para el estudio de las distintas áreas e inicie el aprendizaje de los objetivos y contenidos propios del curso.

C) Evaluación y consejo orientador

Toda esta primera etapa, en la que se han intensificado los esfuerzos para ayudar al alumno a conseguir las capacidades y los niveles necesarios con el fin de que continúe su proceso de aprendizaje en condiciones más adecuadas, debe terminar con un informe en el que, por un lado, se le haga ver su situación actual en relación con su punto de partida (su progreso) y, por otro, se le oriente para que decida cuál va a ser su ritmo de aprendizaje durante el resto del curso.

El Consejo Orientador es, pues, el punto final de un proceso que se inicia con el diagnóstico (conocimiento de la situación inicial del alumno), pasa por un período de aprendizaje y termina con un informe evaluador y la correspondiente orientación al alumno, que es lo que recibe, propiamente, el nombre de Consejo Orientador.

Entendida la evaluación como proceso orientador en lugar de como acto sancionador, ésta no acaba hasta después de haber informado al alumno de los acuerdos tomados

en la junta de evaluación en relación con el período de aprendizaje que termina y de haberle asesorado y orientado acerca del que va a comenzar.

Objetivo: Ofrecer al alumno una orientación que le ayude a decidir sobre su propio ritmo de aprendizaje.

5.3. Continuación de la programación: 2.º y 3.º períodos de aprendizaje

Terminado el primer período de aprendizaje, y una vez que el equipo de profesores ha tomado sus decisiones acerca del alumno, del desarrollo de las tutorías y de la programación de cada asignatura, el proceso de aprendizaje debe proseguir según las previsiones realizadas al comienzo del curso.

Objetivos:

1. Mantener el mismo horario de tutorías.
2. Mantener la programación de cada asignatura según la secuenciación de objetivos y contenidos realizada por el Seminario correspondiente.
3. Mantener la metodología activa del alumnado.
4. Seguir promocionando tutorías y actividades interdisciplinares que respondan a una programación previa de tipo interdisciplinar.
5. Continuar la formación del alumno en hábitos y técnicas de estudio que deberán ser aplicados en las distintas asignaturas.
6. Realizar un seguimiento del alumnado a lo largo de todo el proceso y no sólo al final.
7. Continuar el proceso de evaluación continua.

8. Desarrollar un sistema de aprendizaje que permita a cada alumno llegar a los niveles de contenidos programados para este curso.

En muchos casos, y en función de los resultados del período de aprendizaje que acaba de terminar, el equipo de profesores deberá ajustar los objetivos mínimos, los contenidos fundamentales, los materiales didácticos, el horario, los tipos de tutorías y la metodología utilizada en ellas.

5.4. Cuarto período de aprendizaje: recuperación

El proceso de recuperación del alumno que lo necesite debe hacerse:

- a) Durante el curso, con horario escolar formalizado (septiembre-junio).
- b) Durante el período de verano (junio-septiembre).

En ambos períodos hay que ofrecerle al alumno la posibilidad real de recuperación y no sólo la de examinarse. Para ello hay que contar con:

- a) Actividades de recuperación.
- b) Tutorías de recuperación (especial importancia pueden tener las tutorías individuales).
- c) Pruebas de recuperación.
- d) Para el período de verano es necesario, además, que el alumno tenga un programa o guía de trabajo que le facilite el estudio.

En general, se trata más de potenciar la recuperación por medios a distancia que mediante el incremento de apoyos tutoriales.

Como la evaluación de la recuperación tiene que ser también continua, es preciso concretar con el alumno el programa de trabajos y actividades que debe realizar y la for-

ma de hacerlos llegar al Centro durante los meses de verano:

- Envíos permanentes durante el verano.
- Presentación a primeros de septiembre en el Centro.
- Otros.

6. ESPECIFICACIÓN DE LAS CONDICIONES DEL PLAN EXPERIMENTAL Y REQUISITOS MÍNIMOS DEL MISMO

Se hacen una serie de precisiones sobre algunos puntos concretos que deben clarificarse para la puesta en marcha del Plan Experimental como, por ejemplo, número de Extensiones en las que va a llevarse a cabo; necesidad de que existan dos grupos de primero en cada una, uno experimental y otro de control; número de alumnos por grupo; forma de elección de los alumnos para el grupo experimental y para el de control; etc.

Se determinan también las exigencias mínimas que se requieren para poder llevar a cabo el Plan Experimental. Entre ellas se incluyen las de tipo económico, las estructurales, las profesionales, las pedagógicas, las de organización y de coordinación, etc. Unas, de tipo general, son válidas para todas las Extensiones; otras son específicas para cada una de ellas.

La información y formación de los profesores y el proporcionarles apoyo constante para la puesta en marcha de las innovaciones que van a introducir son factores absolutamente necesarios. Para cubrir estos objetivos se han previsto diversos envíos de material, reuniones y cursos o seminarios de actualización. Concretamente ahora, a finales del presente curso, están celebrándose unas sesiones de trabajo en cada Extensión acerca de:

- a) Didáctica de las asignaturas (por áreas):
 - Metodología activa aplicada al área de lenguas.

- Metodología activa aplicada al área de sociales.
 - Metodología activa aplicada al área de ciencias.
- b) Técnicas de estudio: su aplicación en las asignaturas respectivas.

Durante la primera quincena de septiembre se realizará un curso, de aproximadamente una semana de duración, destinado a todos los tutores orientadores de primero, en el que se tratarán los siguientes temas:

- a) Psicología del adulto.
- b) Técnicas de entrevista (entrevista informativa y orientadora).
- c) Información sobre las pruebas de diagnóstico que van a pasarse a los alumnos y utilización por parte del tutor de

las fichas en las que se reflejen los datos obtenidos.

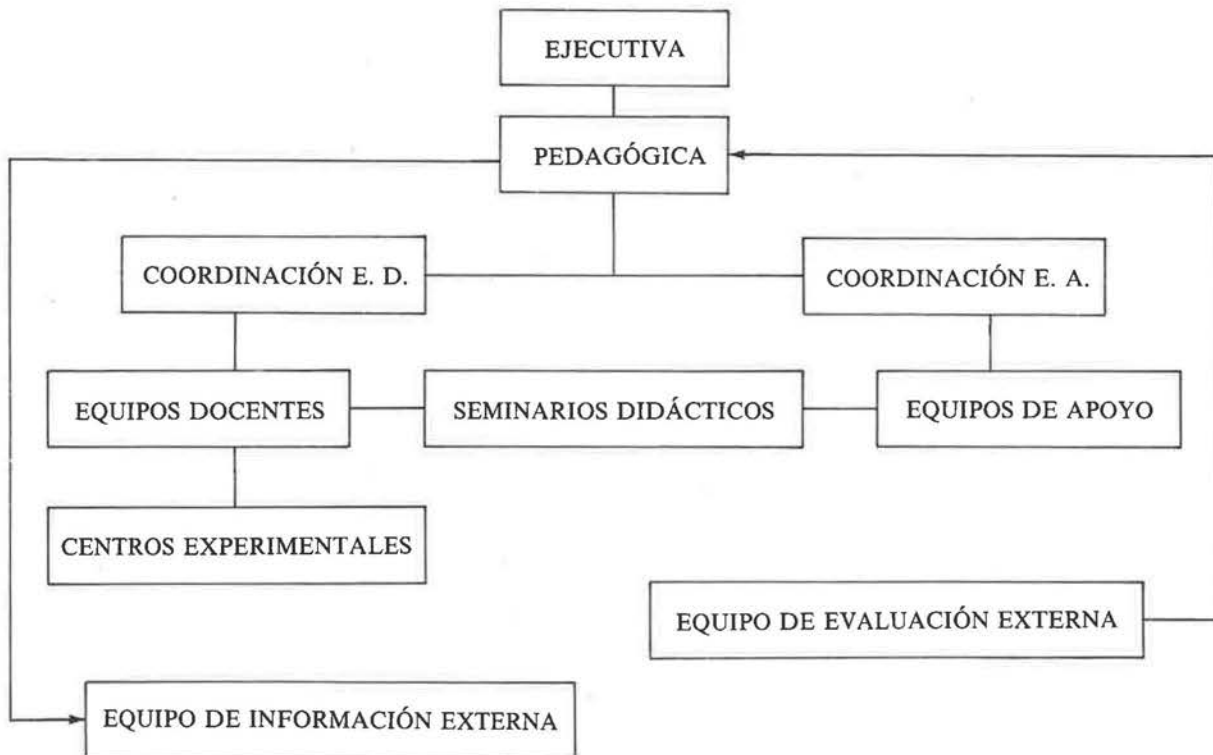
- d) La evaluación continua: seguimiento del alumno, sesión de evaluación y consejo orientador.
- e) La función del tutor orientador en el Plan Experimental: concreción de las funciones que debe realizar.

7. EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA PLAN EXPERIMENTAL

La evaluación interna será realizada por los propios profesores y alumnos participantes en el Plan Experimental.

La evaluación externa correrá a cargo del Departamento de Estudios de la Sede Central.

ORGANIGRAMA DE FUNCIONAMIENTO DEL PLAN EXPERIMENTAL. COORDINACIÓN GENERAL DEL PLAN EXPERIMENTAL



A partir de las reuniones llevadas a cabo durante los días 4 y 5 de febrero, los esfuerzos se han centrado en la preparación de lo que el informe señala como necesario para que pueda aplicarse el Plan Experimental en el curso próximo. Por un lado, los Seminarios Didácticos de la Sede Central se han dedicado a la programación de sus respectivas asignaturas de acuerdo con unos criterios básicos y a la elaboración de los materiales didácticos, tanto básicos como de apoyo, que van a ser necesarios para poner en práctica

el Plan Experimental. Por otro lado, las Extensiones han estado trabajando en un nuevo diseño de funcionamiento del Centro marcado por la flexibilidad del Apoyo Tutorial.

Todo ello dará como resultado un «Proyecto Experimental sobre el Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia en el INBAD» que tendrá dos partes: una dedicada a la programación didáctica de las asignaturas y otra, al funcionamiento de los Centros.

Emilio Robledo Monasterio
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DE
LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

LAS ACTIVIDADES CULTURALES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Realizaciones en el Departamento de Tutoría por Correspondencia

La educación no debe ser considerada como un fin en sí misma. Su función consiste no tanto en alcanzar los conocimientos que se proponen en los correspondientes planes de estudios cuanto en ayudar al hombre a vivir.

La educación no debe concebirse como un almacenamiento de conocimientos, ni siquiera como la aplicación de esos conocimientos a la vida cotidiana. Es más bien la consideración de la cultura como una forma de vida, como permanente y colectiva generadora de satisfacción, que permite ver la realidad con criterios de creatividad, de diversidad de perspectivas y de elementos útiles para la interpretación de los fenómenos y del futuro.

Estos caracteres de una vida culta van concretándose y haciéndose reales de acuerdo con las circunstancias propias de cada lugar y de cada momento histórico. En nuestra situación de crisis podemos detectar una serie de notas configuradoras de la realidad entre las que cabría destacar las siguientes:

En primer lugar, el gravísimo problema del paro laboral que afecta al presente y al futuro de un número excesivamente grande de personas. Esto acarrea no sólo el que haya muchas absolutamente desocupadas, sino también una progresiva disminución previsible del número de horas de la jornada laboral. De ambos elementos se deduce el aumento del tiempo de ocio del que disponen y dis-

pondrán los ciudadanos y el consiguiente problema de cómo utilizar ese ocio.

Se constata igualmente en la situación actual una cierta falta de tensión vital que produce situaciones de apatía, pasotismo y dejadez, lo cual estará previsiblemente interactuando con otra sensación, presente en la vida de forma más o menos velada, como es la imposibilidad de idear proyectos viables a largo plazo.

Estas serias dificultades vitales producen en el hombre de hoy una clara tendencia a la búsqueda de salidas en clave de escape. De ahí el auge de los diversos tipos de drogas y de los fenómenos que, como la televisión, los juegos mecánicos con dinero, las apuestas, etc., se viven y asumen con similar intensidad.

Desde una perspectiva más teórica podría describirse quizá el mundo de hoy de una forma más elaborada y haciendo intervenir elementos más precisos. Pero nos interesa aquí no tanto el fondo teórico de la cuestión cuanto sus efectos, aquellos que llegan a las personas a través de su experiencia vital cotidiana.

Parece claro que, antes de diseñar un sistema de enseñanza, habrá que contar con estos caracteres concretos de la realidad a la que va a dirigirse, pues, en caso contrario, correremos el peligro de que la vida y la educación discurren por caminos distintos. El INBAD, como institución educativa, no

debe escapar, en mi opinión, a este planteamiento.

No es corriente que en un mundo tal como el que describimos el profesor esté en general habituado a enfocar la enseñanza en la que participa hacia la búsqueda de lo concreto y lo personal de los alumnos y queda abierta la pregunta de si lo hace incluso consigo mismo o no, aunque en mi opinión no sería aventurado dar una respuesta negativa. Es evidente, por tanto, que algo hay que hacer en este sentido con las personas que hoy se acercan al mundo de la educación.

La educación no puede seguir manteniéndose como algo aburrido ni como algo que va a servir exclusivamente para una hipotética promoción profesional. Todo lo que sea separarse de la vida real, concreta y total de los alumnos será, en el fondo y a la larga, inútil. Se trata, entonces, de introducir en la educación aquellos temas que la noción actual de la cultura exige. Así, asuntos tales como la preocupación ecológica, la mejora de la calidad de la vida, el cuidado de la alimentación, el cultivo del deporte y de todo aquello que favorezca la salud y, sobre todo, la utilización creativa y humana del tiempo de ocio deben ser grandes objetivos que se cubran mediante la enseñanza.

En casi todos estos campos se anda aún «a tientas» pedagógicamente hablando y no se puede pedir que de las aulas se salga con ideas muy claras al respecto. Pero sí tienen que quedar claros el planteamiento del problema y algunas líneas, aunque sean tímidas, de posible solución. La educación de hoy ha de tener como gran objetivo director de todas sus actividades la apertura del alumno al mundo de la cultura que le sea más cercana. Hasta el momento lo habitual ha sido la erudición, pero hoy se hace necesaria la cultura: el descubrimiento o la creación de valores nuevos y la revisión y actualización de los heredados y transmitidos; la asimilación y puesta en práctica vital por parte del educando de esas nuevas adquisiciones; la con-

secución de un estilo de vida más satisfactorio.

Pero, ¿cómo hacer esto? ¿qué práctica seguir? Este es el segundo gran y difícil problema. Porque la educación secundaria debería tener como meta lograr que el alumno fuera capaz de ver con amplitud el abanico de posibilidades que le ofrece su mundo y las que él puede elegir entre todas ellas, lo que requiere la oportuna y consciente disposición hacia ello por parte del profesorado.

¿QUÉ HACER EN UNA ENSEÑANZA A DISTANCIA?

En nuestro caso, el de una enseñanza a distancia, el problema se agrava por el peculiar modo de contacto entre el alumno y su tutor. Caben, sin embargo, varios cauces para intentar la culturización del sistema educativo.

En un sistema de educación a distancia con apoyo tutorial presencial es menester introducir en las aulas todos aquellos elementos no específicamente docentes, pero poseedores de una significación peculiar para el momento que vive el alumno como, por ejemplo, personas o temas que por su capacidad de provocación, de crítica o de información pueden ser útiles para los planteamientos o las soluciones de la problemática de los alumnos que se consideren. Pienso que sería deseable y posible organizar, además del régimen habitual de tutorías, algunas actividades con este carácter que resultaran estimulantes y que pusieran al alumno en contacto con dimensiones más reales de la vida.

Es posible y deseable también que el alumno sea llevado, fuera del aula, a aquellos lugares que tengan especial interés y que puedan favorecer la creación de hábitos de cultura nuevos que le permitan enriquecerse y lograr un más alto nivel de gozo y satisfacción. Aún hoy hay alumnos en nuestras aulas del INBAD que no han ido jamás al teatro ni han visitado ninguna exposición ni

conocen cómo funciona una granja agrícola si saben cómo se hace un periódico ni han recorrido su ciudad con detenimiento ni están al tanto de las riquezas que posee o de los problemas que padece. Y son estos, sin embargo, elementos que pueden configurar su vida y que la educación que reciben debería ayudarles a descubrir y a asimilar.

Cuando el alumno acude a tutorías presenciales, la organización de este tipo de actividades no reviste mayor dificultad que la de su previsión y la del logro de colaboración por parte del profesorado. El problema mayor radica en los alumnos tutelados por correspondencia y se deriva de la práctica imposibilidad de reunirlos, en la mayoría de los casos, con una frecuencia superior a la que ofrece la celebración de los exámenes. Por ello el tipo de actividades arriba reseñado sólo podrá realizarse de forma esporádica o con un grupo reducido de ellos. Esta dificultad no debe, sin embargo, anular la posibilidad y, de hecho, pueden realizarse con éxito algunas como salidas a determinados acontecimientos que se celebren en lugares públicos, caso en el que es conveniente tener en cuenta al menos dos cosas: por una parte, que la asistencia deberá ser voluntaria ya que no puede forzarse la actividad cotidiana del alumno ni su ritmo habitual y, por otra, que es muy conveniente que cada una de las actividades realizadas esté enmarcada y relacionada en la medida de lo posible con alguna asignatura. Así podrán aprovecharse conocimientos adquiridos en algún momento y, a la vez, podrá darse al estudio un sentido práctico y útil que influirá, sin duda, muy positivamente en la motivación y en el rendimiento del alumno.

Esta relación de la actividad con alguna asignatura debe constar de cuatro momentos: a) preparación de la actividad y del propio alumno para obtener el mayor fruto posible; b) realización de la actividad, trabajo en el que el profesorado participará de la forma más conveniente en cada caso; c) utilización de la actividad para ulteriores ejercicios

basados en ella y que puedan ser presentados como alternativos a los existentes en los libros y, por último, d) evaluación de la actividad de forma que los resultados puedan incidir en su repetición con otros alumnos o en el diseño de otras actividades.

La preparación de estas experiencias ha de hacerse con suficiente anticipación, no sólo porque es bueno programar el curso de una forma razonable, sin que se produzcan aglomeraciones de actividades o excesiva cercanía de éstas con los exámenes, sino porque el procedimiento de comunicación con los alumnos para estos menesteres exige mucho tiempo: Hay que escribirles para informarles del acto que se les propone, con la fecha concreta y el lugar de cita, introduciendo en la carta los elementos motivadores que se consideren necesarios y los datos que pueden consultar para obtener el mayor provecho posible. Estos datos se los suministrará/n el/los profesor/es de la/s asignatura/s con la/s que la actividad en cuestión esté más relacionada. No se puede olvidar en este sentido que ni la preparación de las actividades ni su realización ni su utilización posterior para algún tipo de ejercicio deben perseguir un fin memorístico o de mero aprendizaje erudito. Por el contrario, han de procurar desarrollar la capacidad de goce del alumno y han de mostrar la relación entre lo que aprende en las distintas materias de su *currículum* y la vida concreta y real en la que se desenvuelve.

Es muy interesante que a estas actividades acuda el mayor número posible de profesores porque pueden alcanzarse con ello varios objetivos: uno, un mejor contacto entre tutores y alumnos, conseguido, además, de una forma posiblemente más personal que la que se establece en las tutorías; otro, la apertura de cauces para que los alumnos puedan conocerse entre sí, fórmula que no está excesivamente potenciada en esta modalidad de enseñanza, y otro, el fomento del contacto de los propios profesores entre sí, hecho que puede incidir, por una parte, en la rebaja de

las tensiones que el trato meramente profesional suele producir y, por otra, en la creación de un ambiente cultural imprescindible cuando se anda metido en tareas educativas.

Una labor muy adecuada para este tipo de alumnos y que suele ser muy bien recibida por ellos es el envío de información escrita sobre temas cotidianos editada generalmente por organismos oficiales. Se brinda con ello una información que incide directamente en su vida y que difícilmente encontrarían en cualquiera de las actividades académicas en que participaran. Esta información puede recabarse en las Consejerías de Educación, Juventud, Salud, Consumo, Deportes, Turismo, etc. de las distintas Comunidades Autónomas o en las Direcciones Provinciales de los correspondientes Ministerios. En todos ellos suele haber folletos, libros y otros materiales, normalmente gratuitos, que pueden enviarse por correo a los alumnos.

LO REALIZADO EN LA SEDE CENTRAL

Durante el curso 1985-86 hemos iniciado en la Sede Central del INBAD la puesta en práctica de estas ideas. El proyecto se ha realizado con los alumnos de Madrid dependientes del Departamento de Tutoría por Correspondencia. No hemos querido llevar a cabo un número excesivo de actividades por no considerarlo conveniente en una fase inicial de experimentación. En próximos cursos es de prever que se sistematicen las actuaciones de este tipo, se amplíe su número y se perfilen más su función educativa.

Por el momento se ha realizado lo siguiente:

Asistencia a la obra de José Luis Alonso de Santos *Bajarse al moro*. Participaron 15 alumnos y otros tantos profesores. Tanto a unos como a otros se les dio la posibilidad

de que fueran acompañados por alguna persona y así se reunió un total de 45 asistentes.

Envío a cada alumno de una colección de folletos sobre alimentación, prevención de drogodependencias y de otras diversas enfermedades, ocio y salud y un conjunto de fichas informativas sobre nutrición.

A principios de curso se solicitó a TVE que mandara su programación con antelación suficiente y ello nos ha permitido enviar alguna circular a los alumnos recomendándoles ciertos programas de interés pedagógico. Así, por ejemplo, algunos episodios de la serie «El mundo» fueron utilizados por profesores del Seminario de Geografía e Historia para relacionarlos con unidades didácticas de sus programas.

Al redactar estas líneas está prevista la asistencia a la obra de Buero Vallejo *El concierto de San Ovidio* y a la exposición antológica de Claude Monet que tiene lugar en el MEAC.

Lo realizado hasta ahora nos ha permitido comprobar que existe un cierto número de alumnos interesados por este tipo de actividades y, aunque las características propias del alumnado en general dificultan que la afluencia sea grande y reiterada, parece posible y conveniente de cara al futuro diversificar estas actividades y hacerlas más numerosas, si bien habrá que cuidar especialmente la preparación correcta de cada una de ellas y el establecimiento, siempre que sea posible, de su relación con alguna asignatura.

Manuel Casal

TUTOR ENCARGADO DE LAS ACTIVIDADES CULTURALES DEL DEPARTAMENTO DE TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

Experiencias y colaboraciones

CONCURSO «MAIMÓNIDES Y SU MUNDO» ORGANIZADO POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Con motivo del 850 aniversario del filósofo español **Maimónides**, la Dirección General de Enseñanzas Medias convocó un concurso sobre el tema «**Maimónides y su mundo**» destinado a divulgar y potenciar el conocimiento de este importante filósofo que tan gran influencia tuvo en el pensamiento escolástico medieval.

El INBAD, a través del Seminario de Filosofía, participó en este Concurso con un grupo de alumnos de Tercero de BUP de la **Extensión Experimental** de la Sede Central.

MEMORIA-RESUMEN: MAIMÓNIDES Y SU MUNDO. 1135-1204. DOSSIER CONMEMORATIVO DEL 850 ANIVERSARIO DE SU NACIMIENTO. MADRID, MAYO DE 1986

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

I.1. Título del trabajo

Maimónides y su mundo. 1135-1204. Dossier conmemorativo del 850 aniversario de su nacimiento.

I.2. Participantes

Isabel Arenas Ferriz (Profesora de Filosofía. Coordinadora); Mercedes Balaguer (Alumna 3.º BUP); Esperanza Basurto (Alumna 3.º BUP); Manuel Carrasco Domínguez (Profesor de Dibujo, Diseño y Maquetación); Remedios Carrilero (Alumna 3.º

BUP); María Jesusa Fernández (Alumna 3.º BUP); Julián García Gutiérrez (Alumno 3.º BUP); Esmeralda García Sánchez (Profesora de Filosofía. Coordinadora); Carlos Ibáñez (Alumno 3.º BUP); Ernestina Sánchez (Alumna 3.º BUP); Ezequiel Simón (Alumno 3.º BUP); Yolanda Urraca (Alumna 3.º BUP).

I.3. Centro en el que se ha realizado

Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Extensión Experimental. Sede Central.

II. DISEÑO

II.1. Objetivos concretos

II.1.1. Difundir y divulgar la figura y la obra de Maimónides acercando su pensamiento y las condiciones en que se produce a los estudiantes españoles.

II.1.2. Profundizar en el estudio de la cultura hispano-hebréa en la época de Maimónides, momento de especial esplendor.

II.1.3. Reconocer y comprender las aportaciones judías a la cultura española centrándose en este momento de gran pluralismo de pueblos y culturas.

II.2. Objetivos didácticos generales

II.2.1. Desarrollar el sentido crítico a través del análisis de las ideas de Maimónides como representante del mundo judío y de las de Averroes y Santo Tomás como representantes de los pensamientos islámico y cristiano respectivamente.

II.2.2. Analizar las diversas manifestaciones culturales de la época, lo que nos llevará a conseguir los objetivos que se relacionan a continuación.

II.2.3. Comprender nuestro presente como producto de un rico cruce de pueblos y culturas.

II.2.4. Manejar, mediante la elaboración de un amplio cuadro cronológico, las coordenadas de espacio y tiempo históricos.

II.2.5. Establecer nuestro trabajo interdisciplinariamente, lo que nos permitirá superar la parcelación de conocimientos y la dicotomía entre Ciencias y Letras.

II.2.6. Conocer y desarrollar en profundidad diferentes técnicas de trabajo.

II.2.7. Desarrollar la capacidad creativa al tener que seleccionar textos, actividades y materiales, diseñar, maquetar, etc.

II.2.8. Desarrollar las técnicas de trabajo en equipo: coordinación, responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo, colaboración en diversos grados...

II.2.9. Profundizar en la utilización de los elementos plásticos, lingüísticos y musicales necesarios para la elaboración del material, tanto del básico como del de apoyo.

II.2.10. Promover nuevos cauces de comunicación entre profesores y alumnos al plantear el estudio de autor y época en común.

III. SENTIDO DEL TRABAJO

Con motivo de la celebración del 850 aniversario del nacimiento de Moisés Maimónides

(1135-1985), han venido produciéndose diversas manifestaciones culturales conmemorativas centradas fundamentalmente en Córdoba, lugar de nacimiento del filósofo, tales como conferencias, exposiciones, conciertos, congresos, etc. Algunas de ellas están viendo la luz en este mismo año 1986.

De las diferentes propuestas de trabajo que los miembros del grupo habíamos planteado seleccionamos la «**Elaboración de un Dossier conmemorativo del 850 Aniversario del nacimiento de Maimónides**» por ser el proyecto que mejor se ajustaba a los objetivos, tanto generales como concretos, que nos proponíamos alcanzar.

Dicho dossier podría ser editado por el MEC o por los organismos competentes y distribuido entre los centros educativos para lograr así el primer objetivo que nuestro trabajo se propone: la difusión y divulgación de la figura de Moisés Maimónides y de su vida, su obra y su época, así como la del papel del pueblo hebreo en la conformación del carácter y cultura de los españoles.

El contenido del dossier que hemos elaborado es el siguiente:

- Sinopsis de la vida y la obra de Maimónides.
- La España de Maimónides.
- Sus viajes: Itinerario y relación con su vida y su obra.
- Las literaturas árabe y judía en la España del siglo XII.
- El filósofo.
- La *Guía de perplejos*.
- El Rabino.
- El médico.

IV. METODOLOGÍA

IV.1. Proceso que se ha seguido

a) Una vez conocida la convocatoria del concurso, el primer paso fue la constitución de un grupo de trabajo formado por profe-

sores y alumnos y con objetivos explícitos asumidos por todos.

b) Reparto de los primeros materiales: fotocopias del material MEC y del que previamente, con ocasión de un guión radiofónico, había seleccionado uno de los miembros del grupo.

c) Propuesta de trabajo: se asignó a cada una de las personas del grupo un campo específico de actuación.

d) Recogida de datos: selección y valoración individual de los mismos; contacto con corporaciones y organismos culturales que hubieran desarrollado alguna actividad referente al tema.

e) Entrega del material y análisis del mismo por parte de todo el grupo.

f) Realización de cada una de las carpetas: montaje, maquetación, ilustración, diseño o dibujo en los casos en que ha sido necesario.

g) Evaluación por parte de los autores y posterior presentación esperanzada del trabajo.

IV.2. Actividades complementarias realizadas durante la elaboración del trabajo

IV.2.1. Visita, por parte de algunos miembros del equipo, a la exposición «Maimónides y su mundo» celebrada en Córdoba.

IV.2.2. Visita a la exposición de facsímiles de la Biblioteca Nacional.

IV.2.3. Visita a RTVE para la grabación de las poesías que contiene la cinta número 1.

BIBLIOGRAFIA

E. García Gómez: *Las jarchas romances de la serie árabe en su marco*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1975.

E. García Gómez: *Poemas arábigo-andaluces*. Colección Austral, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1982.

E. García Gómez: *El mejor ben Quzmán en 40 zéjeles*. Alianza Tres, Madrid, 1981.

A. J. Heschel: *Maimónides*. Muchnick, Barcelona, 1984.

Maimónides: *Guía de Perplejos*. Ed. de David González Maeso. Editora Nacional, Madrid, 1984.

Meir Orián: *Maimónides: vida, pensamiento y obra*. Riopiedras, Barcelona, 1984.

C. del Valle: *La escuela hebrea de Córdoba*. Editora Nacional, Madrid, 1981.

P. Laín Entralgo: *Historia Universal de la Medicina*. Ed. Salvat, s/l, s/a.

Varios: *Maimónides y su época*. Catálogo de la exposición del Palacio de la Merced. Córdoba, 1986.

Varios: *Maimónides y su mundo*. MEC, 1986.

SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

VISITA A UN DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO

Creemos que es completamente necesaria una coordinación entre la Enseñanza Universitaria y la Enseñanza Media, coordinación que será mucho más firme si existe una comunicación entre el profesorado de ambos niveles ya que tanto para unos profesores como para otros es importante informar y orientar profesionalmente a los alumnos.

Una de las actividades organizadas para alcanzar este fin puede ser la visita a un Departamento Universitario.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

En el caso que nos ocupa se organizó una visita a la Cátedra de Histología y Embriología General para la que previamente habíamos fijado una serie determinada de objetivos:

- Conocer al equipo de profesores y el funcionamiento de una Cátedra dentro de una Facultad Experimental.
- Conocer la actividad docente y las líneas de investigación sobre las que se trabaja en dicha Cátedra universitaria.
- Establecer las relaciones posibles entre la Enseñanza Media y la desarrollada en la Cátedra que se visita.
- Hacer que el alumno comprenda la necesidad de integrar los conocimientos adquiridos con las distintas asignatu-

ras para la resolución de cualquier problema biológico.

- Averiguar la proyección de la investigación realizada en dicha Cátedra.

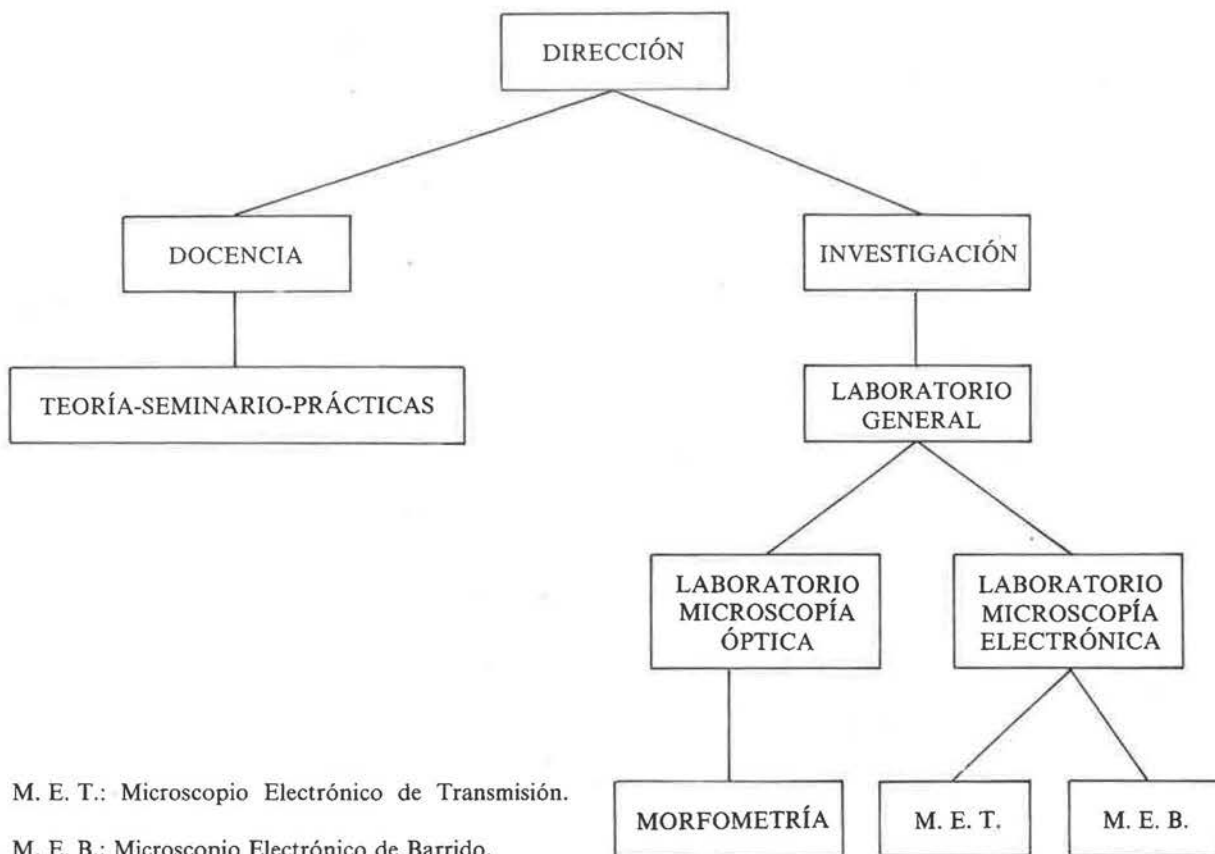
Antes de la realización de la visita a la Cátedra de Histología y Embriología General se les dio a los alumnos de COU de la Sección del INBAD de Granada una charla en la que se describía de un modo muy general la labor que dicha Cátedra desempeña en el seno del ámbito universitario y específicamente dentro del campo de la Medicina en el cual se enclava.

Mediante un sencillo organigrama se sintetizó la labor tanto docente como investigadora y así el alumno pudo comprender rápidamente su estructura funcional.

De esta forma los alumnos pudieron comprobar durante su visita la situación real de todos los elementos del organigrama y comprender fácilmente el papel de todos los componentes de la Cátedra y su función dentro de ella.

Posteriormente, se les dieron a conocer a los alumnos las asignaturas de cuya enseñanza es responsable, en este caso Biología e Histología, exponiéndoles a la vez la importancia de su conocimiento para una formación médica integral.

Igualmente se les explicaron las distintas líneas de trabajo de las que se ocupa principalmente la Cátedra dentro de su otra labor universitaria: la Investigación.



M. E. T.: Microscopio Electrónico de Transmisión.

M. E. B.: Microscopio Electrónico de Barrido.

Organigrama de la estructura funcional de la Cátedra.

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los puntos más interesantes de esta visita fue el que permitió relacionar ambas enseñanzas (Universitaria y Media). Pensamos, en este sentido, que es importante, por ejemplo, que los alumnos descubran a través del microscopio estructuras que ya conocen por la asignatura de Biología, y no sólo a través del Microscopio Óptico, que ellos ya pueden manejar en su Instituto, sino también mediante el Microscopio Electrónico de Transmisión que les permite analizar la organización ultraestructural del elemento estudiado, así como complementar este análisis con el Microscopio Electrónico de Barrido que nos informa de todos sus elementos superficiales.

También, mediante la proyección de unos

vídeos sobre técnicas histológicas, junto con la visita al laboratorio general, pudieron comprender fácilmente cómo había que preparar dichas estructuras para que fuera posible su posterior observación a través de los distintos microscopios.

Todas estas experiencias no sólo ampliarán el grado de conocimiento de los estudiantes en una asignatura, sino que les servirán, además, para aumentar el poder de interpretación, identificación y comprensión de las imágenes de estructuras biológicas que aparecen en sus libros de texto.

Con la visita a los distintos laboratorios de la Cátedra y el análisis de los aparatos que aparecen en ellos (Ultracentrífuga, Microscopio Electrónico, Morfómetro, etc.), se les ayudó a comprender que los conocimientos adquiridos mediante otras asignaturas

como pueden ser Física, Química o Matemáticas les permitirán, por ejemplo en este caso, estudiar células y conocer todos sus parámetros internos.

Hemos de señalar además que, al conocer la labor investigadora de la Cátedra, podrán comprender su proyección dentro de la Ciencia y su posible aplicación en el campo de la Medicina y que, después de esta visita, tendrán una idea mucho más clara acerca de cómo se desarrolla la enseñanza universitaria y de cómo es el trabajo en las Facultades.

Finalmente, esta visita servirá, como decíamos al principio de este trabajo, para establecer una comunicación entre los profesores de ambas enseñanzas con lo cual se contribuirá de forma clara a una enseñanza más coordinada que conducirá finalmente a una formación integral y completa del alumno, objetivo último de todo profesor.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez Calvo, J. A. y Cubero Sánchez, M. A.: *Actividades de coordinación entre la Universidad y la Enseñanza Media*. Comunicación en Coloquios Internacionales Universidad —Enseñanzas Medias—. Madrid, 1983.
- Álvarez Calvo, J. A. y Cubero Sánchez, M. A.: *Datos para un estudio interniveles*. Comunicación presentada en las Jornadas de Biología y Geología. Madrid, 1986.
- Crespí Rotger, S.: *Perspectivas en Biología Molecular*. Editorial Jims. Barcelona, 1973.
- Herzberg, M. y Revel, M.: *Atlas de biología molecular*. Editorial Omega. Barcelona, 1973.
- Kühnel, W.: *Atlas de Citología y Anatomía microscópica*. Editorial Omega. Barcelona, 1982.
- Pérez de Vargas, I. y Vidal Miralles, L.: *Biología para Médicos*. Universidad de Málaga, 1984.
- Peter Apandl, O.: *Didáctica de la Biología*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- Proyecto Experimental Área Ciencias de la Naturaleza: *La enseñanza por el entorno ambiental*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1981.

J. A. Álvarez Calvo
EXTENSIÓN DEL INBAD. GRANADA

CONSIDERACIONES EN TORNO A UNAS CHARLAS SOBRE LA SEXUALIDAD HUMANA

La sociedad española se ha caracterizado siempre por un fariseísmo muy singular propio de un país Mediterráneo atrasado.

Hemos perdonado con gran tolerancia e incluso con indiferencia todos los desmanes económicos, políticos y sociales, pero los sexuales, los temas referidos al sexo, siempre han merecido un tratamiento aparte. En lo formal han sido tema «tabú», tema *non grato*, y en el nivel privado la ausencia de información precisa y veraz ha constituido siempre una gran laguna. El machismo ha sido bien tolerado y a la mujer se la ha reprimido desde todas las instancias, pero insistimos en que siempre ha faltado una fuente seria de información y de formación.

Los niños, los adolescentes han tenido que aprender «en la calle» los tópicos y las incoherencias provenientes de compañeros de su misma edad a falta de un acto de sinceridad social al abordar el tema pedagógica y científicamente, sin falsos pudores.

Esta Extensión del INBAD de Granada quiso aportar su grano de arena a la solución del problema organizando unas Jornadas sobre Sexualidad Humana dentro del programa de actividades extraescolares planificadas en el curso académico 83-84. Divulgamos ahora esta experiencia como consecuencia del gran interés que diversos sectores han manifestado por conocer sus resultados.

METODOLOGÍA

Antes del desarrollo de la temática central, se llevaron a cabo algunas acciones programadas previamente que tenían como fin ambientar al alumnado interesado en esta actividad.

En conjunto, estas fueron las partes de que constó el trabajo:

- Selección de las cuestiones que iban a desarrollar los especialistas.
- Exposición de carteles, anuncios, dibujos, etc.
- Contestación a una prueba sobre sexualidad.
- Actuación de los conferenciantes.

Para recoger las peticiones de los temas que más les interesaban a los alumnos, les entregamos un folio en el que iban escribiendo las preguntas correspondientes. A partir de éstas elaboramos un cuestionario compuesto por una primera parte de datos personales y el resto formado por veinte *items* específicos de sexualidad.

Los temas más solicitados fueron los siguientes:

- Relación de pareja.
- Enfermedades de transmisión sexual.
- Problemática de los anticonceptivos.
- La masturbación.

Y el cuestionario elaborado fue:

1. El aborto lo consideras:
 - A) Un crimen.
 - B) Una justificación ante un embarazo no deseado.
 - C) Un capricho de algunas personas.
 - D) Una experiencia más de la vida.
2. ¿A quién debe corresponder la información sexual?:
 - A) A los padres.
 - B) A los amigos.
 - C) A la Iglesia.
 - D) A los profesores.
3. ¿Has mantenido relaciones sexuales con individuos de diferente sexo?:
 - A) No, nunca.
 - B) Sí, pocas veces.
 - C) Sí, a menudo.
 - D) No, pero lo deseo.
4. ¿Tomarías un afrodisíaco si supieras que iba a estimularte?:
 - A) No.
 - B) Sí, pero solo.
 - C) Es un absurdo.
 - D) Sí, pero acompañado de otras personas.
5. La evolución psicológica del individuo:
 - A) Juega un papel primordial en su sexualidad.
 - B) Si es anormal conduce a desviaciones en su sexualidad.
 - C) Es de especial interés desde los primeros años de vida hasta la adolescencia.
 - D) Todas las anteriores son ciertas.
6. Consideras que hablar de sexualidad:
 - A) Es inmoral.
 - B) No es necesario pues se aprende solo.
 - C) Puede resultar violento.
 - D) Es necesario para aclarar falsas ideas y desmitificar ciertos «tabúes».
7. La masturbación:
 - A) Es algo vergonzoso y pernicioso.
 - B) Aparece en una de las etapas del desarrollo psíquico del individuo.
 - C) Puede ocasionar posteriormente frigidez e impotencia.
 - D) Sólo ocurre en individuos enfermos psíquicamente.
8. ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con desviaciones sexuales?:
 - A) Ninfomanía, paidofilia, sadismo.
 - B) Masoquismo, voyeurismo, necrofilia.
 - C) Homosexualidad, lesbianismo, fetichismo.
 - D) De alguna forma, todas las anteriores.
9. ¿Qué opinión tienes sobre la actual revolución sexual?:
 - A) Es inofensiva y no conlleva ningún riesgo.
 - B) Fomenta la verdadera libertad.
 - C) Hace a las personas esclavas de sus instintos.
 - D) Despoja a la sexualidad de todo contenido humano.
10. ¿Qué opinas del tratamiento que los medios de comunicación social dan a la sexualidad?:
 - A) Existe inflación de sexo en todos los medios.
 - B) Educan en una auténtica sexualidad humana.
 - C) Manipulan la sexualidad por intereses económicos.
 - D) Presentan una falsa idea de libertad respecto a la sexualidad.
11. ¿Qué significado tiene para ti la sexualidad humana?:
 - A) Una fuente de placer.
 - B) Tiene por fin la reproducción.
 - C) Manifestación corporal del amor.
 - D) Una fuente de liberación psicológica.

12. ¿Crees que es necesaria una ética sexual?:
- A) No porque la sexualidad no ha de tener normas.
 - B) No porque hay que dejarse llevar por el instinto.
 - C) Sí porque está orientada a la fecundación y al amor.
 - D) Sí porque es causa de dignificación o degradación de la persona.
13. ¿Cuál es el método anticonceptivo con mayor porcentaje de seguridad?:
- A) El DIU.
 - B) El coito interrumpido.
 - C) Los anovulatorios orales.
 - D) El diafragma.
14. ¿Cuáles son los efectos secundarios más frecuentes de la píldora?:
- A) Aumento del apetito.
 - B) Náuseas y vómitos.
 - C) Retención de sodio y agua.
 - D) Todo lo anterior.
15. ¿A partir de qué edad pueden tomarse anovulatorios?:
- A) Inmediatamente después de la primera menstruación.
 - B) A los tres años de la primera menstruación.
 - C) Después del primer embarazo.
 - D) No importa a qué edad.
16. Los DIU como método anticonceptivo:
- A) Se compran en farmacias.
 - B) Puede colocarlos cualquier médico.
 - C) Los coloca un especialista mediante operación quirúrgica.
 - D) Los coloca el médico especialista sin ningún tipo de operación.
17. Ante la sospecha de padecer una enfermedad venérea, ¿qué conducta consideras más adecuado seguir?:
- A) Comprar un antibiótico de amplio espectro e inyectárselo.
 - B) Cesar la actividad sexual e ir al médico.
 - C) Usar algún método anticonceptivo para evitar un posible embarazo.
 - D) Esperar a ver cómo evoluciona para saber qué enfermedad es.
18. Causas de la esterilidad irreversible en el hombre pueden ser:
- A) La impotencia.
 - B) La impotencia eyaculatoria.
 - C) La criptorquidia arrastrada hasta el estado de adulto.
 - D) Todas las anteriores.
19. Causas de la esterilidad femenina:
- A) Frigidez.
 - B) Síndrome poliquístico ovárico.
 - C) Amenorrea primaria.
 - D) La B y la C.
20. ¿Qué motivo piensas que puede conducir a la mujer a la frigidez?:
- A) Reivindicación fálica.
 - B) Padres violentos y represivos.
 - C) Complejos.
 - D) Un primer contacto sexual doloroso y decepcionante.

La distribución temporal de los conferenciantes y de los temas que iban a exponerse se anunció en el programa siguiente:

«Jornadas sobre Educación Sexual»

Lunes, día 26 de marzo de 1984:

Ponencia: «Concepto de hombre y concepto de sexualidad».

Profesor: don Jesús Fernández Bedmar (Filósofo y Sexólogo).

Hora: 19 h. - Lugar: Aula de 1.º

Martes, día 27 de marzo de 1984:

Ponencia: «Educación y Sexualidad».

Profesor: don Federico Goyarts Lam (Sexólogo).

Hora: 18 h. - Lugar: Aula de 1.º

Y, como colofón a los actos, se celebró una mesa redonda el mismo martes, aproximadamente a las 20 horas, con la intervención de los profesores:

Señor Fernández Bedmar.

Señor Goyarts Lam.

Señor Rodríguez Fernández (Piscólogo) y

Señor Espantaleón Peralta (Periodista y Sociólogo).

RESULTADOS

Los datos obtenidos en el cuestionario fueron:

Curso: 83-84. Número de alumnos consultados: 130 (78 H, 52 V). Edad predominante: 19 años. Estado civil: S=89, C=41, V=0. Cursos: 28 de 1.º, 17 de 2.º, 37 de 3.º y 48 de COU. Procedencia del alumnado: Medio urbano preferentemente.

Resultados estadísticos

1.ª) El aborto lo consideras: Una justificación ante un embarazo no deseado: 50 por 100.

2.ª) ¿A quién debe corresponder la información sexual?: A los padres: 80 por 100.

3.ª) ¿Has mantenido relaciones sexuales con individuos de diferentes sexo?: No, nunca: 49 por 100.

4.ª) ¿Tomarías un afrodisíaco si supieras que iba a estimularte?: No: 62 por 100.

5.ª) La evolución psicológica del individuo: Juega un papel primordial en su sexualidad: 47 por 100.

6.ª) Consideras que hablar de sexualidad es: Necesario para aclarar falsas ideas y desmitificar ciertos tabúes: 97 por 100.

7.ª) La masturbación: Aparece en una de las etapas del desarrollo psíquico del individuo: 81 por 100.

8.ª) ¿Cuáles de los siguientes términos están relacionados con desviaciones sexuales?: Todos los mencionados: 56 por 100 (ninfomanía, masoquismo, homosexualidad,...).

9.ª) ¿Qué opinión tienes sobre la actual revolución sexual?: Fomenta la verdadera libertad: 35 por 100.

10) ¿Qué opinas del tratamiento que los medios de comunicación social dan a la sexualidad?: Manipulan la sexualidad por intereses económicos: 61 por 100.

11) ¿Qué significado tiene para tí la sexualidad humana?: Es una manifestación corporal del amor: 79 por 100.

12) ¿Crees que es necesaria una ética sexual?: No porque la sexualidad no ha de tener normas: 33 por 100.

13) ¿Cuál es el método anticonceptivo con mayor porcentaje de seguridad?: Los anovulatorios orales: 50 por 100.

14) ¿Cuáles son los efectos secundarios más frecuentes de la píldora?: Todo lo anterior: 32 por 100 (Aumenta el apetito, náuseas y vómitos, retención de sodio y agua).

15) ¿A partir de qué edad pueden tomarse anovulatorios?: Inmediatamente después de la primera menstruación: 38 por 100.

16) Los DIU como método anticonceptivo: Los coloca el médico especialista sin ningún tipo de operación: 71 por 100.

17) Ante la sospecha de padecer una enfermedad venérea, qué conducta consideras más adecuado seguir: Cesar la actividad sexual e ir al médico: 80 por 100.

18) Causas de la esterilidad irreversible en el hombre: Todas las anteriores: 36 por 100 (impotencia, criptorquidia).

19) Causas de la esterilidad femenina: Síndrome poliquístico ovárico y amenorrea primaria: 48 por 100.

20) ¿Qué motivo piensas que puede conducir a una mujer a la frigidez?: Un primer contacto sexual doloroso y decepcionante: 53 por 100.

En relación con las conferencias que se dieron podemos decir que don Jesús Fernández Bedmar inició el ciclo con una charla históricamente sistematizada con la pretensión de reivindicar una antropología de la sexualidad bajo el título: «Concepto de hombre y concepto de sexualidad». En la misma salieron a relucir los planteamientos filosóficos hechos sobre la cuestión desde la filosofía grecolatina, la tradición judeo-cristiana, etc. hasta nuestros días y expuso como culminación su propuesta antropológica.

El martes día 27, la sesión tuvo dos apartados. El primero de ellos corrió a cargo del sexólogo don Federico Goyarts Lam, el cual apoyó su intervención en una selección de diapositivas referentes a expresiones artísticas sexuales de diversos pueblos y épocas, así como a esquemas de los órganos genitales y su natural funcionamiento. Hizo hincapié en el componente psicoafectivo de la sexualidad para el ser humano.

A las 20 horas de ese mismo día, se celebró una mesa redonda en la que participaron, además de los ponentes antes mencionados, algunos profesores del Claustro de este Centro.

Definidos los puntos de vista globales sobre el asunto que iba a debatirse, Sexualidad y Educación, se abrió inmediatamente un animado coloquio que duró varias horas.

Es importante recalcar la gran cantidad de alumnos que asistieron a estas jornadas interesados por el tema del debate.

BIBLIOGRAFIA

- Ayuntamiento de Barcelona: *La sexualidad humana*, Área de la Juventud. Servicios Sectoriales, Ayuntamiento de Barcelona, 1984.
- Bender, J.: *Métodos anticonceptivos*, Edutex. México, 1975.
- Fernández Bedmar, J.: *Aproximación a la sexualidad juvenil*. Col. Of. Cien. y Let., Granada, 1986.
- Fundación Municipal de Juventud y Deporte: *Vamos a conocernos*. Ayuntamiento de Cádiz, 1985.
- Langaney, A.: *Historia Natural de la Sexualidad*. Editorial Fontalba. Barcelona, 1979.
- Morali-Daninos, A.: *Evolución de las costumbres sexuales*. Editorial Guadarrama. Madrid, 1974.
- Olmos, L.: «Continuo aumento de las enfermedades vergonzantes». *El País Futuro*, página 4. Madrid, 1986 (febrero).
- Principado de Asturias: *SIDA y expresión sexual*. Consejería de Sanidad. Oviedo, 1986.
- Saponaro, A.: *La regulación de la natalidad*. Editorial de Vecchi. Barcelona, 1972.
- Sociedad Andaluza de Sexología: *Symposium Internacional de Sexología*. Granada, 1982.
- Valabregue, C.: *La educación sexual en el extranjero*. Editorial Guadarrama. Madrid, 1973.
- Winaver, D.: *Vida sexual y riesgo venéreo*. Editorial Guadarrama. Madrid, 1974.

José Antonio Álvarez Calvo

EXTENSION DEL INBAD-GRANADA

PROPUESTA DE REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

Con esta actividad proponemos a los alumnos de lengua española del INBAD, tanto de 1.º de BUP como de COU, un ejercicio de reflexión sobre las estructuras morfosintácticas de la propia lengua en comparación con las de otras lenguas que puedan conocer.

Se trata de elaborar, a partir de todas las formas del posesivo del español, francés, inglés, latín, italiano, catalán, gallego, alemán, etc., lenguas más o menos dominadas por los alumnos, un sistema de posesivos, el más completo y perfecto posible.

Este hipotético sistema podría expresar las categorías siguientes:

1. La persona del poseedor:

- a) El hablante o emisor: 1.^a persona.
- b) El receptor u oyente: 2.^a persona.
- c) La persona de quien se habla: 3.^a persona.

2. El número del poseedor:

- a) Un solo poseedor: singular.
- b) Dos o más poseedores: plural.

3. El género del poseedor:

- a) Masculino.
- b) Femenino.

4. El número de lo poseído:

- a) Singular.
- b) Plural.

5. El género de lo poseído:

- a) Masculino.
- b) Femenino.

Las formas resultantes de la imbricación de todas las anteriores categorías deberían duplicarse según la función sintáctica realizada por el posesivo, a saber, *adjetiva* o *sustantiva*.

Un último aspecto que habría que tener en cuenta es si la relación de posesión se refiere al sujeto o a cualquier otro elemento de la frase, lo cual nos lleva a su vez a una nueva diferenciación de las formas del posesivo en *reflexivas* y *no reflexivas*.

Así pues, y de acuerdo con todas las coordenadas señaladas, el sistema más completo y más perfecto por expresar más matices diferentes contaría con un total de **192** formas:

Para expresar el género y el número de lo poseído y el género y la persona del poseedor (tratándose de uno solo), necesitamos **24** formas, que constituyen un pequeño paradigma. La distribución de las mismas podemos observarla en el cuadro de la página siguiente.

Este sistema se refiere, como hemos señalado, al caso de un solo poseedor. Para varios poseedores necesitamos otra **24** formas, de manera que ya tenemos **48**. A su vez éstas se ven duplicadas según la función adjetiva o sustantiva que desempeñen. Con ello ya son **96**. Y, por último, al necesitar una forma distinta según sea el posesivo reflexivo o no, el número total será **192**.

	M.		F.	
1. ^a pers.	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$
2. ^a pers.	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$
3. ^a pers.	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$	$\frac{m.}{f.}$
	S.	P.	S.	P.

M. y F.: Género de lo poseído, masculino y femenino respectivamente.

S. y P.: Número de lo poseído, singular y plural respectivamente.

m. y f.: Género del poseedor, masculino y femenino respectivamente.

1.^a, 2.^a y 3.^a: Personas del poseedor: hablante, oyente y persona de quien se habla respectivamente.

Lógicamente este sistema sería complicadísimo e inestable. No conocemos ninguna lengua que lo posea. En general, todos los sistemas de posesivos tienden a la reducción de formas que no tengan rentabilidad lingüística de acuerdo con el principio de la economía del lenguaje. En lo que no coinciden todas las lenguas es en las categorías que deben ser expresadas y en las que no son imprescindibles o totalmente necesarias.

Tras haber realizado esta suerte de ciencia-ficción con el lenguaje, el segundo paso es constatar cuáles de todas las categorías expresadas por el posesivo se realizan en nuestra lengua y cuáles no y por qué.

I. Tanto el latín como el español y las restantes lenguas neolatinas parecen coincidir en la no necesidad de la expresión del *género* del *poseedor* en la 1.^a y la 2.^a personas. Esto es explicable: el género de la primera persona del singular, *yo*, es el género del hablante o del escritor, el cual viene dado por elementos contextuales y déicticos. Lo mismo sucede con la 2.^a persona del singular, *tú*.

Otro tanto ocurre con las personas correspondientes del plural, pero la situación para la 3.^a persona es diferente.

Si la tercera persona es aquella de quien se habla, su presencia física no es imprescindible para el acto de comunicación y, por tanto, se hace más difícil saber cuál es su género. De ahí que el español, si bien no ha creado formas distintas según el género del poseedor para las terceras personas (esto haría que el sistema estuviera desequilibrado, que fuera disimétrico), sí posee fórmulas laterales aclarativas, ej.: *su mujer de usted*.

Las lenguas germánicas, en cambio, establecen perfectamente esta distinción (cfr. inglés: *his = de él, her = de ella, its = de ello, your = de usted-es, their = de ellos-as*).

Así mismo, el latín distingue el género del poseedor en la 3.^a persona del plural del posesivo no reflexivo (cfr. *campus eorum/campus earum = el campo de ellos/el campo de ellas*).

II. El segundo factor cuya expresión no consideran imprescindible la mayoría de las lenguas es la diferenciación entre formas *reflexivas* y *no reflexivas*.

Esto es explicable pues el único caso en el que cabría confusión es el de las terceras personas. Así en «*él trajo su libro*» y «*ellos trajeron sus libros*» se produce ambigüedad porque no sabemos si la posesión se relaciona con el sujeto *él, ellos* (en tal caso sería reflexiva) o con otras terceras personas (no reflexiva).

La solución que presentan las lenguas romances consiste en reservar la forma del posesivo para la función reflexiva y crear una expresión o un giro preposicional aclaratorio para la no reflexiva, especificando así el poseedor concreto (cfr. «*él trajo el libro de Juan*», «*ellos trajeron los libros de los alumnos*»). Con todo, la utilización de esta expresión, que responde a la tendencia analítica de las lenguas romances, no es tan frecuente como la del posesivo pues el contexto aclara muchas veces toda posible ambigüedad y la hace innecesaria.

El latín, en cambio, presenta formas dis-

tintas en la 3.^a persona para expresar la reflexividad o no reflexividad:

— Reflexiva, 3.^a persona: **Librum suum** (un poseedor y varios poseedores).

— No reflexivas, 3.^a persona: **Librum eius** (un poseedor), **librum eorum, earum** (varios poseedores).

III. Otra posible simplificación es la del *género de lo poseído* cuando el posesivo funciona como adjetivo, y sólo en el caso de un poseedor. Esta reducción se ha producido en castellano, donde se dice: «**mi falda**» y «**mi pantalón**», «**mis faldas**» y «**mis pantalones**».

No ha sido así en gallego, catalán e italiano, lenguas en las que se ha conservado la distinción de géneros de los posesivos en función adjetiva que existía ya en latín (cfr. latín: **meus amicus / mea amica**; catalán: **el meu amic / la meva amica**; gallego: **o meu amigo / a miña amiga**; italiano: **il mio amico / la mia amica**).

En función sustantiva o pronominal es necesaria la expresión del género en el posesivo pues lo poseído no se encuentra expreso en el texto, sino que se alude a ello anafóricamente. Así en castellano: «**el mío**» / «**la mía**».

IV. En cuanto a la distinción entre formas *sustantivas* y *adjetivas* que presentan algunas lenguas, parece que la explicación viene dada por fonética sintáctica: la tonicidad del posesivo es mayor cuando realiza la función sustantiva, es decir, cuando hace de pronombre y va solo, que cuando realiza la función adjetiva y, por tanto, va en situación proclítica respecto a lo poseído.

Por ello han podido desarrollarse unas formas tónicas para la función sustantiva y otras átonas para la adjetiva (cfr. castellano:

mío, tuyo, suyo / mi, tu su). El catalán y el gallego presentan una única forma para ambas funciones (cfr. cat.: **el meu pare ≈ el meu**; gall.: **o noso pobo ≈ o noso**). En cambio el francés presenta dos series distintas: **le mien, le tien, le sien / mon, ton, son**.

Por último, la lengua latina no presenta duplicidad de formas posesivas según la función sustantiva o adjetiva.

V. Respecto al *número del poseedor*, mientras que en las primeras y segundas personas está bien diferenciado, no es así en las terceras. En latín tenemos la misma forma para la 3.^a persona del singular que para la 3.^a del plural: **suus**. Este fenómeno de sincretismo o de homonimia produce muchas confusiones y ambigüedades, de ahí que algunas lenguas romances lo hayan paliado con la creación de formas de origen latino: cat. **el seu amic / llur amic**; fr. **son ami / leur ami**; ital. **il suo amico / il loro amico**.

El castellano y el gallego no han creado nuevas formas; de ahí expresiones como **su hijo de él, su hijo de ellos**, cuya utilización no es muy frecuente pues casi siempre el contexto elimina toda ambigüedad. El uso de tales giros está relacionado con niveles sociolingüísticos más bien bajos.

VI. En lo que parecen estar de acuerdo las lenguas que estudiamos es en considerar imprescindible la diferenciación de formas del posesivo según el *número de lo poseído* (pues ello afecta a la calidad y a la cantidad de la posesión; no es lo mismo **mi casa** que **mis casas, mi padre** que **mis padres**) y de acuerdo con *la persona que posee*, primera, segunda y tercera (**mi mano**, nunca será **tu mano** ni tampoco **su mano**).

Pilar Montero Montero
EXTENSIÓN III DEL INBAD - MADRID
(VALLECAS)

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO DE DINAMARCA

ORÍGENES

Los orígenes de la educación se remontan en Dinamarca a la Edad Media, época en la que se fundaron las primeras escuelas dirigidas por la Iglesia Católica y se instauraron diversos tipos de formación práctica para los hijos de los campesinos y de los artesanos. Esta formación empezó a estar controlada por las Corporaciones a principios del siglo XV y las escuelas católicas pasaron a depender del Estado en 1563.

Poco a poco fueron creándose más escuelas y más clases de formación, pero no puede hablarse de la existencia de un verdadero sistema educativo concebido como educación general para los niños de todas las clases sociales hasta el siglo XVIII, y sólo a partir del XIX empezó a reglamentarse la enseñanza mediante la promulgación de leyes adecuadas. La primera de estas leyes, relativa a las escuelas, entró en vigor en 1809 y condujo a la implantación de siete años de enseñanza obligatoria y gratuita en 1814. Otra Ley de 1857 quitó a las Corporaciones el control de la formación de tipo práctico y poco después las Asociaciones de Rama, que habían venido a sustituir a esas Corporaciones, comenzaron a crear Escuelas Técnicas y Comerciales, lo que condujo a la promulgación de la primera Ley de Aprendizaje en 1889.

Desde el principio han existido, junto al sistema educativo estatal, escuelas privadas (confesionales o independientes) subvencio-

nadas por los poderes públicos hasta en un 85 por 100 de sus gastos de funcionamiento. Su existencia se basa en la consideración de que toda persona debe poder elegir para sus hijos la educación que desee en función de sus ideas políticas, pedagógicas o religiosas o de cualquier otro motivo, sea del tipo que sea.

Muchas de estas escuelas independientes tuvieron su origen en las ideas de un filósofo, pastor protestante y poeta danés del siglo XIX, Grundtvig, quien introdujo, entre otros, el concepto de «cultura popular» como contraposición a la tradicional «cultura académica» y creó las «Altas Escuelas Populares», centros en los que los jóvenes y adultos de todas las clases sociales podían recibir educación general basada en las «cualidades históricas de nuestra patria». La primera de estas escuelas se fundó en 1844.

Uno de sus contemporáneos, Kristen Kold, puso también en práctica estos principios a través de las llamadas «Escuelas Libres», la primera de las cuales empezó a funcionar en 1852. Entre las más importantes instituciones de este tipo existentes hoy citaremos a las famosas Escuelas Tvind y a la Escuela Complementaria de Abaek en Jutlandia. En ellas se promueven ideas como la del «aprendizaje a través de la vida» y la del «aprendizaje a través de la acción» y son las más liberales del sistema pedagógico danés.

Existe además una corriente de sentido contrario, es decir, de centros conservadores, cuyo principio básico es el de la «vuelta a lo esencial».

Todos estos centros coexisten en perfecta armonía con el sistema educativo oficial y, como ya hemos señalado, el Estado los subvenciona ampliamente sin intervenir por ello de forma agobiante en su funcionamiento. Esta enseñanza privada es, además, perfectamente aceptada por los daneses y no plantea ningún tipo de conflicto social. En 1980 había unas 100 escuelas independientes, lo que suponía aproximadamente el 13 por 100 del total de los centros de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria, es decir, de las *Folkeskoles*, y el número de alumnos matriculados en ellas representaba un 6,5 por 100 del conjunto de niños y jóvenes de edad escolar.

EL SISTEMA EDUCATIVO:

El sistema educativo danés comprende los siguientes niveles educativos:

- Educación Preescolar.
- *Folkeskole* o Escuela Popular (que abarca la Enseñanza Primaria y el Primer Ciclo de Secundaria).
- Educación Especial.
- Enseñanza de Preparación para los Estudios Superiores.
- Enseñanza de Preparación para la Vida Profesional (Aprendizaje, Cursos de Enseñanza Profesional Básica [EFG] y Cursos Preparatorios para los Exámenes Técnicos y Comerciales Básicos).
- Enseñanza Superior.
- Educación de Jóvenes y Adultos.

La enseñanza es obligatoria entre los siete y los 16 años y se da en un tipo de escuela denominada *Folkeskole*. Al acabar estos nueve años de estudios (10 si hacen un curso optativo que se les ofrece), pueden optar entre seguir estudiando o incorporarse a la vida activa.

En los niveles de Primaria, Secundaria y Superior, la enseñanza es gratuita, pero los

libros de texto y el material escolar sólo lo son en los dos primeros.

La opinión general acerca de la educación danesa es muy positiva: la metodología que se utiliza, los locales y el entorno escolar son buenos y no se regatean esfuerzos para conseguir su constante perfeccionamiento.

La enseñanza es competencia del Estado, los Departamentos, los Ayuntamientos, los individuos y las instituciones privadas. El Ministerio de Educación Nacional marca los objetivos generales de casi todos los grados, pero la responsabilidad directa recae, según los niveles, en unas u otras autoridades. Así, en el caso de las *Folkeskoles* estatales, por ejemplo, son los Ayuntamientos lo que elaboran los programas, aunque el Ministerio de Educación Nacional da previamente unas directrices generales acerca de los contenidos y las guías de instrucción correspondientes. La mayor parte de los *Gymnasia* (y de los centros de preparación para los exámenes de acceso a los estudios superiores no inscritos en ellos) dependen, en cambio, de los Departamentos, pero hay también algunos administrados por el Estado o por los Ayuntamientos. Las Escuelas Normales, por su parte, e igualmente los centros de preparación para los profesores de instituciones dedicadas a la enseñanza de tiempo libre y las Escuelas Especializadas de Ingenieros suelen ser privados e independientes y lo mismo ocurre con las Escuelas Populares, las Agrícolas, las Complementarias y muchas de las de Artes Domésticas. Finalmente, las Universidades y prácticamente todos los demás centros de enseñanza superior dependen del Estado.

Enumeramos a continuación los más importantes organismos encargados de atender las necesidades educativas:

- **Folketing o Parlamento:** Se encarga sobre todo de elaborar la legislación relativa a la enseñanza y de la distribución de los fondos públicos destinados a ella entre los distintos niveles.

● **Ministerio de Educación Nacional:** Es, como sabemos, el principal responsable del sistema educativo y ejerce esta responsabilidad a través de un Departamento que cuenta con tres Divisiones principales y seis Direcciones, una para cada campo de enseñanza.

● **Consejos Generales:** Son los organismos encargados de atender las actividades educativas que ofrecen los centros dependientes de cada uno de los 14 Departamentos daneses. Existen, por tanto, 14 Consejos Generales.

● **Consejos Municipales:** Están constituidos por las autoridades locales encargadas de controlar y administrar, a través del Comité de Escuelas, los centros que dependen de cada Ayuntamiento.

En todas las escuelas hay, además, un Comité de Colegio.

Hasta no hace mucho, el Estado se limitaba a distribuir la ayuda financiera y a marcar directrices muy generales acerca de la forma en que ésta había de ser utilizada, pero no intervenía prácticamente en la organización interna de los centros, campo en el que sí era, en cambio, bastante activa la intervención de los Departamentos y de los Municipios que, a través de unos reglamentos elaborados por ellos, mediatizaban a veces de forma excesiva su funcionamiento.

Actualmente resulta un poco más difícil para el Estado conservar disposiciones tan liberales, pero sería totalmente opuesto al espíritu danés considerar la enseñanza como instrumento y manipular a los centros y a los estudiantes en función de cualquier tipo de objetivo superior. Por el contrario, se defiende cada vez más la necesidad de establecer fórmulas de participación de los profesionales y los ciudadanos en la gestión de los asuntos educativos de manera que entre la Administración y ellos se cree un clima de amplia cooperación.

Curiosamente, aunque los padres y la colectividad intervienen bastante en materia

educativa, los profesores daneses gozan de una libertad de acción muy superior a la de los enseñantes de cualquier otro país occidental y de un gran prestigio profesional y están, además, muy bien pagados.

EDUCACION PREESCOLAR

La enseñanza preescolar no está excesivamente desarrollada porque los daneses no son aficionados a escolarizar a sus hijos demasiado pronto. Sin embargo, y aunque la edad de escolaridad obligatoria no empieza hasta los 7 años, ha venido aumentando de tal manera el número de Jardines de Infancia a partir de la década de los 60 que hoy casi el 90 por 100 de los niños recibe educación preescolar.

En cualquier caso, como son los padres quienes deciden si sus hijos van a ser educados exclusivamente en casa durante los primeros años de vida o van a acudir a centros especializados, existen ofertas educativas para todos los niños de 0 a 7 años que deseen utilizarlas:

- Guarderías infantiles para los de 0 a 3 años de edad.
- Jardines de Infancia para los de 3 a 7.
- Centros Integrados para los de 0 a 14.
- Clases Maternales para los de 5 a 7.
- Domicilios particulares registrados y reconocidos oficialmente donde los niños son cuidados por los llamados «guardadores» o «cuidadores».

A pesar de que no es obligatoria la asistencia a las clases de ninguno de estos niveles, desde el curso 1980-81 todos los Ayuntamientos están obligados a organizar clases maternales para los niños de 6 años. Los objetivos de estos cursos, de tres horas diarias de duración, son iniciarles en la vida escolar y habituarles a los juegos y a la cooperación, pero no se les da enseñanza propiamente dicha.

La educación Preescolar, salvo estas cla-

ses patrocinadas por los Ayuntamientos y dependientes del Ministerio de Educación Nacional, cae bajo la jurisdicción del Ministerio de Asuntos Sociales y, en la mayor parte de los casos, los centros son privados a pesar de lo cual, y aun no siendo un nivel de escolarización obligatoria, el Estado financia hasta un 65 por 100 de los gastos. Por supuesto, los padres tienen que pagar el 35 por 100 restante.

ENSEÑANZA OBLIGATORIA:

Comprende la Enseñanza Elemental y la del Primer Ciclo de Secundaria. Se inicia, como sabemos, a los 7 años de edad y dura un mínimo de 9, es decir, hasta los 17. Todas las escuelas ofrecen además un 10.º curso no obligatorio.

Actualmente está estudiándose una recomendación del proyecto U-90 (*) acerca de la conveniencia de añadir a este período dos cursos más con carácter optativo y algunos daneses son partidarios de implantarlos con carácter de obligatoriedad. La opinión más generalizada parece, sin embargo, la de que deben mantenerse los nueve años obligatorios y reorganizar la enseñanza y la formación destinadas a los adolescentes de 16 a 19 años de edad.

Es objetivo fundamental de esta enseñanza dar a los alumnos la posibilidad de adquirir conocimientos, aptitudes, métodos de trabajo y formas de expresión que contribuyan a su desarrollo armónico completo. Debe, además, prepararles para que sean capaces de vivir en comunidad y para que pue-

dan intervenir activamente en las decisiones de una sociedad democrática.

Los centros donde se imparte son las llamadas *Folkeskoles*, que pueden ser públicas o privadas subvencionadas por el Estado. Más del 90 por 100 de los niños daneses estudia en las públicas.

La enseñanza en las *Folkeskoles* es unitaria y el horario de los alumnos oscila entre 4 clases diarias para los de 7 años y un máximo de 10 para los de 16 (suelen tener 34 por semana). Se permite que haya hasta 28 alumnos por aula, pero la media es de unos 19. El curso escolar consta de 200 días de clase que se inician teóricamente el 1 de agosto.

Durante los años 8.º, 9.º y 10.º se dan dos cursos de distinto nivel de aritmética, inglés y alemán y se ofrecen también al alumno asignaturas optativas. Él, sus padres y los profesores deciden de común acuerdo el nivel y las optativas que habrá de elegir y son ellos quienes deciden igualmente sobre la conveniencia de que el joven se presente o no a un examen público al acabar 9.º ó 10.º.

Las escuelas danesas ofrecen enseñanza de las asignaturas habituales en todas las escuelas de cualquier país occidental y de algunas no tan habituales como noruego, sueco, religiones diversas, educación sexual, código de circulación, higiene e información sobre drogadicción y alcoholismo. En los últimos años se han introducido dos nuevas materias: orientación profesional y conocimiento del mundo contemporáneo. La primera tiene por objeto mostrar al alumno las posibilidades educativas y profesionales de que dispone y las condiciones de la vida profesional y consta de enseñanzas teóricas y cursillos en empresas e instituciones. Es una asignatura optativa en los cursos 9.º y 10.º. La segunda es materia obligatoria en estos mismos cursos y su objetivo es hacer entender a los alumnos los problemas locales, nacionales y mundiales. La religión figura en los programas de estudios como una asignatura más, pero puede pedirse exención en ella. La in-

(*) U-90: «Danish Educational Planning and Policy in a Social Context at the End of the 20th Century». Schultz Forlag, Copenhagen, 1978.

Es un informe presentado por el Ministro de Educación al Parlamento danés (*Folketing*) el 19 de mayo de 1978. Fue elaborado por el CCE (Consejo Central de Educación) con el fin de planificar la política educativa del país para los años 1975-1990.

terdisciplinaridad es un método de aprendizaje que se emplea con bastante frecuencia.

Los objetivos generales de estas escuelas son determinados por el Parlamento y los de las asignaturas, por el Ministerio de Educación Nacional, que ofrece además directrices generales y guías de instrucción no obligatorias para cada materia con el fin de orientar a los profesores y a las autoridades locales. Éstas, por su parte, establecen el tipo de atención necesaria para conseguir los fines propuestos. Las escuelas mismas elaboran un plan de enseñanza, que deberá ser aprobado por el Consejo Municipal, en el que se especifican el número de horas que requerirá cada asignatura, el reparto del tiempo y los contenidos de la enseñanza.

Según la ley de la *Folkeskole*, promulgada en 1975, no hay exámenes anuales en estos niveles y todos los alumnos pasan automáticamente al curso siguiente. En los cursos que van de 1.º a 7.º no se dan notas, pero sí se informa a la familia de la marcha escolar del muchacho dos veces al año como mínimo. Sí hay, en cambio, exámenes de fin de *Folkeskole*, pero no se hacen de forma general, sino asignatura por asignatura y son los propios alumnos quienes deciden si se presentan o no a ellos. En los cursos 8.º, 9.º y 10.º se les dan notas en las materias que pueden ser objeto de examen.

En algunas de estas materias hay dos niveles de pruebas: el ES, examen de salida de la *Folkeskole*, y el EAS, examen avanzado de salida de la *Folkeskole*. El primero puede hacerse en 11 asignaturas y, como no se pide una calificación determinada para aprobarlo y puede repetirse si se desea, el alumno tiene la oportunidad de mejorar los resultados si no está satisfecho con los obtenidos en la primera convocatoria. El segundo existe sólo en cinco asignaturas y únicamente tienen derecho a presentarse a él los alumnos que han seguido el nivel avanzado de estudios. Tampoco puede hacerse hasta haber terminado el 10.º curso.

Al final de los años de escolaridad se da a todos los estudiantes un certificado en el que se especifican muy claramente los detalles relativos al proceso educativo de cada uno.

Cuando sale de la *Folkeskole*, el alumno debe decidir si desea inscribirse en un tipo de formación que le prepare para seguir estudios superiores o en alguna de las categorías de formación profesional o bien dejar todo tipo de estudios e integrarse en el mundo laboral. Aproximadamente el 35 por 100 opta por la primera solución; el 45 por 100, por la segunda y el 20 por 100 restante abandona definitivamente los estudios y se inserta en la vida activa sin más formación teórica ni práctica que la adquirida en la escuela, lo que dificulta enormemente su desenvolvimiento social y laboral. Este «grupo residual» está siendo objeto de particular atención educativa en los últimos años.

EDUCACIÓN ESPECIAL:

La educación especial para niños deficientes, que había estado encomendada tradicionalmente a otros organismos, pasó a depender, el 1 de enero de 1980, del Ministerio de Educación Nacional. Se intenta así que esta enseñanza se lleve a cabo, en la medida de lo posible, en los centros ordinarios y que esté administrada por las mismas autoridades locales que la de los niños normales, sin olvidar, naturalmente, que en ella deberán participar cuantos especialistas se consideren necesarios.

Los servicios daneses de educación especial son un claro ejemplo de respeto hacia los «niños cuyo desarrollo exige una atención o una ayuda particulares», como los denomina la Ley de 1975 acerca de las Escuelas Primarias y el Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria. Los centros y modos de atención que se les ofrecen son muy variados: escuelas, unidades y centros especiales; clases especiales en escuelas ordinarias; servicios iti-

nerantes de diagnóstico y ayuda y servicios específicos para niños hospitalizados.

Con frecuencia, uno de los mayores problemas que se plantean los responsables es el de decidir qué niños necesitan educación especial y qué tipo de educación especial requieren. La decisión final la toma el Consejo de Profesores de la *Folkeskole* tras un minucioso examen psicológico de cada uno de los casos. Los padres pueden reclamar contra esta decisión ante el Consejo de Administración de la escuela. Hoy, el 2 por 100 de los niños de edad escolar estudia en clases especiales y el 12,5 por 100 recibe algún tipo de ayuda educativa especial como complemento de la instrucción obtenida en la clase ordinaria. En general, no se regatean esfuerzos en Dinamarca para atender a estos niños y no es raro encontrar el caso de un profesor dedicado exclusivamente a tres alumnos.

ENSEÑANZA DE PREPARACIÓN PARA LOS ESTUDIOS SUPERIORES:

Los alumnos que desean prepararse para seguir en el futuro estudios en una Universidad, una Escuela Normal o un centro de formación para actividades comerciales deben inscribirse al acabar la enseñanza obligatoria en un *Gymnasium* o en un Curso Preparatorio para los Estudios Superiores (HF), que, muy frecuentemente, se da en estos mismos centros. Todos ellos permiten obtener el título de Bachillerato o uno de igual validez: el *Gymnasium* ofrece tres años de estudios que conducen al Bachillerato; el curso HF consta de dos años de estudios que conducen al Examen Preparatorio Superior; el HH, Examen Comercial Superior, es equivalente al Bachillerato, pero tiene materias más orientadas hacia la vida profesional. Finalmente, existen otras dos posibilidades más: seguir una enseñanza secundaria (nocturna o diurna) de dos años de duración que conduce al Bachillerato o bien hacer todo o una

parte del HF materia por materia según lo previsto por la «Ley del Tiempo Libre».

● *Gymnasium*:

Como en la mayoría de los países occidentales, el número de inscripciones en los *Gymnasia* daneses ha venido aumentando sin cesar en los últimos años y por las mismas razones que en ellos, entre otras mayor ambición de cultura y la convicción de que cuanto mayor sea la instrucción más posibilidades se tienen de acceder a un buen puesto de trabajo. Una de las consecuencias más inmediatas de este aumento ha sido la necesidad de implantar el *numerus clausus* en prácticamente todas las Universidades del país.

Como el fin esencial de los *Gymnasia* es preparar para los estudios superiores, se da una enorme importancia en ellos a los resultados escolares, lo que trae consigo numerosos abandonos o que los alumnos que acaban y no son considerados capaces de entrar en la Universidad aborden el mundo del trabajo sin una cualificación profesional. La situación de estos jóvenes se agrava además porque los servicios de orientación no son suficientes y porque no son homologables ni convalidables estos estudios de tipo general con los de formación profesional por lo que es difícil pasar a éstos una vez que se han iniciado los del *Gymnasium*.

En cualquier caso, y aunque no es una solución perfecta, pensando en estos alumnos de Bachillerato que no desean o no pueden entrar en la Universidad, se ha alargado el programa con estudios sociales, materias de tipo práctico y una amplia gama de optativas.

Se ingresa en el Segundo Ciclo de Secundaria cuando se ha obtenido, tras los estudios de 9.º ó 10.º de *Folkeskole*, un certificado que acredita la cualificación del alumno para iniciar los estudios de este nivel.

El *Gymnasium* ofrece, como sabemos, tres años de estudios y está dividido en dos secciones: la Científica (o Sección Matemática) y la Moderna (o Sección de Lenguas). El primer curso es prácticamente común para ambas y las dos se mantienen sin más subdivisiones, pero, a partir de segundo, cada una de ellas se subdivide en siete subsecciones distintas más algunas experimentales. En todos estos centros hay además orientación escolar y profesional y educación especial para minusválidos.

La organización de los *Gymnasia* está más centralizada que la de las *Folkeskoles* y, de hecho, es el Ministerio de Educación Nacional quien marca los objetivos de las materias y da normas detalladas acerca de los contenidos, la extensión y el lugar que debe ocupar cada una de ellas dentro de las diferentes secciones. A pesar de esto, la planificación y la organización concretas de las asignaturas las hace el profesor con ayuda, en la medida de lo razonable, de los estudiantes.

Para obtener el título de Bachillerato, los alumnos deben presentarse, al acabar los tres años de estudios, a un examen estatal que consta de pruebas orales y escritas, el *Studenterexamen*. Esta prueba determina esencialmente la entrada en la Universidad.

● Curso Preparatorio para los Estudios Superiores (HF):

El denominado Examen HF existe desde 1967 y puede presentarse a él cualquier persona mayor de 18 años.

La dificultad de aprobarlo sin haber recibido una preparación adecuada ha hecho ver la necesidad de organizar dos años de estudios que se dan generalmente en un *Gymnasium*, pero pueden también establecerse en una Escuela Normal o en otros centros. Igualmente es posible prepararlo en cursos nocturnos de 3 ó 4 años de duración. Los estudiantes tienen que examinarse de todas las materias, tanto de las obligatorias como de

las optativas que han elegido, y de cada una de ellas hacen pruebas escritas preparadas por el Ministerio de Educación Nacional y exámenes orales preparados por sus profesores. Cuando aprueban, se les da un diploma que les permite entrar en la enseñanza superior.

La organización y planificación de estos estudios son similares a las de los cursos de los *Gymnasia* y también existen en este nivel servicios de orientación social, personal, profesional y educativa. Las materias son, en líneas generales, muy semejantes.

Los cursos HF han tenido un gran éxito en Dinamarca y se han convertido en el más claro exponente de lo que se conoce como «educación recurrente». En 1967 se matricularon en ellos 500 alumnos y, en 1979, había ya más de 7.000 en los de tiempo completo y unos 24.000 en los de tiempo parcial. Hoy existen 90 cursos de dos años de tiempo completo y casi otros tantos nocturnos y diurnos que preparan al estudiante para hacer el examen materia por materia. Aparte de esto, el examen HF se ofrece como parte teórica de otras formas de enseñanza en los cursos de Formación Profesional Básica (EFG) de las Altas Escuelas Populares.

El fin esencial del HF era dar a los jóvenes que habían dejado la escuela para ponerse a trabajar la oportunidad de reemprender sus estudios hasta completar el ciclo de doce años y, si lo deseaban, poder matricularse en un centro de enseñanza postsecundaria. De hecho, el 10 por 100 de los alumnos que han terminado los estudios en la *Folkeskole* elige el HF que se da en un *Gymnasium* en lugar de los estudios habituales de estos centros, que son seguidos por un 20-25 por 100 de los jóvenes.

Estos cursos, aunque no están demasiado bien considerados por algunos sectores, ofrecen, entre otras, tres ventajas: su programa está concebido de forma modular, su evaluación es continua y hay en ellos gran número de materias optativas. Esta flexibilidad es

una gran ayuda tanto para los que no se consideran muy dotados para los estudios como para los alumnos brillantes porque da a todos la oportunidad de probar sus límites sin riesgo de fracaso y sin cerrar prematuramente la vía hacia las diferentes opciones profesionales.

ENSEÑANZA PROFESIONAL:

Durante años, la formación profesional se adquirió en Dinamarca mediante un sistema de aprendizaje que duraba tres o cuatro años y estaba basado en un contrato entre el empresario y el joven aspirante. Éste aprendía su oficio trabajando en la empresa, en la que percibía un pequeño salario, y asistía además a cursos nocturnos, en los que recibía un suplemento de formación general (danés, matemáticas, dibujo...). Este sistema comenzó a ser objeto de duras críticas a partir de la década de los cincuenta por considerarse que la enseñanza nocturna sobrecargaba el horario de los jóvenes y, en 1956, se promulgó una Ley que establecía la desaparición de esos cursos y su sustitución por clases diurnas, organizadas en función de las necesidades y posibilidades de las distintas profesiones, que incluían materias básicas para dar a los aprendices nociones generales de los métodos fundamentales de su oficio. Esta reestructuración revalorizó un poco el sistema y, consecuentemente, provocó un aumento del número de matrículas. No obstante, siguió siendo criticado durante la década de los sesenta y volvieron a descender los índices de inscripciones por lo que el Ministerio de Educación Nacional pidió, en 1967, a un Comité un estudio que evaluara esta fórmula educativa. El informe, presentado en febrero de 1971, señaló muchos de sus fallos (obliga a elegir demasiado pronto, no permite cambiar a otro tipo de formación...) y propuso el establecimiento de una nueva fórmula de formación profesional que se introdujo primero de forma experimental y quedó des-

pués definitivamente implantada por una Ley de 1977: la EFG.

Como no ha desaparecido el Aprendizaje, coexisten actualmente las dos fórmulas y ambas están organizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

● Aprendizaje:

Consiste, como hemos dicho, en la firma de un contrato entre un empresario y un joven, que debe haber terminado la enseñanza obligatoria, mediante el cual el empresario se compromete a enseñar un oficio al aprendiz y éste, a realizar en la empresa los trabajos necesarios para su adiestramiento, por los que recibirá además un pequeño salario previamente acordado.

La duración oscila entre dos y cuatro años y la formación práctica que los alumnos reciben en la empresa se complementa con teoría y práctica en una escuela técnica o comercial. La teoría abarca entre 700 y 1.800 clases y al final del período de aprendizaje deben aprobar un examen que les permitirá conseguir el Certificado de Aptitud Profesional.

● Enseñanza Profesional Básica (EFG):

Es, en principio, un sistema concebido con un espíritu más amplio que el anterior, pero tampoco está unánimemente aceptado en Dinamarca. Como ya hemos señalado, se implantó inicialmente de forma experimental con un número reducido de plazas (2.000-2.500) y su éxito fue tal que, en 1978, había ya 27.000 matriculados. No obstante, la oferta es hoy superior a la demanda en algunas ramas y en ciertas regiones porque los alumnos de EFG no cobran salario en primer curso mientras que los de Aprendizaje sí lo cobran.

La EFG ofrece ocho ramas de formación:

- Comercio, Oficinas y Servicios Públicos (incluye estudios de banca y de administración local y estatal).
- Siderurgia.
- Construcción y Obras Públicas.
- Alimentación y similares (Cocina, Servicio Doméstico, Panadería...).
- Trabajos de Imprenta (Fotografía, Tipografía...).
- Servicios (Relojería, Zapatería, Sastrería, Peluquería).
- Agricultura, Horticultura y Oficios Forestales.
- Transportes terrestres.

El primer curso o curso básico consta de una serie de materias generales de la rama elegida y de asignaturas optativas. Después, los alumnos pueden elegir entre 75 cursos profesionales y van perfilando progresivamente la profesión hacia la que se encaminan. La especialización gradual les permite diferir la elección definitiva y cambiar de orientación si lo desean hasta estar seguros de lo que quieren hacer de verdad. Los cursos están organizados de forma que pueden dejarse en cualquier momento y continuar más tarde con ellos o incorporarse al trabajo teniendo siempre reconocimiento oficial del grado de conocimientos adquiridos hasta entonces.

A partir de 2.º, el alumno dedica ya una parte de su tiempo al trabajo remunerado fuera de la escuela, igual que en el Aprendizaje, pero lo que verdaderamente diferencia a estos dos sistemas de formación profesional es el número de horas dedicadas a la enseñanza general, mayor en EFG que en el Aprendizaje.

El ingreso se hace también al acabar la *Folkeskole* y, al final del primer año, se da a los jóvenes un certificado que acredita los estudios ya realizados. Para empezar el segundo deben presentar este certificado y la garantía de que una empresa está dispuesta a admitirles para que realicen su período de formación práctica. A partir de este curso, se les evalúa constantemente y no suelen hacerse

exámenes. Al terminar los estudios, reciben el diploma correspondiente.

En líneas generales, la enseñanza profesional danesa es de gran calidad y algunas Escuelas Técnicas como, por ejemplo, la de Aalborg y la de Odense están dotadas con instalaciones y materiales muy modernos.

Además de estas dos categorías oficiales de formación profesional, existen algunos otros cursos de nivel secundario organizados también por el Ministerio de Educación Nacional para jóvenes que han terminado la *Folkeskole*:

- El que conduce al examen HH, es decir, al Examen Comercial Superior, se hace durante un año en las Escuelas Comerciales y, aunque es equivalente al Bachillerato, está más orientado hacia la vida profesional. Es convalidable por primero de EFG de la rama de Comercio y Administración.

- Algunas Escuelas Técnicas han creado cursos, cuya duración oscila entre dos y cuatro años, con el fin de ayudar a los jóvenes a convertirse en delineantes, ayudantes de laboratorio y profesionales de oficios similares. Suelen constar de veinte semanas de estudios diurnos en la escuela, un cursillo de doce meses en una empresa y, finalmente, otras veinte semanas de clases.

- Hay además cursos profesionales de nivel secundario destinados a formar a los jóvenes para que puedan trabajar en diversos tipos de empleos de los sectores público y privado. Entre los primeros están, por ejemplo, los servicios de sanidad y asistencia social y, entre los del segundo grupo, los de navegación, transporte marítimo, agricultura, etc.

La dependencia, administración y financiación de los distintos cursos varían mucho en función de sus diferentes orígenes y desarrollo histórico. La responsabilidad última de la enseñanza profesional recae en varios Ministerios: el de Educación Nacional, el de

Trabajo, el de Asuntos Exteriores y el de Asuntos Sociales.

Las dos formas básicas, el Aprendizaje y la EFG, dependen del Ministerio de Educación Nacional, pero los estamentos laborales que contribuyen a su desarrollo influyen muy directa y decisivamente en sus objetivos y contenidos.

ENSEÑANZA SUPERIOR:

La Universidad más antigua de Dinamarca y la que cuenta con mayor número de alumnos es la de Copenhague, fundada en 1479, que fue durante muchos años la única del país. En 1928 empezó a funcionar la de Aarhus (primero con carácter privado y como estatal después) y, finalmente, se crearon la de Odense en 1964, la de Roskilde en 1972 y la de Aalborg en 1974. Existen además centros específicos para determinadas profesiones como, por ejemplo, las Escuelas de Agronomía, Odontología, Ingenierías, Farmacia, Veterinaria, Altos Estudios Comerciales, Pedagogía y Formación de Profesores (Escuelas Normales).

Las Universidades de Copenhague y de Aarhus tienen cinco Facultades cada una: Letras, Ciencias Sociales, Medicina, Teología y Ciencias Naturales. Odense tiene tres Campus: uno para Letras, Ciencias Sociales, Comercio, Economía y Lenguas Modernas; otro para Ciencias Naturales y otro para Medicina y Estudios de Educación Física. Roskilde cuenta igualmente con tres, destinados a Ciencias Naturales, Letras y Ciencias Sociales, y, por último, Aalborg cuenta con los siguientes tipos de cursos y centros: Escuela Superior de Estudios Sociales, Curso General de Economía Comercial (HA) de la Sección de la Escuela de Altos Estudios Comerciales, Curso Especializado de Economía Comercial (HD), una Sección de la Academia de Ingenieros, una Escuela Especializada de Ingenieros y un Curso de Geodesia recientemente transferido a ella que antes se

daba en la Universidad Real Veterinaria y Agronómica de Copenhague.

Los programas de estudios son similares a los de las Universidades de los demás países europeos y casi todos duran entre cinco y seis años. En general, la enseñanza superior ha experimentado en Dinamarca durante los últimos años el mismo crecimiento en número de alumnos y de especialidades que las de esos mismos países.

Los centros mencionados dependen del Ministerio de Educación Nacional, pero existen también algunos dependientes del Ministerio de Asuntos Culturales (Escuelas de Arquitectura, Escuelas de Bellas Artes, Academias de Música y la Escuela Real para la Formación de Bibliotecarios) y del Ministerio del Interior (Escuelas para la Formación de Fisio y Ergoterapeutas).

Una Ley de junio de 1970 estableció las bases de la administración de las Universidades. Posteriormente, el 30 de marzo de 1973, otra integraba dentro de la general de 1970 a todos los centros de enseñanza superior, pero la integración no se ha llevado a cabo en los dependientes de los Ministerios de Asuntos Culturales y de Interior. Esta Ley ha tenido también modificaciones en 1976, 1980 y 1981. En sus bases se establece que los centros deben tener como uno de sus objetivos fundamentales la investigación y que deben esforzarse por ofrecer una enseñanza de gran calidad.

El Ministerio de Educación Nacional marca las normas respecto a la admisión de alumnos, los programas de estudios, la contratación de profesores e investigadores y otros muchos aspectos similares. Desde 1974 existen una Dirección para la Enseñanza Superior y seis Comités Nacionales de Planificación. Además, se ha creado un Consejo de Planificación de la Investigación que engloba a otros seis Comités de Investigación ayudados en sus tareas por un Secretariado Permanente.

Cada centro está dirigido por un Rector

que es asistido, a su vez, por diversos Comités y Comisiones y juntos elaboran el Estatuto que debe ser aprobado por el Ministerio de Educación Nacional. Todos los Rectores constituyen la Conferencia Danesa de Rectores que es un organismo de cooperación entre las Universidades y los otros centros de enseñanza superior.

Desde 1970, los estudiantes y el personal técnico y administrativo participan, junto con los profesores y los investigadores, en la gestión de su centro a través de las Comisiones y los Comités organizados con este fin.

El joven que desea ingresar en la enseñanza superior debe estar en posesión del título de Bachillerato, haber aprobado el Examen Preparatorio Superior o haber pasado el Examen Comercial Superior. Frecuentemente se admite también a alumnos que demuestran tener el nivel de instrucción requerido aunque lo hayan conseguido por otros medios.

Uno de los mayores problemas con que se enfrentan hoy quienes desean iniciar estudios superiores es la existencia de *numerus clausus*. Hasta 1977 la admisión era libre, pero el incremento de las solicitudes hizo necesario implantar una fórmula de selección de los alumnos con el fin de adaptar su número a las posibilidades reales de los centros. Esta decisión parece, en principio, contraria a la intención declarada de hacer más igualitaria la educación superior y de fomentar el acceso a ella de personas pertenecientes a cualquier sector social, pero ha de considerarse que los 20.000 alumnos que actualmente son admitidos cada año constituyen un límite bastante alto para un país tan pequeño como Dinamarca. Por otra parte, es cierto que el candidato no siempre puede ingresar en el centro y en la carrera elegidos en primer lugar, pero, gracias a la creación de una oficina encargada de clasificar y distribuir las candidaturas y a que se le permite pedir plaza a la vez en varias instituciones y en ocho carreras, no hay prácticamente ningún aspi-

rante al que se le rechacen todas sus solicitudes (*).

A pesar de ello, los representantes de alumnos y profesores de las Universidades consideran que el *numerus clausus* es la prueba de que los centros están empezando a perder su autonomía y su libertad académica tradicionales por causa de una mayor intervención del Ministerio de Educación Nacional y de las fuerzas políticas y sociales en la enseñanza superior. Frente a estas consideraciones hay que decir que, si bien es cierto que tanto en Dinamarca como en los demás países occidentales se ha producido esta tendencia, no lo es menos que las Universidades danesas gozan de una libertad que no tienen por lo general las de los países de su entorno.

Otro problema importante con el que se enfrenta la educación superior danesa es la elevada tasa de abandonos que se produce durante el primer año de estudios, que llega a ser del 50 por 100 en algunas carreras. Aun considerando que algunos no abandonan, sino que cambian de orientación o de centro, y que muchos reemprenden sus estudios después de haber trabajado durante cierto tiempo, parece que la razón está, en cierta medida, en que muchos profesores aplican en determinadas carreras un tipo interno de *numerus clausus* en función de valores como la capacidad de los laboratorios para atender a los alumnos en los años siguientes y hacen suspender a los de primer curso en una proporción muy elevada.

Es también importante la cuestión relativa a la duración media de los estudios superiores. La preparación de un diploma suele requerir cinco años y medio, y se exige a los estudiantes gran aptitud para la investigación y un altísimo nivel de conocimientos. Esta larga duración (que a veces se ha reducido mediante la creación de ciclos cortos y otras se ha prolongado hasta llegar a ocho o

(*) Los programas de estudios de corta duración no están sometidos a este sistema de regulación.

incluso diez años) y este elevado nivel resultan caros y no parecen muy apropiados para el trabajo que luego van a desarrollar muchos de los diplomados por lo que las autoridades están tratando de aumentar el número de los ciclos breves y de animar a las Universidades para que organicen cursos modulares. No obstante, como las de Copenhague y Aarhus, que son las más famosas, no los organizan, existe cierta resistencia a crearlos por parte de las demás.

Hemos de señalar, por último, que, para adecuar las titulaciones a los empleos reales que la vida ofrece y prever las tendencias futuras de la demanda, se ha creado una Comisión que investiga acerca de la adaptación de los programas de las carreras superiores a las necesidades del mercado de trabajo. Se intenta así equilibrar en lo posible la oferta y la demanda.

EDUCACION DE ADULTOS:

Según el Consejo Central de Educación, «la educación de adultos ocupará en el futuro un lugar muy importante en la política de enseñanza y esto vale para todas las numerosas actividades que abarca. Será preciso darle un rango de mayor prioridad o, dicho de otra manera, darle una mayor importancia y dotarla de recursos...». El Ministerio de Educación Nacional está de acuerdo con este punto de vista y, en consecuencia, se esfuerza por ampliar y multiplicar las posibilidades de instrucción de los jóvenes.

El hecho de que en Dinamarca se conceda esta enorme importancia a la educación de adultos tiene su origen en las ideas de Grundtvig, creador de la primera fórmula a través de los famosos Colegios Populares. El Estado no sólo organiza sus sistemas de educación de adultos, sino que además subvenciona, hasta en el 85 por 100 de los gastos, los privados promovidos por cualquier grupo de 12 ó más personas que deseen iniciar un ciclo de estudios.

En un principio se concebía la educación de adultos únicamente como medio para dar una cultura general a la población durante su tiempo de ocio, pero hoy está universalmente admitido que debe servir para algo más y englobar acciones culturales tanto escolares como no escolares, extraescolares y de formación profesional. Se calcula que aproximadamente un 20 por 100 de los daneses participa en alguna actividad de este tipo.

A pesar de las grandes virtudes unánimemente reconocidas al sistema de educación de adultos danés, se le ha achacado con cierta insistencia una falta de dinamismo, que probablemente es real, originada por el hecho de que está en gran medida organizado por instituciones privadas (salvo las actividades de formación profesional) que consideran inviolable su autonomía y, como se benefician de la ayuda financiera del Estado, no están dispuestas a replantearse continuamente sus servicios para atender a necesidades sociales nuevas.

Con el fin de paliar en lo posible esta situación, el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Sectorial de Educación de Adultos han tomado iniciativas que no suponen ninguna amenaza para la existencia de los centros privados ni merman su autonomía, pero permiten que el sector educativo destinado a los adultos atienda mejor a sus objetivos. Intentos como el de establecer una política nacional de investigación o el de crear un sistema de formación para los profesores ayudarán considerablemente al perfeccionamiento de este nivel.

Los cursos de educación para jóvenes y adultos pueden encuadrarse en cuatro grandes grupos:

1. Enseñanza general para jóvenes y enseñanza para jóvenes que prepara para determinados tipos de exámenes.
2. Organizaciones voluntarias de juventud y deportes.

3. Enseñanza general de adultos.
4. Enseñanza general de adultos que prepara para determinados tipos de exámenes (Educación Recurrente).

1. Enseñanza general para jóvenes y enseñanza para jóvenes que prepara para determinados tipos de exámenes:

Se trata de una enseñanza concebida como alternativa o suplemento para el primer ciclo de Secundaria o para la enseñanza que conduce al Bachillerato o a la Profesional Superior.

Existen los tipos siguientes:

a) Escuelas Municipales de Juventud:

Se organizan para jóvenes de 14 a 18 años a los que ofrecen formación en diversos temas y actividades de tiempo libre. Estas Escuelas no sustituyen a la *Folkeskole*, sino que, a partir sobre todo de la Ley de la *Folkeskole* de 1975, ambas cooperan intensamente. De hecho los cursos de estas Escuelas Municipales son seguidos por casi el 60 por 100 de los chicos que asisten a la *Folkeskole* en horario diurno.

Además de esta enseñanza no reglada, pueden prepararse en ellas los exámenes de salida (el básico y el avanzado) de la *Folkeskole* en una o en varias materias.

Ofrecen aún otros tipos de cursos: los de Enseñanza Profesional Básica para jóvenes obreros especializados, los de educación especial para jóvenes con dificultades de lectura y con problemas físicos o psíquicos y los destinados a jóvenes menores de 25 años con el fin de permitirles ampliar sus posibilidades de conseguir un empleo.

Todas estas escuelas dependen de los Ayuntamientos y sus servicios son totalmente gratuitos.

b) Escuelas Complementarias:

Son internados que ofrecen una enseñanza alternativa de los cursos 8.º, 9.º y 10.º de *Folkeskole* a los jóvenes de 14 a 18 años que no están integrados en el sistema escolar ordinario. Tienen también actividades de tiempo libre y cuidan muy especialmente la vida social de los alumnos.

Suelen ser privadas y gozan de bastante independencia para elaborar sus propios programas de estudios, que constan, por lo general, de una parte destinada al estudio teórico y otra para los trabajos prácticos, repartidas ambas al 50 por 100.

Estas Escuelas Complementarias son típicas de Dinamarca y desde sus orígenes habían tenido como objetivo ofrecer a los jóvenes la posibilidad de estudiar en internado durante un año, al acabar la escolaridad obligatoria, en un entorno nuevo donde podían concretar sus preferencias y analizar su capacidad antes de decidir el futuro de su carrera escolar. Solían ofrecer cursos de cinco meses a los chicos que, tras siete años de *Folkeskole*, habían trabajado un año al menos.

Cuando la escolaridad obligatoria se alargó hasta los nueve años, empezaron a decaer, pero comenzaron a organizar entonces cursos de 8-10 meses paralelos a los de las *Folkeskoles*, con lo que el número de matrículas volvió a aumentar, y así han continuado con éxito su tarea durante los últimos años.

c) Escuelas de Artes Domésticas:

Funcionan también en régimen de internado y de forma muy semejante a la de las Escuelas Complementarias. Dan enseñanza teórica y práctica de materias encuadradas en el campo de la economía doméstica.

d) Escuelas Agrícolas:

Proporcionan enseñanza general y enseñanza agrícola en forma de internado priva-

do e independiente. Su programa se conoce como «Programa de Enseñanza Verde» y suele estar preparado por organizaciones agrícolas, escuelas agrícolas y el Ministerio de Educación Nacional con el fin de dar una buena formación a los agricultores.

Aunque hay también enseñanza agrícola en otros niveles educativos, quienes deseen una subvención estatal para la compra y puesta en funcionamiento de una granja han de presentar obligatoriamente un Certificado acreditativo de haber aprobado los cursos de una de estas escuelas.

Hemos de señalar, finalmente, que hay dos Escuelas de Horticultura incluidas en este grupo de Escuelas Agrícolas.

Los centros de los apartados b), c) y d) son privados, pero subvencionados por el Estado en el 85 por 100 de sus gastos. Los alumnos deben pagar una pequeña cantidad anual, pero existen también becas para ello.

2. Organizaciones Voluntarias de Juventud y Deportes:

Ofrecen actividades de tiempo libre para jóvenes y adultos y se encuadran en dos grupos fundamentales: las asociaciones deportivas y las asociaciones de jóvenes.

Las asociaciones deportivas son muy numerosas y brindan servicios de gran calidad. Prácticamente el 20 por 100 de los daneses la utiliza de forma sistemática.

Las organizaciones de jóvenes, más de 50 en total, dan a todos los participantes la posibilidad de elegir, planificar de forma democrática y realizar las actividades que deseen.

Tanto unas como otras están financiadas conjuntamente por las autoridades locales y el Estado. Este último aporta dinero proveniente de dos fondos principales: un porcentaje del dinero ganado con las «quinielas» de fútbol y una cantidad estipulada por la Ley de 1954 acerca de la Enseñanza de Tiempo Libre.

3. Enseñanza General de Adultos:

Está constituida por numerosos tipos de cursos que se imparten en centros de muy diversas clases:

- Altas Escuelas Populares, que se crearon inicialmente como internados para jóvenes provenientes de zonas rurales. Hoy reciben alumnos tanto rurales como urbanos, suelen funcionar en régimen de internado (casi el 90 por 100 de ellas) y ofrecen cursos cuya duración oscila entre una semana y diez meses.

Se trata, por lo general, de centros privados con total libertad a la hora de establecer sus propios programas y la única condición que el Estado pone para aprobarlos es que den enseñanza de tipo general.

En realidad, los programas suelen dividir el tiempo entre las actividades prácticas y esta enseñanza de tipo general que abarca materias como lengua danesa, literatura danesa, historia de Dinamarca, lenguas extranjeras, psicología, música, etc. No hay en estas escuelas exámenes de admisión ni de salida y tampoco se obtienen en ellas certificados específicos. Casi todas admiten alumnos desde los 17 años y medio de edad.

- Hay también Altas Escuelas Populares nocturnas que ofrecen cursos más avanzados de artes y ciencias sociales no profesionales ni de tipo práctico.

- En todas las ciudades del país y en la mayoría de los pueblos existen durante el invierno escuelas vespertinas y nocturnas para adultos (*Aftenskoler*) en las que se enseñan los más diversos temas: escolares de tipo general, socioculturales y prácticos o profesionales.

Las clases suelen darse una o dos veces por semana y los alumnos pagan derechos de matrícula y una cuota mensual hasta cubrir entre todos la tercera parte de los gastos. El Gobierno y los municipios pagan el resto.

- Otra fórmula de educación de adultos es la ofrecida por las Universidades Populares. Se trata de unos cursos destinados a propagar métodos y resultados científicos que están organizados por representantes de las Universidades en cooperación con algunas asociaciones educativas del país.

- Por otra parte, desde el 1 de enero de 1980, fecha en la que el Ministerio de Asuntos Sociales transfirió al de Educación Nacional los asuntos relativos a la educación especial, han venido organizándose cursos de educación compensatoria para personas con alguna minusvalía física o mental de acuerdo con una ley de 1979. Esta enseñanza es gratuita y la financian los Departamentos tanto si está organizada por el Ministerio como si la dan las instituciones privadas.

- Existen además Círculos de Estudio, cursos profesionales y «grupos de interés» para quienes deseen formarse en cuestiones de artes y oficios. Igualmente es cada vez más frecuente la organización de escuelas nocturnas, cursos por correspondencia y cursos por radio y televisión.

- Muchas otras fórmulas de enseñanza están establecidas por grupos privados o por los Municipios. Los primeros son, generalmente, asociaciones educativas como, por ejemplo, la AOF (Asociación de Enseñanza para Trabajadores), fundada en 1924 y afiliada al partido Socialdemócrata y a los Sindicatos, y la FOF (Asociación de Enseñanza Popular), creada en 1947 por sectores cercanos al partido Conservador.

La planificación y administración globales de la Enseñanza General de Adultos dependen de la Dirección de la Enseñanza de Jóvenes y Adultos y de la Dirección de las Escuelas Elementales Libres e Independientes.

4. Educación Recurrente:

Se denomina Educación Recurrente a aquella fórmula educativa que capacita al in-

dividuo para enfrentarse a las novedades sociales y profesionales que surgen cuando él ya ha terminado su período de formación. Existen estos tipos fundamentales:

a) Enseñanza que prepara para los exámenes de Folkeskole, Gymnasium y HF.

Para el normalmente llamado «grupo residual», es decir, el conjunto de individuos que han seguido enseñanzas de tipo general muy poco profundas o no han hecho más que la enseñanza obligatoria (y se supone, por tanto, que tienen una instrucción mediocre) se han creado, según una ley de 1977 que obligaba a los Departamentos a ello, unos cursos de enseñanza general que les permiten suplir sus deficiencias en el tiempo libre de que dispongan. Pueden seguirse en horario diurno o nocturno, duran entre dos y cuatro años y, aunque la enseñanza es gratuita, los alumnos han de pagar una cuota de inscripción.

Estos cursos fueron seguidos, durante el curso 1980-81, por unos 74.000 estudiantes en el nivel de *Folkeskole* y unos 55.000 en el de HF, lo que demuestra su enorme éxito.

b) Enseñanza Profesional para Adultos:

Algunos jóvenes salen de la escuela sin una cualificación válida en el mercado laboral, pero aun así muchos de ellos (aproximadamente el 25 por 100 de los que dejan la enseñanza al acabar 9.º ó 10.º) se ponen a trabajar y abandonan definitivamente los estudios. Esa es la razón por la que, durante los últimos años, han comenzado a incluirse como optativas en los programas de enseñanza obligatoria materias de tipo profesional y cursos básicos realizados en los lugares de trabajo. Igualmente, existe desde hace ya tiempo un sistema de orientación profesional creado por el Ministerio de Trabajo y, como las autoridades danesas consideran

que es mejor evitar los problemas que resolverlos cuando ya han surgido, se hacen constantes esfuerzos para tratar de que los jóvenes aprovechen su tiempo libre de forma productiva y se preparen para afrontar la vida en mejores condiciones.

Por otra parte, el paro es también un serio problema en Dinamarca (uno de cada ocho jóvenes de 15 a 24 años está sin empleo) y son más vulnerables ante él quienes no tienen más preparación que la proporcionada por la escolaridad obligatoria. Así, en 1975 se creó un Comité Central para atender este problema del desempleo juvenil compuesto por representantes del Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación Nacional, el Departamento de Empleo, el Secretariado para la Formación Profesional y la Asociación de Autoridades Locales. Este Comité ha adoptado, entre otras, las siguientes medidas:

- Constitución de ramas especiales de educación y de formación.
- Creación de cursos preparatorios y cursos para trabajadores semicualificados.
- Implantación de cursos elementales en centros de enseñanza comercial y técnica.
- Establecimiento de cursos prácticos de determinadas materias en los *Gymnasia* o en las escuelas preparatorias para los estudios superiores destinados a jóvenes en paro.
- Organización de cursos de Educación de Adultos.

Dentro ya del apartado concreto de los cursos de enseñanza profesional para adultos hemos de señalar los organizados por el Ministerio de Trabajo con el fin de ayudar en su perfeccionamiento a los trabajadores especializados. Suelen hacerse en forma de internado en centros exclusivos para ellos o bien en Escuelas Comerciales o Técnicas y duran entre una o dos semanas y varios me-

ses. A la vez que materias muy especializadas dan también enseñanza de tipo general.

Hay además bastantes cursos suplementarios para trabajadores cualificados.

El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, ha creado algunos comerciales y de formación técnica superior para adultos y existen igualmente numerosas enseñanzas de perfeccionamiento organizadas por asociaciones sindicales y patronales.

FORMACION DE PROFESORES:

Los profesores daneses reciben diferentes tipos de formación concebidos en función de los niveles en los que van a enseñar.

- Los instructores de Preescolar comienzan sus estudios en la Escuela Normal después de haber cumplido 18 años. Se les exige haber acabado la escolaridad obligatoria, haber aprobado dos asignaturas del examen HF (danés y otra) y tener al menos dos años de experiencia profesional o una formación que la sustituya. Estudian en estos centros durante tres años y los cursos están constituidos por una serie de materias teóricas (psicología, ciencias sociales y materias generales, creativas y prácticas), una combinación de estudios pedagógicos teóricos y prácticos y la realización de un período de prácticas de veintiocho semanas.

- Los profesores de *Folkeskole* se forman también en Escuelas Normales durante tres años y medio o cuatro. Para su ingreso se les exige haber aprobado el Bachillerato o el Examen Preparatorio Superior o bien tener una titulación equivalente. Su programa consta de materias obligatorias (psicología, pedagogía teórica y práctica, educación cívica y social, danés, aritmética, religión), tres materias optativas (que se eligen entre artes plásticas, música, deportes y labores) y 12 semanas de prácticas. Deben preparar, además, dos materias generales en un grado avanzado y salen especializados en uno de es-

tos tres niveles: Primaria, Primer Ciclo de Secundaria o Educación Especial.

Uno de los mayores problemas con que se enfrenta actualmente este colectivo de alumnos de Escuelas Normales (tanto los de Preescolar como los de *Folkeskole*) es la dificultad para acceder a un puesto de trabajo al acabar sus estudios. El número de Escuelas Normales de Dinamarca es muy elevado y de ellas han ido saliendo numerosos titulados que, durante mucho tiempo, no han encontrado mayores obstáculos para integrarse en el cuerpo de docentes; sin embargo, el descenso de la natalidad en los últimos años ha originado un excedente de profesores y, consecuentemente, se ha considerado necesario limitar a 3.000 por curso las matrículas de primero en cada uno de estos centros.

- Los profesores de las Escuelas de Aprendizaje y de los centros de Formación Profesional (EFG) se preparan en la Escuela del Estado de Profesores de Enseñanza Profesional, donde se les da un período de formación especializada que les capacita para la enseñanza de un oficio determinado (formación teórica y formación práctica) completada con un curso de pedagogía teórica y práctica.

Los docentes están obligados a realizar, durante los dos o tres primeros años que trabajan, un curso de perfeccionamiento. Así, por ejemplo, los enseñantes de las Escuelas Técnicas hacen uno que consta de 400 clases de teoría pedagógica y un período de práctica de 80 y los de Escuelas Comerciales, otro que consta del mismo número de horas de práctica pedagógica y de 225 clases de teoría.

- Los profesores de los centros de enseñanza superior son titulados de esos mismos centros, a los que se contrata teniendo en cuenta sus calificaciones académicas y sus trabajos de investigación.

- Los profesores de educación de adultos proceden de muy diversos sectores porque no

hay en realidad docentes formados específicamente para este tipo de enseñanza.

En algunos casos son profesores de la enseñanza regular que trabajan en la educación de adultos de forma temporal o hacen en ella horas extraordinarias; en otros, como, por ejemplo, en el de los centros privados, que son dos tercios del total, los organizadores seleccionan y forman a su propio profesorado.

Sólo en los últimos tiempos han ido introduciéndose de forma experimental temas específicos de enseñanza de adultos en algunas Escuelas Normales y en la Escuela de Altos Estudios Pedagógicos.

Desde hace unos años, la formación de profesores para la educación de adultos está considerada como prioritaria en Dinamarca porque prioritario es el lugar que ocupa en este país la educación de adultos. Ello es así, entre otras razones, porque los daneses consideran esencial el progreso cultural de la población mediante los estudios no reglados y las iniciativas de formación públicas y privadas tendentes al perfeccionamiento educativo. Las autoridades danesas, conscientes de las lagunas de buena parte de los ciudadanos en este terreno, han llegado a la conclusión de que, aunque fuera preciso restringir los gastos públicos, la educación de adultos deberá preservarse de las limitaciones económicas tanto como sea posible.

Dinamarca, como todos los países desarrollados, está preocupándose cada vez más por el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y se organizan con este fin numerosas actividades.

Así, los profesores de *Folkeskole* y los encargados de curso de las Escuelas Normales se reciclan en la Escuela de Altos Estudios Pedagógicos, tanto en su centro de Copenhague como en sus Institutos Regionales, donde llevan a cabo cursos cortos y largos que les permiten obtener en muchos casos un diploma. Unos 15.000 de los 50.000 profesos-

res de que consta la plantilla se matriculan cada año en alguno de estos cursos.

Los profesores de enseñanza profesional, por su parte, pueden hacer cursos profesionales especializados y cursos (básicos y avanzados) de teoría y práctica pedagógicas organizados para ellos por la SEL.

FUTURO DE LA EDUCACION:

El Informe U-90 recoge, en su capítulo XIV, las ideas fundamentales del CCE (Consejo Central de Educación) acerca de la política educativa y la enseñanza danesas del futuro. En el texto se señalan, entre otras cosas, los fines de la educación y se especifican las características más importantes de la escuela, que debe:

- Ser un lugar acogedor y agradable.
- Formar individuos capaces de afrontar las cambiantes situaciones de la vida social y profesional.
- Preparar a los jóvenes para que puedan desenvolverse en los ámbitos familiar, profesional, social y de ocio.
- Enseñar el respeto a las normas de la convivencia y el derecho democráticos.
- Fomentar el sentido de solidaridad e iniciar a los niños y jóvenes en la vida política.
- Contribuir a eliminar o a atenuar las desigualdades y las discriminaciones.

El Informe señala también la tendencia a la interdisciplinaridad y a la unión de la teoría con la práctica; establece como método de valoración del trabajo del alumno la evaluación continua y subraya que las calificaciones obtenidas en primaria no deben adquirir una importancia decisiva. Igualmente, insiste en la necesidad de fomentar la participación activa de los alumnos y la práctica del trabajo en grupo y concede enorme importancia a la experiencia personal de cada

uno como elemento educativo de primer orden.

Los expertos marcan como uno de los objetivos más importantes el de ofrecer una escolarización voluntaria general de doce años y la posibilidad de formación continua durante toda su vida a quienes no hayan podido adquirir en este período más que una parte de los conocimientos necesarios para su desenvolvimiento laboral y social.

Los proyectos de reestructuración del sistema educativo se refieren sobre todo a tres grados: el preescolar, el de educación de los jóvenes y el de educación de adultos, pero hacen también referencias a la enseñanza superior y a los distintos cuerpos de profesores.

- En el caso de preescolar se propone incluir la escuela maternal dentro de los años de escolaridad obligatoria, pero no todos los sectores están de acuerdo con esta medida.

- Respecto a la educación de los jóvenes, se insiste en la necesidad de prolongar la *Folkeskole* hasta 12 cursos de forma que, ya en 1990, todos los jóvenes de 16 a 19 años de edad tengan en ella algún programa atractivo. Se subraya además que nadie debe tener una capacitación profesional tan estrecha que sólo le sirva para un tipo de trabajo concreto y que no le permita llevar a cabo una labor profesional agradable y creativa.

- Para la educación de adultos se plantea la necesidad de intensificar los esfuerzos de contratación ya emprendidos por diversos organismos profesionales y de divulgación y fomentar el uso de la radio y la televisión. Se estudia también la posibilidad de ofrecerles cursos de formación durante las horas de trabajo y compensarles económicamente la pérdida de ingresos que hayan sufrido por causa de esa formación.

Frente a estas opiniones del Informe U-90, sectores minoritarios consideran preferible otra fórmula consistente en el desarrollo de un sistema educativo de doble vertiente: la

de los Liceos y cursos preparatorios para los estudios superiores y la de las distintas formaciones técnicas y comerciales, bien entendido que ambas deben cooperar.

● Por lo que se refiere a la enseñanza superior, ésta se ha extendido tanto desde 1965 que a los redactores del U-90 les parece poco aconsejable ampliarla. Por el contrario, recomiendan la creación de títulos de grado medio que permitan obtener, tras tres o cuatro años de estudios, un diploma acreditativo de la adquisición de una competencia profesional.

● Finalmente, en lo relativo a los profesores, señalan la necesidad de armonizar las cinco o seis opciones fuertemente separadas que hay actualmente y que provocan la existencia de barreras muy rígidas entre unos niveles y otros y recomiendan una estrecha relación entre los intereses materiales y los puntos de vista pedagógicos.

Estas parecen ser, a pesar de la oposición de algún sector minoritario, las tendencias más claras hacia las que caminará la educación danesa en los próximos años.

Nota:

Para mayor información pueden consultarse, entre otras, las obras siguientes:

- Council of Europe: *Educational Research. Euroean Survey 1970*. Vol. II: *Denmark, Finland, Ireland, Norway*. Documentation Centre for Education in Europe. Editor: Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs. Council of Europe, Strasbourg, 1971.
- Ministère de L'Education Nationale (de Dinamarca): *L'Education au Danemark: Le systeme educatif danois*. Ministère de l'Education National Danois, 1983.
- OCDE: *Examens des politiques nationales d'education: Danemark*. Edit. OCDE, París, 1980.

Hay también artículos y notas sobre determinados aspectos de la educación en Dinamarca en los diferentes números de revistas como *News-Letter*, *Perspectivas UNESCO*, *Revista de Bachillerato*, *Revista de Educación* y algunas otras.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD*

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 3 DE MARZO HASTA EL 10 DE JUNIO DE 1986

ALFOZ

Núm. 24-25, enero-febrero, 1986; núm. 26, marzo, 1986; núm. 27, abril, 1986.

AMERICAN MATHEMATICAL MONTHLY

Núm. 1, enero, 1985; núm. 2, febrero, 1985; núm. 3, marzo, 1985; núm. 4, abril 1985; núm. 5, mayo, 1985; núm. 6, junio-julio, 1985; núm. 7, agosto-septiembre, 1985; núm. 8, octubre, 1985; núm. 9, noviembre, 1985; núm. 10, diciembre, 1985; núm. 1, enero, 1986; núm. 2, febrero, 1986; núm. 3, marzo, 1986.

ANTHROPOS

Núm. 57, enero, 1986; núm. 58, febrero, 1986; núm. 59, marzo, 1986; núm. 60-61, abril-mayo, 1986.

APUNTES DE EDUCACIÓN

(Anaya)

Núm. 20, enero-marzo, 1986.

APUNTES DE EDUCACIÓN

(Boletín Informativo Anaya)

Núm. 125, febrero, 1986; núms. 126, 127 y 128, marzo, 1986; núms. 129 y 130, abril, 1986.

AUCA

Núm. 50, 1986.

AUTRE JOURNAL, L'

Núm. 2, marzo, 1986.

BACHILLERATO

Núm. 7, febrero, 1986

BEIJING INFORMA

Núms. 2 a 8, 1986; núms. 10 a 13, 1986.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DEL DISTRITO UNIVER- SITARIO DE MADRID

Núm. de marzo de 1986; núm. de abril de 1986.

BOLETÍN INFORMATIVO BORDÓN

Núm. 6, marzo, 1986; núm. 7, abril, 1986.

BOLETÍN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 158, abril, 1986; núm. 159, mayo, 1986; núm. 160, junio, 1986.

BOLETÍN DE REVISTAS CEMIP

Núm. 4, enero-marzo, 1986.

BOLETÍN DE SUMARIOS. ANAYA

Núm. 1, enero, 1986.

BOLETÍN DE SUMARIOS. MEC-CIDE

Núm. 42, enero, 1986; núm. 43, febrero, 1986; núm. 44, marzo, 1986; núm. 45, abril, 1986.

BORDÓN

Núm. 260, noviembre-diciembre, 1985.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFES- SEURS DE MATHEMATIQUES DE L'ENSEIGNE- MENT PUBLIC

Núm. 352, febrero, 1986; núm. 353, abril, 1986.

CAHIERS PEDAGOGIQUES
Núm. 242-243, marzo-abril, 1986.

CARTA DE ESPAÑA
Núm. 324, febrero, 1986; núms. 325 y 326, marzo, 1986;
núms. 327 y 328, abril, 1986; núm. 329, marzo, 1986.

CENEBAD
Núm. 2, 1986.

CINQ SUR CINQ
Núm. 8, enero-febrero, 1986; núm. 9, marzo-abril,
1986.

CLIK
Núms. 2 a 8 del curso escolar 1985-86.

COMMUNIO
Núm. I, enero-febrero, 1986.

COMUNIDAD ESCOLAR
Núm. 91, 10-16 de marzo, 1986; núm. 92, 17-23 de marzo,
1986; núm. 93, 24-30 de marzo, 1986; núm. 94, 1-6
de abril, 1986; núm. 95, 7-13 de abril, 1986; núm. 96,
14-20 de abril, 1986; núm. 97, 21-27 de abril, 1986;
núm. 98, 28 de abril-4 de mayo, 1986; núm. 98 (sic.),
5-11 de mayo, 1986; núm. 100, 12-18 de mayo, 1986;
núm. 101, 19-25 de mayo, 1986; núm. 102, 26 de
mayo-1 de junio, 1986; núm. 103, 2-8 de junio, 1986.

COMUNIDAD DE MADRID
Núm. 25, 25 de marzo, 1986; núm. 26, 25 de abril, 1986.

CONCILIUM
Núm. 204, marzo, 1986.

CORREO DE LA UNESCO, EL
Núm. de enero de 1986; núm. de febrero de 1986.

CROWN
Núms. 2 a 8 del curso escolar 1985-86.

**CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y NUEVAS TEC-
NOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**
Núm. 6-7, 1986.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS
Núm. 429, marzo, 1986; núm. 430, abril, 1986.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS
Núm. 35, enero-febrero, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA
Núm. 134, febrero, 1986; núm. 135, marzo, 1986; núm.
136, abril, 1986; núm. 137, mayo, 1986.

CHINA CONSTRUYE
Núm. 2, febrero, 1986; núm. 3, marzo, 1986; núm. 4,
abril, 1986.

DAS RAD
Núm. 7, abril, 1986; núm. 8, mayo-junio, 1986.

DER ROLLER
Núms. 2 a 6 del curso escolar 1985-86.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
Núm. 1, 1986; núm. 2, 1986; extra, 1986.

**DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN PEDAGÓ-
GICAS**
Núm. 232, tercer trimestre de 1984.

EDUCA
Núm. 6, abril, 1986.

EDUCACIÓN
Núm. 2, marzo-abril, 1986.

EDUCATION IN CHEMISTRY
Núm. 2, marzo, 1986; núm. 3, mayo, 1986.

EDUCATION AND INFORMATIQUE
Núm. 30, enero-febrero, 1986.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT
Núm. 198, marzo-abril, 1986.

ENGLISH TODAY
Núm. 5, enero, 1986.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 1, marzo, 1986.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 17, marzo, 1986; núm. 18, abril, 1986; núm. 19, mayo, 1986.

ESCUELA HOY

Núms. 64 a 71, 1986.

EUROPEAN MODERN LANGUAGES NEWS

Núm. 1, 1985; núm. 2, 1985.

EXPRESS, L'

Núms. 1808 a 1811, marzo, 1986; núms. 1812 a 1814, abril, 1986; núms. 1816 a 1820, mayo, 1986.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 199, febrero-marzo, 1986; núm. 200, abril, 1986.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Núm. 77, febrero, 1986.

GRAPHIS

Núm. 242, marzo-abril, 1986.

ÍNDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. VI, enero-diciembre, 1986.

INFORMACIÓN COMERCIAL ESPAÑOLA

Núm. 630-631, febrero-marzo, 1986; núm. 632, abril, 1986.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 34, marzo, 1986; núm. 36, mayo, 1986.

ÍNSULA

Núm. 470-471, enero-febrero, 1986; núm. 472, marzo, 1986.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 114, marzo, 1986; núm. 115, abril, 1986; núm. 116, mayo, 1986.

JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 11, 1985.

KULTUR CHRONIK

Núm. 2, 1986.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 333-334-335, marzo-mayo, 1986.

MAÑANA

(Asociación para la Reforma Pedagógica)

Núm. 1, 1983; núm. 3, 1983.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 147, enero, 1986; núm. 148, febrero, 1986; núm. 149, marzo, 1986.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

(en español)

Núm. 86, febrero, 1986.

MUNDO OBRERO

Núms. 375 a 387, 1986.

NEWS LETTER

Núm. 5, 1985; núm. 1, 1986.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núms. 1108 a 1110, 1112, 1114 a 1118 y 1120 a 1124, 1986.

NOUVELLES DE FRANCE

Núms. 137, 1985; núm. 138, 1986.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, L'

Núm. 1, primer trimestre, 1986.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 1, enero, 1986.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 1, enero, 1986; núm. 2, febrero, 1986; núm. 3, marzo, 1986; núm. 4, abril, 1986.

POESÍA

Núm. 23-24.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING

Núm. 4, junio, 1986.

RADIO ECCA

Núm. 1, enero-abril, 1986.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 277, mayo-agosto, 1985.

REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Núm. 7, enero-febrero, 1986; núm. 8, marzo-abril, 1986.

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

Núm. 6, noviembre-diciembre, 1985; núm. 7, enero-febrero, 1986.

REVISTA DE INFORMACIÓN. UNESCO

Núm. 44, octubre-diciembre, 1985.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 53, octubre, 1985; núm. 54, noviembre, 1985; núm. 55, diciembre, 1985; núm. 56, enero, 1986; núm. 58, marzo, 1986; núm. 59, abril, 1986; núm. 60, mayo, 1986.

REVISTA

(Universidad Técnica particular de Loja [Ecuador])

Núm. 7, mayo, 1985.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núm. 467-469, julio-diciembre, 1985.

RICERCA EDUCATIVA

Núm. 4, octubre-diciembre, 1985.

SAL TERRAE

Núm. 3, marzo, 1986.

SCALA

Núm. 3, 1986; núm. 4, 1986; núm. 5, 1986.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 3, abril-mayo, 1986.

SCHUSS

Núms. 2 a 8 del curso escolar 1985-86

SINAL

(Instituto Portugués de Ensino a Distância)

Núm. 2, octubre-diciembre, 1985.

TIME

Núms. 49, 50, 51, 1985; núms. 1, 2 y 3, 1986; núms. 5, 6, 7 y 8, 1986; núms. 10 a 21 de 1986.

UNIVERSIDAD

(Universidad Técnica Particular de Loja [Ecuador])

Núm. 34, febrero, 1985; núm. 35, mayo, 1985.

UNIVERSITAS

Núm. 3, marzo, 1986.

VÉRTICE

Núm. 5, marzo, 1986.

VIAJAR

Núm. 9, abril, 1986; núm. 10, mayo, 1986; núm. 11, junio, 1986.

VILLA DE MADRID

Núm. 84, 1-15 de marzo, 1986; núm. 86, 1-15 de abril, 1986; núm. 87, 15-30 de abril, 1986; núm. 88, 1-15 de mayo, 1986; núm. 89, 16-31 de mayo, 1986.

VITA ITALIANA

Núm. 8, agosto, 1985; núms. 9-10-11-12, septiembre-diciembre, 1985.

**DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD**

Informaciones varias

PRIMERAS JORNADAS SOBRE «MODERNISMO HISPÁNICO» (7-11 ABRIL, 1986)

Durante los días 7 a 11 de abril de este año 1986 se han celebrado en el salón de actos del Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid las Primeras Jornadas sobre Modernismo Hispánico organizadas por el Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense en colaboración con el mencionado Instituto.

El programa de estas Jornadas se dividió en cinco comisiones: 1.^a Caracterización estética del Modernismo, 2.^a Modernismo y Generación del 98, 3.^a Los modernistas de España y América, 4.^a Técnicas y temas del Modernismo y 5.^a Modernismo y Posmodernismo. De las casi cien ponencias presentadas, sólo se leyeron unas cincuenta, en sesiones de mañana y tarde.

La comisión más concurrida fue la que se refería a escritores modernistas de España y América, con estudios acerca de figuras como Rubén Darío, Gutiérrez Nájera, Herrera y Reissig, Martí, Güiraldes, José Juan Tablada, Gómez Carrillo, Silva o Guillermo Valencia —entre los americanos— y Valle-Inclán, Villaespesa, Reina, Juan Ramón Jiménez o los Machado —entre los españoles—.

Podemos asegurar, sin embargo, que en cada una de las cinco comisiones escuchamos aportaciones sumamente interesantes y

documentadas tales como: «Italia en el Modernismo Hispanoamericano», de Giuseppe Bellini; «Componentes sociales e intelectuales del Modernismo Hispánico», de Mario Hernández Sánchez-Barba; «El mundo visual de Rubén Darío», de Joaquín Vaquero Turcios; «De Unamuno a Manuel Machado», de Emilio Miró; «El Greco. Modernismo y 98», de Pilar Palomo; «El archivo Rubén Darío de Francisca Sánchez», por Francisco Sánchez Castañer; «Corrientes europeas en el Modernismo español. *Platero y yo* y sus precedentes», de Francisco López Estrada; «El Modernismo español y el Mediterráneo», de Luis Jiménez Martos o «Todos contra el Modernismo», de José M.^a Martínez Cachero.

El lunes día 7, el joven poeta Luis Antonio de Villena pronunció por la tarde una conferencia sobre «El Modernismo total de Leopoldo Lugones»; el miércoles 9, Ernesto Schoo disertó a propósito de «Los modernistas en la Argentina» y el día de la clausura Pablo García Baena se refirió a «Tres andaluces en el Modernismo: Reina, Rueda y Machado».

El Instituto de Cooperación Iberoamericana tiene el propósito de publicar las ponencias de estas Jornadas sobre Modernismo, enviadas por profesores de Universidad y de Enseñanza Media, escritores, pintores, críticos e incluso estudiantes de Filosofía, a fin

de ofrecer a todos los interesados una nueva y más completa caracterización del movimiento modernista —que alcanzó a la vida, al arte, etc., y que participó de la crisis esté-

tica de finales del siglo XIX y principios del XX— desechando a la vez la oposición tajante y simplista de los modernistas frente a la llamada Generación del 98.

M.ª Teresa Barbadillo de la Fuente
SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD.

SIMPOSIUM SOBRE «COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y ENSEÑANZA»

Durante los días 25, 26 y 27 de abril de 1986 se celebró en Alcalá de Henares, y en el marco del XVI Festival de Cine que organiza en dicha ciudad la Consejería de Cultura, Deportes y Turismo de la Comunidad de Madrid, un Simposium sobre **Comunicación audiovisual y enseñanza**.

El programa del Simposium estaba estructurado en tres bloques: a) Comunicaciones, b) Seminarios y c) Experiencias.

COMUNICACIONES

De las dos comunicaciones anunciadas solamente se celebró una ya que el profesor don Mariano Cebrián no pudo asistir para pronunciar su conferencia. La comunicación de don José Luis Rodríguez Diéguez, catedrático de Didáctica de la Universidad de Salamanca, titulada «**Comunicación, lenguajes y enseñanza**», resultó interesante. El profesor Rodríguez Diéguez expuso con precisión y profundidad los distintos planteamientos teóricos en torno al tema.

SEMINARIOS

Seguramente la parte más atractiva del Simposium la constituyeron las actividades desarrolladas en los distintos seminarios. Como sólo se podía asistir a uno de ellos, dos de nosotros elegimos el denominado «**Proceso de elaboración de un proyecto audiovisual para la realización de una experiencia de campo**», que estaba coordinado por Javier Cuenca y Antonio Nieto, ambos del

Centro de Profesores de Alcalá de Henares. El tercero de los profesores del INBAD asistió al anunciado bajo el título «**Análisis de documentos audiovisuales producidos para la educación**».

En el primer Seminario, la propuesta de los coordinadores se centró en situarnos ante un proyecto que nosotros debíamos intentar desarrollar. Posteriormente, lo contrastaríamos con la forma en que ellos habían llevado a cabo su trabajo y con las soluciones que habían encontrado. Se trataba de estudiar la zona del Valle del Arlanza, entre Burgos y Soria, aprovechando las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales.

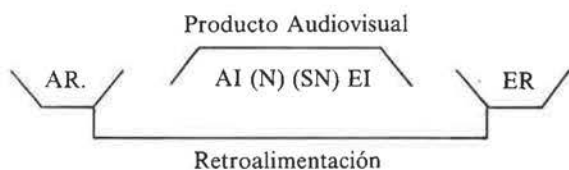
La experiencia que los coordinadores y un grupo de alumnos habían llevado a la práctica les había permitido obtener diversos tipos de material didáctico que posteriormente sería aprovechado en las clases: vídeos, diaporamas, etc. Así mismo, el proyecto dio pie para la realización de un interesante estudio interdisciplinar: Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Música, etc.

El trabajo del Seminario nos facilitó una aproximación real al empleo de los medios audiovisuales y nos descubrió algunas de las dificultades más corrientes en su utilización.

La primera sesión del segundo Seminario se dedicó a exponer una breve panorámica histórica de los productos audiovisuales para la educación, que, según sus objetivos, podrían clasificarse *grosso modo* en ilustrativos y educativos: por un lado, estructura cerra-

da, contenido jerarquizado y posibilidad de conseguir cambios perceptibles ya después del visionado y, por otro, estructura abierta, exposición poliédrica del tema y potenciación del aprendizaje por descubrimiento.

Como se da por descontada la presencia de distintas ideologías en el producto audiovisual, se hace necesario un análisis detallado del mismo para poder evaluar su eventual utilización en el aula. Con este fin se nos dio la siguiente fórmula, con el aviso expreso de que ni era la única ni la más completa:



AR: autor real.
AI: autor implícito.
N: narrador.

SN: sujeto narrado.
EI: espectador implícito.
ER: espectador real.

Para conseguir una mayor efectividad en el uso del producto audiovisual, se hace necesario que el EI (espectador tipo al que está destinado el producto) y el ER coincidan lo más posible.

Las sesiones siguientes se dedicaron a «visionar» y a aplicar la fórmula como instrumento crítico para seleccionar productos audiovisuales.

EXPERIENCIAS

La tercera parte de las actividades programadas nos permitió conocer las experiencias realizadas por profesionales y compañeros de distintos lugares. Tales experiencias incidían en las extraordinarias posibilidades de los medios audiovisuales en el campo de la enseñanza. Como no era posible asistir a todas las exposiciones, nos vimos obligados a

seleccionar aquellas que nos parecieron más atractivas:

- La imagen en la escuela.
- Utilización del vídeo en las Ciencias Sociales.
- Montaje y utilización de una emisora de TV para la enseñanza.
- Posibilidades didácticas del medio rural dentro del área de las Ciencias Sociales en el nivel de EE.MM.
- La diapositiva como primer eslabón de la lectura y creación de imágenes.
- La imagen al servicio del consumo.
- Las claves del pasado (TVE en Murcia).

CONCLUSIONES

1. La asistencia y participación en este simposium nos ha afianzado en la idea de la conveniencia y utilidad de los MM. AA. en el campo de la enseñanza. No obstante, creemos que nuestro aprovechamiento habría sido más fructífero de haber contado con una previa y detallada información acerca del contenido de los distintos seminarios ya que así habría habido una preparación más adecuada por nuestra parte.

2. Nunca debemos perder la perspectiva de que los medios audiovisuales son, en este campo, **medios** y no fines en sí. Deben ser cuidadosamente preparados, seleccionados y utilizados con el propósito de conseguir los objetivos previstos.

3. Por otra parte, los problemas que, *a priori*, pueden plantearse en el uso de los medios audiovisuales aplicados a la enseñanza tienen su solución en la praxis: el mejor modo de aprender a usar adecuadamente uno de estos medios es utilizarlo, aunque al principio se haga con algunas limitaciones e imperfecciones.

Alfredo Ortega Gómez
José M.^a Rodríguez Núñez
Tomás Rodríguez Sánchez
SEDE CENTRAL DEL INBAD

I JORNADAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. LA MANGA DEL MAR MENOR, 8-9-10 DE MAYO DE 1986

Conclusiones del grupo de trabajo sobre «La Enseñanza a Distancia en las Cárceles»

A. Infraestructura organizativa de los diferentes niveles de enseñanza a distancia en las cárceles

Los participantes de los tres niveles, CENEBA, INBA, UNED, coincidimos en la necesidad de crear un sistema de educación a distancia completo que se ofreciera al alumno de un modo coherente.

Ante la existencia actual de dos convenios, uno entre los Ministerios de Educación y de Justicia que abarca los niveles de alfabetización, CENEBA e INBA, y otro entre la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, la Secretaría de Universidades e Investigación y la UNED, llegamos a la conclusión de que es preciso crear una **Comisión Interniveles** que elabore las peticiones de mejora de las condiciones de estudio y que dichas peticiones se canalicen a través de las comisiones mixtas que se reúnen periódicamente para revisar el cumplimiento de las cláusulas de los convenios.

Como existen graves problemas en cuanto a la distribución del material didáctico y en cuanto a la correspondencia, pedimos que las instituciones subsanen estos problemas que obstaculizan la labor pedagógica del profesorado.

Conscientes de la falta de unificación respecto a las redenciones de pena por el estu-

dio, creemos necesaria y urgente una nueva reglamentación sobre la redención.

Dadas las dificultades que encuentran los alumnos para llevar a cabo sus estudios, pedimos de nuevo que las cárceles cuenten con:

- Un lugar adecuado para el estudio colectivo que esté abierto dos horas por la mañana y dos horas por la tarde, incluyendo los días festivos. Este lugar debe tener silencio, luz y temperatura adecuada y disponer de libros de consulta.
- Celda habilitada con el mobiliario preciso para el estudio individualizado: mesa, silla, flexo y estantería para libros.

Hemos detectado la desorientación que sufre el alumno a la hora de matricularse, por lo que consideramos conveniente ofrecer a los alumnos desde el curso próximo (1986-87) el sistema educativo a distancia de forma globalizada, con las peculiaridades de cada uno de los niveles, para que elija con el suficiente criterio.

Para realizar nuestra labor nos parece imprescindible potenciar la colaboración con el profesor de EGB de las cárceles que puede materializarse en labores específicas a través de las reuniones con la Comisión Interniveles.

B) Necesidad de la aplicación de una pedagogía específica para alumnos reclusos

La historia personal del alumno previa a la reclusión implica que su desarrollo cognitivo está condicionado por variables situacionales, cuyos centros configuradores son la familia y el barrio, y que todos están afectados por su condición socioeconómica y cultural por lo que observamos un repertorio de hábitos intelectuales diferentes a los «normalizados».

La reclusión tiende a generar una agresividad que dificulta seriamente la capacidad de la persona para la dedicación al trabajo intelectual.

La falta de estímulos exteriores provoca

un nivel unívoco en el lenguaje, es decir, fomenta el argot carcelario. Este hecho incide en la dificultad para comprender el contenido de las asignaturas.

Su sentido del presente únicamente, la escasa facilidad para acceder al mundo de lo abstracto, el esfuerzo para llevar una tarea continuada son elementos que condicionan considerablemente su aprendizaje.

Por todo lo anteriormente expuesto, pensamos que es precisa una formación *específica* del profesorado que permita desarrollar una pedagogía acorde con las necesidades peculiares de este alumnado y que puede conseguirse a través, por ejemplo, de jornadas de formación del profesorado y proyectos de investigación específicos sobre Educación a Distancia en Centros Penitenciarios.

DEPARTAMENTO DE CÁRCELES

PRIMERAS JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE «LA FILOSOFÍA EN EL COU»

El Seminario de Filosofía del INBAD fue invitado a participar el 19 de abril del presente curso 1985/86 en las «**Primeras jornadas de estudio sobre la Filosofía en el COU**», organizadas por la Coordinación del Área de Filosofía en colaboración con el I. C. E. de la Universidad Complutense. Este Seminario expuso su línea pedagógica y sus orientaciones acerca del COU en la ponencia-debate «**Criterios básicos para un comentario de textos filosóficos**».

En su intervención, los profesores del INBAD mostraron las reformas realizadas en el nivel didáctico y metodológico en la enseñanza de la Filosofía de COU. Se insistió en que estos cambios o reformas se habían hecho atendiendo siempre a las necesidades del alumno y en que han dado como resultado una didáctica de la materia centrada más bien en el aprendizaje de la Filosofía por parte del alumno que en la enseñanza de contenidos filosóficos por parte del profesor. Esta línea de la didáctica de la Filosofía, puesta de manifiesto en los documentos de Filosofía del INBAD, les pareció positiva a los compañeros de la enseñanza presencial con quienes el Seminario intercambió y discutió sus experiencias, algo siempre positivo y enriquecedor que ensancha las visiones particulares sobre los temas y problemas que plantea la enseñanza de la Filosofía y el papel que ésta juega en las Enseñanzas Medias.

La presentación de la ponencia-debate transcurrió de la siguiente manera: primero hubo una pequeña introducción para, des-

pués, desarrollar en forma de coloquio los «supuestos generales, conclusiones y propuestas» que sobre el tema había preparado el Seminario y que se exponen a continuación.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN COU

Introducción

A propósito del perenne problema español de la enseñanza hacia Ortega, en una ocasión, estas consideraciones: «Es casi lo normal en la enseñanza que el estudiante no estudie y que, si estudia, poniendo su mejor voluntad, no aprenda. Y claro es que, si el estudiante, sea por lo que sea, no aprende, el profesor no podrá decir que enseña...» Y también: «Enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.»

Ambas observaciones parecen oportunas como pauta para un examen de la didáctica de la filosofía: se trataría de ver por qué creen **no necesitar** nuestros alumnos, como suele ser el caso, la asignatura de Filosofía y/o en qué radica «lo que sea» por lo que no aprenden. Para atender con eficacia el problema habría que examinar diversos elementos implicados, desde el sistema de edu-

cación vigente y sus expectativas hasta los medios existentes y/o ineludibles con que se debe contar en el proceso de enseñanza en general y, en concreto, en el de nuestra asignatura. Puede ocurrir que el elemento sistemático determine *a priori* la viabilidad pedagógica de los restantes o que se estime que ha de adaptarse a ellos con diversos grados de forzosidad. También puede ocurrir que no exista un sistema educativo coherente y rigurosamente planteado y, por tanto, que las recomendaciones o evaluaciones didácticas que se hagan a sus ejecutores sean de pura y estricta supervivencia.

No parece que nuestro plan de enseñanza preuniversitaria, hoy por hoy, se regule por la atención a necesidades didácticas suficientemente conocidas y ponderadas. Es más bien un toro al que profesores y alumnos nos enfrentamos maniatados: sólo podemos escurrir el bulto y, cuando toca revolcón, dolernos y procurar escapar mejor en la próxima embestida. En espera de eventuales reformas *radicales*, la comunicación que presentamos busca solamente mejorar nuestras posibilidades de salir mejor parados.

Seminario de Filosofía del INBAD:

- Javier Echano.
- Pedro Montarelo.
- Eduardo Martínez.
- Esmeralda García.
- Isabel Salido.
- Isabel Arenas.

1. Supuestos generales

- 1.1. Marco en el que aparece la experiencia y condiciones materiales.
- 1.2. Peculiaridades de la experiencia.
- 1.3. Elementos:
 - El programa.
 - El alumno.
 - El profesor.

2. Nuevo enfoque y funcionalidad de los tres elementos del sistema.

- 2.1. Programa:
 - a) Cómo se aborda el programa en cuanto a los contenidos se refiere.
 - b) Recursos metodológicos y su utilización.
 - c) Enseñanza y aprendizaje de la Filosofía en COU.
- 2.2. El alumno como generador de necesidades y elementos didácticos.
- 2.3. El profesor:
 - a) Relación profesor-alumno.
 - b) Relevancia del profesor: crítica a la imagen del profesor como mero transmisor de contenidos.
 - c) El profesor como motivador del saber.
 - d) El profesor como seguidor del aprendizaje del alumno: la evaluación.

3. Conclusiones y propuestas.

SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD