

1985
junio
nº 2
INBAD



boletín informativo

Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD
Número 2, junio, 1985

EL INBAD EN ESPAÑA

Sesiones de trabajo con los profesores de las nuevas Extensiones del INBAD. Curso 1984-1985. 5

La Tutoría por Correspondencia en el INBAD. 11

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

El INBAD en el extranjero: diez años de presencia. 29

Extensión del INBAD en Bélgica: Actividades Culturales. Curso Académico 1984-85. 33

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Experiencia de una actividad extraescolar: Visita al Museo Arqueológico de Sevilla y a las Ruinas de Itálica. 35

Reflexiones en torno a una evaluación. 53

Reflexiones motivadas por el comentario de textos de un alumno. 59

DOCUMENTACION

Informes:

El sistema educativo belga. 63

El sistema educativo francés 73

Revistas recibidas. 81

INFORMACIONES VARIAS

Bibliografía sobre Métodos de Estudio y Técnicas de Trabajo Intelectual. 85



Dep. Legal: M-12.649-1981

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

EL INBAD en España

SESIONES DE TRABAJO CON LOS PROFESORES DE LAS NUEVAS EXTENSIONES DEL INBAD, CURSO 1984-85

I. PROGRAMACION Y SESIONES INICIALES

En el mes de mayo del curso 1983-84, el Departamento de Estudios y Orientación presentó a la Junta Directiva primero y, con su visto bueno, a la Comisión Pedagógica después, un plan para la formación del profesorado del INBAD durante el curso 1984-85.

En dicho plan se contemplaban en realidad dos tipos de cursos:

- De Información-Formación inicial: para el profesorado que se incorpora al sistema INBAD.
- De Perfeccionamiento: para el profesorado con experiencia en el INBAD.

Por lo que se refiere al primer tipo de cursos, que eran sin duda más urgentes ya que debían realizarse al comienzo del curso siguiente, se concretaron los temas fundamentales de contenido en una reunión de la Comisión Pedagógica y se acordó, como método de trabajo para su preparación, que un grupo de profesores de la Sede Central, con garantías de permanencia para el curso siguiente, y algún profesor de Extensiones con un año de experiencia en el INBAD se pusieran libremente en contacto con el Departamento de Estudios y Orientación para comenzar a preparar el curso y para darlo en su momento.

En las sesiones de trabajo realizadas por

este grupo durante los días finales del curso 83-84, se elaboró un primer borrador que sirvió como guía para iniciar el trabajo del grupo.

Durante los primeros días del mes de septiembre (1984) se procedió a la división del grupo en subgrupos de trabajo tras largas discusiones sobre cómo hacer dicha subdivisión.

En realidad se discutieron dos criterios:

1. Que se constituyeran desde el principio los grupos de tres personas que irían a dar el curso a cada una de las Extensiones y que cada grupo preparase las sesiones de trabajo.
2. Que se formaran subgrupos en función de los temas del programa, integrado cada uno por las personas más específicamente preparadas en ellos, que, en su momento, serían quienes se responsabilizarían de esa parte del programa en las sesiones de trabajo de cada Extensión.

Se adoptó el segundo criterio y así se trabajó durante un corto período de tiempo por subgrupos y al final hubo una puesta en común en la que se concretó el programa de trabajo —contenido y metodología de cada sesión— y se acordó cuáles serían el material básico (que mandaríamos previamente a cada Extensión) y el material de apoyo (que entregaríamos durante las sesiones).

Programa de Trabajo

Objetivos

- Describir las características generales del alumno y del sistema a distancia del INBAD.
- Informar al nuevo profesorado sobre el INBAD: objetivos, metodología, posibilidades, dificultades y perspectivas.
- Establecer vías de comunicación para el seguimiento de las experiencias que puedan plantearse en cada Extensión.

Contenidos

Día primero:

Primera sesión (mañana)

- a) El alumno del INBAD.
Objetivo: Describir las características típicas del alumno del INBAD.
Material básico: «Opiniones de los alumnos del INBAD sobre ellos mismos».
- b) Características de la enseñanza a distancia.
Objetivo: Describir las características de la enseñanza a distancia que responda a las necesidades del alumno descrito.
Material básico: Introducción al Libro de Programación del alumno (información de interés general sobre el sistema de educación del INBAD)

Segunda sesión (tarde)

- a) El INBAD
Objetivo: Informar sobre la organización y funcionamiento del INBAD.
Material: Se entregará en la sesión.
- b) La documentación didáctica
Objetivo: Presentar el material didáctico del INBAD y comentar sus características.
Material básico: Información particular sobre cada una de las asignaturas (Libro Blanco del alumno) y sobre sus documentos, actividades y cassettes.

Día segundo:

Tercera sesión (mañana)

- a) La Tutoría.
Objetivo: Analizar la función de la Tutoría en el contexto educativo del INBAD.
Material: Se entregará en la sesión.

Cuarta sesión (tarde)

- a) Experiencias concretas sobre el funcionamiento de los Centros: Extensiones de Vallecas y del Barrio del Pilar.
- b) Evaluación del curso y plan de seguimiento.

Horario:

Sesiones de mañana: 9,30-13,30
Sesiones de tarde: 16-19,30

En dicha puesta en común, se propuso que fuera la Junta Directiva quien decidiese las personas concretas que debían ir a cada Extensión. El grupo únicamente elaboró unos criterios que todos creíamos que debían tenerse en cuenta para la elección de las personas y los hicimos llegar a la Dirección.

Los criterios establecidos para la distribución de los grupos respondían a los tres grandes apartados del programa:

1. Aspectos teóricos: incluye los temas de la primera sesión (alumno y educación a distancia) y la información del INBAD. Sería competencia más directa del Departamento de Estudios y de Orientación.
2. Documentación-Tutoría: temas de las dos siguientes sesiones. Sería competencia, por un lado, de quienes han elaborado y experimentado la documentación y, por otro, de quienes tienen experiencia en la atención a los alumnos: profesores de Seminarios que hayan sido tutores en la Extensión Experimental o por correspondencia.

3. Experiencia en el funcionamiento de las Extensiones: tema de la última sesión y competencia directa de tutores de las Extensiones, de la Extensión Experimental y del Departamento de Centros.

En este sentido también se acordó:

- a) Que, cuando hubiera algún miembro de la Junta Directiva entre los coordinadores de las sesiones de trabajo de las Extensiones, fuera él quien se encargara de la información sobre el INBAD.
- b) Que para la configuración de los grupos se buscaran personas que pudieran complementarse. Lo importante no era elegir una persona para cada uno de esos grandes temas, sino tres personas que abarcasen la totalidad del programa.

Calendario de las Sesiones de Trabajo en las distintas Extensiones

1. Extensión de Burgos

— Fecha: 2 y 3 de octubre.

2. Extensión de Palma de Mallorca

— Fecha: 4 y 5 de octubre.

3. Extensión de Salamanca

— Fecha: 17 y 18 de octubre.

4. Extensión de Murcia

— Fecha: 25 y 26 de octubre.

5. Extensión de Pamplona

— Fecha: 6 y 7 de noviembre.

6. Extensión de Las Palmas

— Fecha: 21 y 22 de noviembre.

Reunión para la Evaluación de las Sesiones de Trabajo en las distintas Extensiones

Una vez finalizadas las sesiones de trabajo en las distintas Extensiones, el día 4 de diciembre nos reunimos todos los profesores coordinadores participantes con el siguiente orden del día:

1. Revisión de cada una de las sesiones y conclusiones generales.
2. Plan de seguimiento.
3. Sugerencias con vistas a la preparación de cursos sucesivos para profesores que se incorporan al sistema INBAD.

1. Por lo que se refiere al primer punto, una vez oídas las distintas exposiciones de cada una de las sesiones, pudimos extraer las siguientes conclusiones:

— En general, los profesores de las distintas Extensiones no habían tenido contacto previo con la enseñanza del INBAD; sólo en algunos casos aislados habían sido tutores en Centros Colaboradores.

— La documentación básica, previamente enviada para su estudio por parte de los profesores tutores antes de las sesiones, ha tenido desigual aceptación por parte de cada Extensión y de cada profesor tutor. En algunos casos se dedicó un tiempo al principio a su lectura; en otros, el trabajo se centró fundamentalmente en uno o dos profesores que la habían leído con más detenimiento.

— Las sesiones de trabajo, en general, han sido bien recibidas y las han encontrado bien planteadas, sobre todo por lo que se refiere a:

- La información facilitada.
- La inserción en el sistema de modo activo.
- Su carácter reflexivo.
- Su diseño participativo.
- Su utilidad.

- De modo particular
 - a) Han destacado como positivo:
 - La presencia de profesores de Extensiones.
 - La presencia de algún miembro de la Junta Directiva.
 - b) Han apuntado como crítica:
 - Demasiado tiempo dedicado a la primera sesión, «lo teórico», en detrimento de las sesiones cuyo contenido es para ellos lo más urgente y práctico: la documentación y la tutoría.

Suelen coincidir en afirmaciones como estas: «dedicar más tiempo a la tutoría», «trabajar en tutorías concretas de cada materia». En algunas Extensiones han llegado incluso a pedir un día más de curso para dedicarlo íntegramente a la tutoría.

En la reunión de evaluación, los profesores coordinadores de las sesiones llegamos a la conclusión de que debía mantenerse la estructura del programa como estaba porque la documentación y la tutoría no son sino los instrumentos de aprendizaje de un *sistema* que ha de tener siempre como punto de referencia al *alumno*.

Una reflexión más detenida sobre la aplicación de la documentación y sobre la tutoría podría hacerse en algún momento del proceso de seguimiento programado a lo largo del primer año en el INBAD.

- La segunda parte de la primera sesión, «Características de la Educación a Distancia», ha resultado bastante dura en la mayoría de las Extensiones.
- En alguna Extensión se ha apuntado la conveniencia de que los representantes de los Seminarios que vayan a

estas sesiones pertenezcan a Seminarios más dispares (en una Extensión hubo uno de Filosofía y dos de Latín). En otra Extensión se destacó como positivo el contraste entre los tres profesores coordinadores de la sesión: uno, más especializado en la parte teórica; otro, en la parte de documentación y otro, con experiencia en el funcionamiento de las Extensiones.

- Respecto a la información sobre el INBAD, piden mayor información sobre las Extensiones y no tan prolija sobre otros aspectos como, por ejemplo, el extranjero, el funcionamiento concreto de algún colectivo de la Sede Central, etc.

- c) Han señalado como necesidad:
 - El seguimiento a lo largo de este primer año en el INBAD. Es decir, que se cumpla también el tercer objetivo del programa: establecer vías de comunicación para el seguimiento de las experiencias que puedan plantearse en cada Extensión.

Como conclusión evaluadora general, podemos decir que el grupo de profesores coordinadores de las sesiones de trabajo de las distintas Extensiones cree que se han cumplido los objetivos propuestos.

2. En cuanto al segundo punto del orden del día, «Plan de Seguimiento durante el Primer Año de Experiencia en el INBAD», se destacaron dos momentos importantes que deberán tenerse en cuenta:

- El final del curso, momento en el que en la Memoria del Centro, según criterios que se determinarán más adelante, se recogerán las experiencias más significativas del funcionamiento de la Extensión en los más variados aspectos.
- El final del primer trimestre y el comienzo del segundo, tiempo para

el que deberán programarse sesiones de trabajo con las propias Extensiones con el fin de estudiar tanto lo que se refiere al contenido como lo relativo al momento más idóneo para ponerlo en práctica.

3. El tercer punto, «Sugerencias con Vistas a la Preparación de Futuros Cursos», no se trató directamente. Si bien en el análisis del primer punto del orden del día se habían hecho algunas sugerencias que habrían de tenerse en cuenta en futuras programaciones, se decidió dejar este punto para cuando se hiciese una valoración global, una vez llevados a cabo los planes de seguimiento en cada Extensión.

Las cuestiones planteadas por cada Extensión respecto a su propia marcha han sido muy variadas. Sin embargo, cabe destacar una doble coincidencia en lo fundamental. Por una lado, la mayoría de los profesores tutores ha señalado como condicionantes principales del funcionamiento de su Extensión, tanto en lo general como, sobre todo, en lo relativo a los aspectos didácticos, la ausencia de una infraestructura mínima apta para el desarrollo de la actividad educativa (estabilidad en el edificio, aulas y despachos, reprografía, personal administrativo, etc.) y la permanente situación de duda del profesorado respecto a su continuidad en el INBAD. Por otro, en todos los centros han aparecido tres grandes temas de preocupación sobre los que se han centrado fundamentalmente las sesiones con los profesores: el material didáctico, las orientaciones y actividades quincenales y la tutoría.

Lo más destacable de las opiniones (preocupaciones) manifestadas sobre cada uno de estos temas no ha sido, desde luego, lo relativo a las novedades encontradas, sino las coincidencias significativas entre éstas y las opiniones de profesores y de alumnos de otras Extensiones con más experiencia de funcionamiento.

II. PLAN DE SEGUIMIENTO

Al final del primer trimestre y principios del segundo, nos pusimos en contacto con los profesores tutores de las Extensiones para programar con ellos una segunda sesión de trabajo (dentro del plan previsto de seguimiento a lo largo del curso), es decir, para establecer conjuntamente el orden del día de la sesión y la fecha más adecuada.

Los objetivos propuestos para estas sesiones eran:

1. Profundizar en los temas tratados en la sesión inicial.
2. Promover un intercambio de información entre las Extensiones nuevas y las antiguas, con mayor experiencia, acerca de su funcionamiento.

Estas sesiones de trabajo han tenido lugar durante el segundo trimestre en todas menos en Las Palmas y Pamplona, centros en los que, de acuerdo con los profesores, se aplazaron para el tercer trimestre debido a que la sesión primera se tuvo bastante tarde.

A continuación resumimos algunas de esas opiniones tomadas de los informes elaborados por los profesores que han coordinado las distintas sesiones de trabajo:

a) Material didáctico.

- La documentación es excesiva y demasiado farragosa.
- El nivel del material didáctico es elevado.
- La documentación didáctica está poco adaptada a la capacidad y peculiaridades del alumno.
- Es necesario revisar los programas de las distintas asignaturas.
- Es necesario elaborar una documentación autosuficiente que conste de un material básico y un repertorio de actividades y ejercicios.
- Los profesores tutores de las Extensiones tienen poca posibilidad real de modificación e iniciativa.
- En algunos casos no se utilizan los

documentos didácticos de algunas asignaturas y, en otros, se muestra cierta resistencia a su utilización.

- Es necesario que los seminarios se coordinen por áreas.

b) Orientaciones y Actividades Quincenales (OAQ)

- Como las programaciones suelen abarcar mucha materia por quincena, las actividades son muchísimas en número y excesivamente amplias en contenido.
- Debido al poco tiempo de que dispone y también a la desconexión que existe en muchos casos entre la documentación y las actividades o entre las actividades y la evaluación, el alumno, a veces, tiene que optar entre hacer la actividad o estudiar para la evaluación.
- Es necesario que en cada Extensión donde haya alumnos matriculados por correspondencia un profesor tutor se dedique a la coordinación de esta modalidad de apoyo tutorial.

c) Tutoría

- Todos están de acuerdo en que la tutoría no es lo mismo que una clase del sistema presencial, pero ¿cómo hacerla?
- Detectan la necesidad de más tutorías en asignaturas como Matemáticas o Física y Química, y de tutorías especiales en idiomas modernos y en Ciencias (prácticas de laboratorio).
- Utilizan el esquema general de tu-

torías con predominio de las colectivas sobre las individuales (muy escasas en general) y de las básicas sobre las de apoyo.

- Se ve imprescindible la utilización de técnicas de estudio por parte del alumno y de procedimientos didácticos por la del profesor para hacer accesibles los contenidos a los estudiantes.
- El sistema de atención al alumno implica una elevada dosis de «stress» en los profesores tutores por la precipitación con que hay que desarrollar la tutoría, por no saber muy bien qué hacer en ella, por la diversidad de asignaturas que en muchos casos hay que tutelar, por la cantidad de contenidos programados sobre los que hay que «orientar» en cada sesión de tutoría, etc.

En estos momentos nos encontramos preparando una reunión de todos los profesores que han coordinado las distintas sesiones de trabajo en las Extensiones con el fin de:

- Realizar una evaluación de esta parte del plan de seguimiento.
- Preparar unos criterios, que entregaremos a la Junta Directiva, que sirvan de orientación a los profesores de las Extensiones cuando procedan a la evaluación de su primer año de estancia en el INBAD en la Memoria de fin de curso.
- Programar las sesiones de trabajo con los profesores de las Extensiones que comiencen a funcionar el curso próximo.

*DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

LA TUTORIA POR CORRESPONDENCIA EN EL INBAD

INTRODUCCION

El presente informe es la primera parte de un «**Proyecto de Tutoría por Correspondencia**» realizado por el Departamento de Estudios con el objeto de «diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto departamental de Tutoría por Correspondencia (T/C) en la Sede Central, capaz de ser **generalizado y aplicado con flexibilidad** en las Extensiones del INBAD».

Al concretar en dicho Proyecto la relación experimentación-evaluación-generalización aplicable a los subsistemas y procesos fundamentales del INBAD:

- Captación-aceptación adecuada de efectivos específicos.
- Elección de recursos humanos: cuantitativa y cualitativamente.
- Elección y medición de los equipamientos.
- Evaluación del subsistema documentación.
- Evaluación del subsistema comunicación.

pareció fundamental iniciar el proyecto tomando el pulso a quienes trabajan con alumnos por Correspondencia tanto en la Sede Central como en las Extensiones del INBAD.

Este es el resultado de la recogida de in-

formación en la totalidad de las Extensiones, diecinueve el curso 84-85, por parte de los tutores de la Sede Central que trabajan en el Departamento de T/C.

En las Extensiones se aplicó un cuestionario y se obtuvo información de todas ellas. A los tutores de T/C de la Sede Central se les pidió que comunicasen sus opiniones «sobre las características de un buen diseño experimental de T/C para ser generalizado a las Extensiones del INBAD», sugiriéndose un esquema de forma muy abierta.

En el presente curso, 84-85, catorce Extensiones atienden alumnos por Correspondencia y cinco no. Dos de éstas explican la inexistencia de esta modalidad tutorial por las peculiaridades de las provincias en que están insertas las Extensiones del INBAD. En ambos casos se dice casi textualmente que «los alumnos prefieren la asistencia personal» y que las reducidas distancias en la provincia («y los buenos medios de comunicación», añaden en una Extensión) facilitan y favorecen la asistencia personal.

Las cinco Extensiones sin alumnos de esta modalidad se limitaron a contestar a la segunda parte del cuestionario. Finalmente, diez tutores de la Sede Central entregaron su informe y cinco no.

A) **LA T/C EN LAS EXTENSIONES DEL INBAD**

I. **DESCRIPCION DE LA SITUACION ACTUAL**

I.1. **Los alumnos**

I.1.1. *Matriculaciones y continuidad*

El número de alumnos matriculados el curso 84-85 en el INBAD mediante la modalidad T/C en las catorce Extensiones que disponen de este sistema es de 717, con una media por Extensión de 51 alumnos.

De estos 717, los **alumnos que continúan** en marzo-85 son 428; es decir, el 59,7 por 100, con una media por Extensión de 30,6.

La **edad media** de los alumnos matriculados es de 23,1 años, yendo el recorrido de edades de 20 a 30 años.

La distribución por Extensiones de alumnos **matriculados y continuadores** en este curso, según el volumen de las matriculaciones, se refleja en el cuadro 1.

CUADRO 1
ALUMNOS MATRICULADOS Y CONTINUADORES (MARZO 85)

Extensiones	Matriculados 84/85	Continúan marzo 85: N	Continúan %
1	100	30	30,0
2	97	46	47,4
3	89	34	38,2
4	88	37	42,0
5	59	53	89,8
6	57	50	87,7
7	52	29	55,8
8	47	15	31,9
9	38	38	100,0
10	33	20	60,6
11	25	55	—
12	15	4	26,7
13	10	10	100,0
14	7	7	100,0
15	0	0	—
16	0	0	—
17	0	0	—
18	0	0	—
19	0	0	—
Total	717	428	—

Finalmente, de los 363 alumnos matriculados en el curso 84-85, exceptuadas las Extensiones que comienzan este curso y las dos que dicen desconocer el número de alumnos matriculados el curso pasado, estaban matriculados durante el curso 83-84 en esta modalidad tutorial 94, es decir, el 20,3 por 100.

Esta cifra tan baja es un signo claro del **importante flujo** de entrada-salida de los alumnos de esta forma de atención. Habrá que confirmar posteriormente si es una movilidad debida a las características del alumnado, que utiliza tal tutoría según su conveniencia o, más bien, si es debida a la dureza que en-

cuentran éstos en los estudios por Correspondencia.

I.1.2. *Características fundamentales de los alumnos.*

De las cuarenta y siete características aportadas por las 13 Extensiones que contestan a esta cuestión, doce se refieren a **situaciones de tipo profesional** o similares (servicio militar: 5); diez tienen que ver con **actitudes personales** del alumno; nueve, con su **comportamiento académico**; seis, con **carencias de tipo personal**; cinco, con su **estado, papel dentro del hogar y enfermedades o minusvalías** y, finalmente, cuatro están en relación con el **hábitat**.

— Predomina la caracterización según **profesión o similares**:

- servicio militar (5).
- Un trabajo sobrecargado (5).
- Escasez de tiempo (1).
- El deseo de promoción profesional (1).

— En segundo lugar van las características relacionadas con **actitudes personales**:

- Cuatro Extensiones se fijan en el «interés» del alumno, su «gran esfuerzo» en los estudios, su «tesón».
- Dos ven a los alumnos «demasiado optimistas», «ambiciosos» al iniciar sus estudios.
- Dos piensan que son alumnos «inseguros respecto a su capacidad»: «se desaniman con facilidad».
- Finalmente, otras dos creen que estos alumnos tienen «mayores problemas para el estudio»: «se sienten alumnos de segunda clase».

— En tercer lugar, las características relacionadas con su **comportamiento académico**:

- Cuatro Extensiones se fijan en la «poca regularidad en la respuesta a las actividades».

- Dos, en la «falta de organización de los alumnos en el estudio» y su deficiencia en «hábitos de estudio».

- Tres Extensiones creen que estos alumnos tienen una «deficiente base en algunas asignaturas» y se «comunican poco con el Centro».

— En cuarto lugar figuran las **carencias de tipo personal** del alumno.

- Tres Extensiones se fijan en el «aislamiento» en que se encuentra el alumno, su «soledad», su «dificultad para encontrar ayuda».
- También se ve al alumno lleno de «buenas intenciones que se evaporan frente al trabajo real» y «desconociendo lo que significa el sistema de estudios por Correspondencia».

— Cinco Extensiones se fijan en características de los alumnos relativas a su **estado personal**, papel dentro del hogar, enfermedades y minusvalías.

— Finalmente, cuatro resaltan las características de los alumnos según su **hábitat**: «vivir en un núcleo rural»; «deja-nía»; «zonas aisladas»; etc.

Resulta llamativa la ausencia de características relacionadas con este último grupo y la insistencia tan grande en las que afectan a actitudes personales y académicas del alumno. El enfoque de los tutores ante esta pregunta, es decir, la primacía dada a las actitudes-aptitudes personales sobre otras características indicadoras de «desigualdad» ante el acceso a la cultura, merece tenerse en cuenta.

I.1.3. *Razones por las que estos alumnos estudian por Correspondencia*

— En primer lugar figuran **razones de tipo profesional**: «jornada laboral completa», «dificultades laborales»,

«conveniencia personal por razón del trabajo», etc.

- Seis Extensiones hacen figurar en primer lugar estas razones. Otras cuatro, sin embargo, sitúan en este lugar las **razones de «distancia»**: «dificultad en los desplazamientos», «lejanía», etc. Posteriormente, se reflejan **otras** razones: «imposibilidades materiales», «falta de tiempo», «incapacidad física», «la mili».
- En segundo lugar figuran **razones relativas a la «distancia» y las «malas comunicaciones»** (6); el Servicio Militar (4); «trabajo» (2); «razones familiares» (2) e «imposibilidad de horario» (2).
- En tercer lugar, se reflejan de nuevo **razones de tipo laboral** (3) o «por enfermedad» (3), por «distancia» (2), «razones familiares» (1) y por el Servicio Militar (1).

Así pues, **las de tipo laboral y las debidas a la distancia o a deficientes medios de comunicación** son las principales razones por las que estos alumnos eligen esta modalidad tutorial. No deja de tener importancia, sin embargo, el Servicio Militar como razón concreta.

En otro punto del cuestionario se pregunta a los tutores si encuentran justificadas las razones por las que los alumnos estudian por Correspondencia. Once Extensiones responden afirmativamente y tres negativamente. Una Extensión apostilla que «a veces se transige demasiado sin averiguar si son reales las razones aducidas».

I.1.4. *Razones que suelen dar los alumnos cuando abandonan sus estudios*

Para simplificar, concentramos las razones aducidas en dos grupos: **personales** e **institucionales**.

- En primer lugar sobresalen las **razones de tipo personal**, concretamente las relativas al **trabajo** y las **incompatibi-**

lidades de éste con el estudio (5). Abundando en este tipo de razones, se sugieren como causas de abandono: «la falta de tiempo» (3), la «falta de motivación» (1), que «se encuentran abandonados» (1) y razones de tipo subjetivo en relación con el estudio (1)

También se resaltan en este primer lugar razones que afectan a la **relación del alumno con la institución**: «ineficacia del sistema de Correspondencia» (1), la «dificultad de los textos» (1) y la «falta de contacto inicial con el alumno» (1).

- En segundo lugar se equiparan algo más las razones de tipo institucional con las personales, poniéndose como razones de abandono que pertenecen al primer grupo: la «ineficacia del sistema de T/C para realizar lo que conlleva» (3) («imposibilidad de cumplir el ritmo pedido en las actividades», dificultades para el «autodidactismo», etc.); la «extensión y dificultad de los programas» (1); el «excesivo número de asignaturas» (1).

Sin embargo, las razones de tipo personal del alumno siguen estando presentes (siete elecciones). Concretamente, se reflejan como «razones de abandono» algunas que tienen mucho que ver con todo lo que rodea al estudio: «dificultad de estudiar por su cuenta», «falta de hábito», «desánimo», problemas que afectan al «autodidactismo».

- En tercer lugar, se vuelven a valorar más las razones de tipo **personal**, pero que afectan ya a otro ámbito no tan relacionado con el estudio: «encuentran trabajo», «problemas familiares», «dificultades en los desplazamientos para los contactos con el tutor».

Dos Extensiones se fijan de nuevo en dificultades de tipo institucional ya aportadas anteriormente: «la dificultad del aprendizaje con el material disponi-

ble» y «los problemas con las Actividades».

En resumidas cuentas, aparecen las dos conocidas **barreras que imposibilitan la continuidad** en los estudios. Primero, las **personales-profesionales**, que en un sistema de este tipo se centran más en las carencias personales frente al estudio: «falta de motivación», «falta de hábitos de estudio», «dificultades de estudiar por su cuenta» y, en segundo lugar, las de **tipo institucional**, que se desprenden de un **sistema aún excesivamente cerrado** aunque sea «por correspondencia»: incompatibilidades de ritmos entre la demanda institucional de actividades y el tiempo de que disponen y el abandono en que se sienten estos «autodidactos» **por obligación** que son los alumnos.

El medio «Correspondencia» debería entregar también al alumno **instrumentos eficaces de «compensación»** para sus deficiencias, agigantadas por la lejanía institucional de tal modalidad tutorial.

I.1.5. *Formas más corrientes por las que un alumno conoce la existencia de tal modalidad tutorial*

Por orden de importancia son:

- a) «En la misma Extensión se les orienta sobre esta modalidad de atención». (Elegida por ocho Extensiones en primer lugar y por seis en segundo).
- b) «Los alumnos se enteran por su cuenta de esta posibilidad.» (Elegida por seis Extensiones en primer lugar y por tres en segundo.)
- c) En tercer lugar, cuatro Extensiones reflejan formas diversas: «mediante información procedente de la Sede Central» (2); «por otros compañeros» (1) y por «información escrita a todos los alumnos» (1).

Sólo una Extensión, y en tercer lugar, dice «planificar los lugares y la forma de reclutar los alumnos».

I.1.6. *Eficacia de esta modalidad tutorial*

Numéricamente, el **grado de eficacia** es el siguiente según las Extensiones que practican esta tutoría:

A medias: 10.

Sí: 2.

No: 2.

El grado subjetivo («en tu opinión») de confianza en el Sistema, según se deduce, es bastante bajo.

- De las dos respuestas afirmativas, una la razonan diciendo que el sistema es eficaz «desde el momento en que varios alumnos consiguen superar el curso».
- Quienes responden negativamente, una Extensión «veterana» y otra «nueva», razonan así sus respuestas: la primera diciendo que «la situación está viciada de base» y que «es necesario un replanteamiento total y absoluto»; la segunda haciendo constar que «es el primer curso que funciona» y que «faltan medios suficientes». También dicen que «el alumno no se ha concienciado acerca de este tipo de enseñanza».
- El «a medias», tan masivamente elegido y que pone en cuestión la eficacia de tal modalidad tutorial, es razonado por las diez Extensiones de la siguiente forma:
 - a) El grupo más importante de razones afecta a diversas **deficiencias del sistema** en su modalidad de Tutoría por Correspondencia:
 - Tal tutoría debería ser eficaz «en sí»; «en cuanto a su razón de ser, es una solución única para algunos alumnos», pero no «del modo en que se lleva a cabo» (2).
 - Existe una carencia importante de «recursos humanos y materiales necesarios» (1).
 - Dificultad «aún mayor» de la comunicación Centro-alum-

- no (2), faltando «cauces adecuados de comunicación para orientar al alumno en su estudio».
- «Resulta excesivamente duro estudiar sin ayuda del profesor.»
 - «Falta de coordinación entre las diferentes asignaturas por Correspondencia.»
- b) Otro grupo de razones, tratado de forma más reducida que el anterior, afecta a los **alumnos** como razón parcial de la «eficacia a medias» de la T/C:
- «Sólo tienen éxito los alumnos muy estimulados por sí mismos. Es difícil lograr otros estímulos.»
 - «El alumno es presa del cansancio, desánimo y dificultades.»
 - En tres Extensiones se resalta que el alumno es quien rompe la comunicación: «el alumno no establece contacto, salvo en raras excepciones; se limita a recibir material e información»; «es casi imposible conseguir que los alumnos envíen las Actividades, y menos dentro del tiempo establecido» (2).

I.2. Los tutores

El número actual de tutores se distribuye en dos grupos, según sea la totalidad de los profesores de las Extensiones quien atiende a los alumnos o sólo uno o dos coordinadores quienes se encargan de esta labor.

En el primer grupo, la media es de 12,7 profesores dedicados a esta tutoría. En el segundo, 1,5.

Las formas más corrientes de adscribir a un tutor a tal función son las siguientes: en cinco Extensiones **se ofrece el tutor** para este trabajo; en cuatro, **los nombra el Jefe de Estudios** (en una Extensión se dice que «para completar horario») y, en dos, **por de-**

liberación y decisión del equipo de tutores. Tres Extensiones no contestan a este respecto.

El tiempo medio por semana que invierte un tutor en atender a estos alumnos es de 3,8 horas. El recorrido de la distribución va desde una hora hasta ocho, según sea el número de alumnos por tutor. De todas formas, estos datos son poco significativos y sólo indicarán algo cuando los observemos en el *Cuadro 2*, situados en el contexto de cada Extensión.

En diez Extensiones existe un coordinador específico de tal tutoría y en cuatro no. Excepto en una, en el resto de las Extensiones que tienen coordinador no se libera parcialmente a éste de otros trabajos.

Finalmente, de quince Extensiones que contestan a la pregunta sobre si el profesorado de esa Extensión es partidario de que exista esa modalidad tutorial, trece responden afirmativamente y dos negativamente.

I.2.1. *Tareas en las que un tutor invierte más tiempo*

- Ocupan el primer lugar las **tareas de tipo burocrático** (ocho Extensiones): «recopilar quincenas y envíos»; «fotocopiar Actividades»; «preparación y envío de Actividades»...
- En segundo lugar figura la **«corrección» a secas** (4): «corregir Actividades y exámenes»; «corregir»; «corregir Actividades»; etc.
- En tercer lugar aparece la **actividad orientadora** o, mejor aún, la dimensión orientadora en toda la actividad realizada: «resolver dificultades»; «relación epistolar con los alumnos»; «orientar el trabajo por medio de la corrección»; «escribir personalmente a los alumnos»; etc.

I.2.2. *Papel más importante que debe jugar un tutor por Correspondencia*

Todas las Extensiones coinciden en que la función fundamental del tutor debe ser

orientadora y favorecedora de la comunicación con los alumnos. Expresamente se cita cinco veces su misión de «conectar a los alumnos con los profesores», «coordinar las asignaturas», etc. Cuatro Extensiones se fijan en el papel del tutor en el proceso de **comunicación** alumno-Centro-alumno: «crear cauces de comunicación»; «receptor y emisor de comunicaciones con el alumno»; «seguimiento del alumno concreto mediante teléfono, cartas, etc.».

Finalmente, en tres ocasiones se habla expresamente de su papel de «animador» del alumno; tres veces, de su papel «orientador» y una se le cita como «informador».

Otras intervenciones (2) hablan de papeles muy generales: «atender en todo al alumno»; «motivar adecuadamente»; etc.

I.3. Alumnos y tutores en relación: las tareas del tutor

El Cuadro 2 pone en relación el número «real» e «ideal» de alumnos (cambiando ciertos aspectos organizativos necesarios) con el número de tutores y el tiempo que invierten en las tareas típicas de su función. Igualmente, refleja el «tipo de tareas en las que invierte más tiempo el tutor» y el «papel más importante» que debería jugar.

Puestas en relación la segunda y primera columnas, obtenemos la **tasa de continuidad** en el mismo curso. Ya hemos señalado que en marzo continúa el 59,7 por 100 de los matriculados a comienzo de curso. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que muchos alumnos comienzan a ser atendidos mediante tal modalidad tutorial ya entrado el curso por razones típicas de los trabajos que exigen el traslado de domicilio. Es lógico que este alumno «entre y salga» de este tipo de atención con bastante fluidez.

La tercera y primera columnas en relación nos darán la **tasa de adecuación en la atención** según la opinión de los tutores. Para simplificar, diremos que sólo tres Extensiones

NOTA.— Ver cuadro 2 en pág. 28.

tienen más alumnos en marzo de los que creen poder atender; en una Extensión la diferencia es prácticamente sin importancia (cuatro alumnos) y en dos es más significativa (38-0; 53-15); ocho creen que podrían tener aún más alumnos y, finalmente, para dos Extensiones, el número de alumnos en marzo coincide con el que creen poder atender.

El grupo óptimo de alumnos, llevándose a cabo ciertas modificaciones administrativas, se refleja en la cuarta columna. La media óptima se encuentra en 44,4 alumnos. No parece tenderse a un grupo amplio incluso aunque se hicieran modificaciones suficientes en la Extensión.

Por otra parte, **el tiempo medio semanal** que un tutor invierte en su atención a los alumnos por Correspondencia varía, como es lógico, en función del número de tutores dedicados a esta labor en la Extensión. Conviene, de todas formas, relacionar las columnas anteriores con la penúltima, que plasma el tipo de tarea en la que un tutor por Correspondencia invierte más tiempo.

Finalmente, las dos últimas columnas dan noción del **grado de autogratiificación** que encuentran los tutores en esta tarea al relacionar el papel que creen que debería jugar la tutoría con la tarea que realizan «de facto». En seis casos parece haber discrepancias importantes entre lo que se hace y lo que se cree que debería hacerse. El papel deseado, predominantemente «orientador», contrasta con labores tan meramente burocráticas como las que se realizan.

I.4. La comunicación.

Los medios elegidos por los alumnos para ponerse en contacto con sus tutores son los siguientes, por orden de importancia:

Correo	6 Extensiones
Encuentro cara a cara	4 Extensiones
Teléfono	2 Extensiones
Las tres formas anteriores	2 Extensiones

La frecuencia de esta comunicación es la siguiente:

Una vez por mes.....	3 Extensiones
Una vez al trimestre.....	3 Extensiones
Una vez por semana.....	1 Extensión

Otras dos Extensiones contestan que la frecuencia es «muy baja», «escasa». Cinco no contestan.

Finalmente, si el alumno tarda en ponerse en contacto con su tutor, siete Extensiones dicen **tomar la iniciativa en la comunicación** y las otras siete dicen no tomarla.

I.5 Los recursos.

Nueve Extensiones dicen no disponer de los recursos necesarios para poder llevar la T/C con la eficacia debida; tres contestan afirmativamente y cuatro dicen disponer «a medias» de tales recursos.

Quienes contestan negativamente fundamentan su opinión de la siguiente forma:

- **Por razones de tiempo** (4): «No se dispone de tiempo para atender con eficacia a los alumnos»; «falta tiempo para coordinar adecuadamente...»; «hay muchas asignaturas para un tutor».
- **Por ausencia de ciertos recursos** concretos necesarios (3): «Falta de recursos de reproducción y medios económicos»; «hay que hacer muchas fotocopias de las Actividades»; «se necesitan el uso frecuente del teléfono y la posibilidad económica de visitar personalmente al alumno».
- **Por falta de espacio** (2): «Se carece de espacio para guardar ordenadamente las Actividades y para poder tener un fichero».
- **Por dificultades con los envíos** de las Actividades desde la Sede Central (2).

I.6. Evaluación del funcionamiento

La rentabilidad de tal tutoría, en el ámbito de la Extensión y en opinión de los tu-

tores, tiende a ser media. En una escala de 1 a 5, donde 1 significa rentabilidad nula y 5 rentabilidad absoluta, la media es igual a 3.

Utilizando la misma escala respecto al **grado de gratificación** que encuentran los tutores en su trabajo por Correspondencia, la media es igual a 2,4. Los tutores, pues, encuentran este trabajo algo menos gratificante que rentable.

La frecuencia con que se reúnen los tutores para evaluar el funcionamiento de esta tutoría es la siguiente:

Trimestralmente.....	5 Extensiones
Nunca	3 Extensiones
Cada dos meses	1 Extensión
Mensual.....	1 Extensión
Quincenal	1 Extensión
Semanal.....	1 Extensión
Estamos en contacto continuo	1 Extensión
N. C.	1 Extensión

Finalmente, **los fallos fundamentales en el funcionamiento del proceso comunicativo** del alumno con la Extensión y viceversa son los siguientes:

- Los fallos enunciados en primer lugar resultan difíciles de agrupar, no coincidiéndose en ninguno especialmente.
 - Hay cierta tendencia a fijarse en la necesidad de una comunicación personal («encuentro personal»; «personalización de la comunicación») con el alumno y su imposibilidad por la carestía de medios.
 - Otros fallos afectan al funcionamiento de la institución: «inadecuación del material»; problemas de reprografía; inexperiencia de una Extensión nueva.
 - Finalmente, otros fallos se achacan a los alumnos: «falta de dedicación al estudio»; su «dejanía»; «se encuentran solos».
- En segundo lugar, salen a relucir fun-

damentalmente estos tipos de dificultades:

- Unas (5) afectan al alumno: «se desmoraliza ante las dificultades del sistema»; «motivos de salud»; sus «dificultades»; «suele acumular materia»; «no responde a las cartas del tutor».
- Otros fallos afectan a la falta de recursos: «falta de medios materiales»; «medios materiales humanos»; «imposibilidad de usar el teléfono a discreción».
- Finalmente, otras dificultades afectan al medio de comunicación utilizado: «retrasos en el envío y recepción de las Actividades».

— En tercer y cuarto lugares los fallos en la comunicación se dirigen a los alumnos fundamentalmente: su «falta de interés»; «timidez»; «desaliento»; «no trabajan al día»; «se les plantea gran cantidad de dudas y optan por no consultar ninguna y abandonar»; «desconocen las dificultades reales del BUP».

— Finalmente, otras dificultades se orientan a la deficiente dedicación de los *profesores*: «falta de dedicación específica y especial del coordinador»; «desconocimiento de los alumnos».

Llama la atención el peso puesto por los tutores en los «fallos» achacables a los alumnos, que afectan negativamente a la comunicación alumno-Centro-alumno, a la ausencia de un tratamiento más insistente (no aparecen en el primer lugar con cuerpo suficiente) y a carencias de tipo institucional y recursos.

II. ASPECTOS CONCRETOS QUE DEBEN ESTAR PRESENTES EN UN DISEÑO DE T/C

La segunda parte del Informe recoge las aportaciones de los tutores para que el funcionamiento de la T/C gane en eficacia.

II.1. El alumno

II.1.1. Características del «alumno típico» de T/C.

— El primer grupo de las características que debe tener el «alumno típico» de T/C se refiere a la **«imposibilidad de asistir periódicamente al Centro»**. Las ocho Extensiones que eligen esta característica en primer lugar utilizan el mismo término «imposibilidad» generalmente unido a «física», «material», «absoluta».

En este primer lugar se ven también como necesarias ciertas **actitudes** que deben estar presentes en estos alumnos (6): «interés por el estudio» o «superar su situación»; «motivación»; «tener voluntad de trabajo»; «saber estudiar solo».

En este primer grupo, se encuentran presentes en dos ocasiones las razones de «lejanía» física del Centro: «residir fuera la localidad»; «vivir en un núcleo rural». Una Extensión dice no saber cuáles deben ser esas características típicas.

— El segundo lugar de características sugeridas se centra en las **«actitudes y aptitudes»** que deben reunir estos alumnos (7).

Unas, centradas en sus actitudes personales frente a la tarea que van a iniciar: «fuerza de voluntad»; «fuerte motivación»; «constancia». Otras, centradas más concretamente en el proceso de aprendizaje: «conocimiento mínimo de técnicas de estudio»; «buena base y documentación necesaria»; «tiempo de dedicación al estudio».

En segundo lugar, dentro de este segundo grupo de características se citan las puestas en el primer lugar del primer grupo (4): «la imposibilidad real de asistencia»; «imposibilidad física»; «estar en un Centro Penitenciario».

En una ocasión se habla de razones que afectan a la edad: «mayores de dieciocho años».

— El tercer, cuarto y quinto grupos de características vuelven a centrarse fundamen-

talmente en las actitudes-aptitudes que deben tener dichos alumnos más que en las razones de tipo hábitat o las imposibilidades de cualquier tipo para la asistencia a un Centro: «estímulo»; «madurez personal»; «capacidad de autodidactismo»; «autodisciplina y capacidad de organizar el tiempo y el trabajo»; «buena capacidad intelectual»; «buena base para obtener el máximo rendimiento del material»; «tiempo».

También salen a relucir, en menor medida, las características de «lejanía» y un tipo de imposibilidad que no ha salido prácticamente como es la de encontrarse en una «institución total»: «Ejército», estar embarcado, etc. En una ocasión se habla de «ser mayor de edad».

Los tutores creen que el número medio de alumnos que pueden atender en su Extensión, «estando las cosas como están», es de 30; y, «de cambiarse ciertos aspectos organizativos» para el mejor funcionamiento de la Extensión, el «número ideal» medio para ocho Extensiones sería de 44,4 alumnos. Otras tres Extensiones contestan diciendo que el número ideal «depende de los recursos», «depende del número de tutores» o que podría ser alumno «todo el que lo solicitara de forma razonada».

II.1.2. Forma de atajar el abandono.

En todas las sugerencias aportadas está presente la idea de «orientación». En concreto esta orientación, como dimensión presente en todo el proceso, se debería ceñir, según los tutores, a dos momentos fundamentales. **Uno inicial:** «una buena orientación inicial»; «responsabilizar a los alumnos de las dificultades al comienzo»; «remodelar el método de relación Extensión-alumno»; «buena orientación a la hora de la matrícula». **Un segundo momento** es el más sugerido por los tutores: el contacto personal continuado con los alumnos (7): «establecer un contacto lo más directo y personal posible con el alumno»; «mantener una relación más estrecha y profunda»;

«contactos periódicos»; «seguimiento personal».

Se concreta esta dimensión orientadora de forma explícita: «información y orientación personalizadas» o sugiriendo diversas formas de atajar el abandono: «animar, motivar, que el alumno no se encuentre solo, corregir de forma orientadora»; «mejor información»; «aconsejarles que limiten el número de asignaturas»; etc.

II.2. Los tutores

«En la situación actual», el número de tutores sugerido se distribuye en dos grupos muy pronunciados según se incluya a todos los profesores de la Extensión (seis Extensiones) o sólo a algunos (siete Extensiones). En este segundo caso, el número medio sugerido es de dos tutores. Igualmente, en la presente situación, el grupo de tutores debe estar formado por:

Un profesor por asignatura	9 Extensiones
Un profesor por área.....	4 Extensiones
De otra forma.....	2 Extensiones
N.C.	4 Extensiones

La tendencia a que exista «un profesor por asignatura» se incrementa cuando se pregunta por la forma «ideal de organizar el grupo de tutores para el futuro»:

Un profesor por asignatura	12 Extensiones
Uno por área.....	2 Extensiones
De otra forma.....	2 Extensiones
N.C.	3 Extensiones

En el primer grupo de respuestas, tres Extensiones sugieren que, además de un profesor por asignatura, debería haber un coordinador con dedicación exclusiva.

Finalmente, la mayoría de las Extensiones (11) opina que la Extensión debe tener un *papel activo* en el reclutamiento de alumnos para esta modalidad de tutoría y siete opinan lo contrario.

Una Extensión que responde afirmativa-

mente añade que «con ayuda y presupuestos de la Sede Central». Otra, que contesta negativamente, añade que «la Extensión, ante todo, debe reclutar alumnos presenciales. La modalidad de Correspondencia sería para casos absolutamente extremos».

II.3. La comunicación Extensión-alumno-Extensión

— En primer lugar, las sugerencias vertidas por los tutores para hacerlas fluir a la comunicación de la Extensión y el alumno se centran fundamentalmente en exigencias sobre los alumnos (4) y sobre los tutores o el coordinador de la T/C (4).

En el primer caso se sugiere que el alumno «envíe las quincenas con normalidad»; que realice los trabajos programados»; «que venga al menos una vez al mes»; que sea «constante».

De las cuatro sugerencias que afectan a los profesores, tres de ellas ven la necesidad de un «coordinador dedicado en exclusiva a coordinar» (2) o, por lo menos, «con suficiente dedicación».

Otro grupo importante de sugerencias se centra en la necesidad de mejores medios materiales que faciliten la comunicación: «disponer de un teléfono por tutoría»; «línea telefónica propia»; «los medios imprescindibles». El resto de las sugerencias (3) afecta a la importancia de la comunicación directa con el alumno y a la necesidad de «dedicar más tiempo al alumno».

— El segundo grupo de las sugerencias facilitadoras de una comunicación más fluida se centra casi totalmente en tareas que debe realizar el tutor (8): que devuelva las Actividades corregidas con rapidez (2); «que fomente reuniones» (2) por zonas geográficas; que «cree un ambiente propicio». En definitiva, que mantenga un contacto personal con el alumno (3) con «asiduidad» para obtener un «mayor conocimiento» de éste.

El resto de las sugerencias, que ya no afec-

tan a los alumnos sino al Centro o la forma de comunicación del Centro, insisten en un número reducido de alumnos/tutor; en la «obtención de una franquicia» para la Extensión y en que «la Sede Central sea puntual en el envío de las quincenas».

— En tercer lugar se insiste en la necesidad de facilitar la comunicación del Centro con los alumnos mediante la posible utilización de los **recursos imprescindibles** (5): «teléfono»; «medios de comunicación»; «medios materiales específicos»; «local con medios materiales: armarios, ficheros, etc.».

Igualmente, se hacen alusiones sueltas a la «mejor disponibilidad del profesorado» y a la «personalización en las Actividades».

Llama la atención, como resaltábamos anteriormente, al hablar de la revisión del proceso de comunicación efectuada por los tutores, el peso tan importante puesto por éstos en los alumnos para mejorar el funcionamiento de la comunicación.

II.4. Innovaciones que deben introducirse para mejorar el funcionamiento de la T/C

— Las innovaciones sugeridas en primer lugar se centran de forma importante en aspectos que afectan al **número y especialización de los tutores** (9). Cinco Extensiones sugieren que se «libere» de alguna forma al tutor que se dedica a esta modalidad de atención al alumno: «una persona dedicada únicamente a Correspondencia cuando el número de alumnos supere los 30»; «un tutor coordinador descargado de asignaturas»; «un profesor dedicado exclusivamente a la coordinación de la T/C»; «un profesor dedicado en exclusiva...»; «un profesor liberado». Las intervenciones, según el número de alumnos y según colabore todo el grupo de tutores en esta actividad o sólo algunos, van desde la dedicación exclusiva de un coordinador a una cierta liberación de tareas a los tutores según el número de horas que dediquen a tal función.

En tres ocasiones se insiste también en la necesidad de «personal especializado» y en su «preparación técnica».

El segundo grupo de características se dirige a una «**mayor dotación de recursos**» (5): «una biblioteca especializada»; «espacio»; «existencia suficiente de Actividades en las Extensiones».

Sólo en una ocasión se trata la «orientación personal previa a la matriculación» como una innovación importante que habría que introducir.

— En segundo lugar, las sugerencias innovadoras se centran de nuevo, fundamentalmente, en **el papel del tutor** (6): en su preparación (1); «dedicación exclusiva» (2). Dos extensiones sugieren una cierta labor de equipo entre los tutores que se dedican a esta actividad. Finalmente, también está presente la importante labor orientadora del tutor (2).

— En tercero y cuarto lugares sobresalen las necesidades relativas a los **recursos** (5): «línea telefónica exclusiva para esta actividad»; «medios mínimos»; «dotación económica»; «un local»; etc. En dos ocasiones se saca a relucir la «mejora de los documentos»; el hacerlos «auténticamente autosuficientes».

En definitiva, las «sugerencias innovadoras» se orientan en primer lugar hacia el número y especialización de los **recursos humanos** y, posteriormente, hacia los **recursos materiales** imprescindibles.

II.5. Características de un diseño experimental que pueda ser generalizado a las Extensiones del INBAD

— El grueso de las aportaciones se dirige en primer lugar a **alumnos** (5) y **tutores** (4).

Respecto a los alumnos, tres Extensiones se refieren a la selección del «alumno específico del sistema»: «alumnos con incapacidad total para otro sistema»; necesidad de «definir el tipo de alumnado» y «comprobar si tienen un interés real». Dos intervenciones se re-

fieren al número: «número reducido»; «que el número de alumnos por tutor no supere los 30».

Respecto a la dedicación de los tutores, las aportaciones se dispersan mucho: «dedicación exclusiva»; «dedicación parcial de dos profesores»; «profesores exclusivos por correspondencia»; «un profesor tutor por asignatura y un coordinador por curso».

En dos ocasiones se toca el papel del coordinador: «un coordinador específico y especializado»; «un coordinador por curso que asuma las tareas de control, que sea el orientador motivador de los alumnos y el dinamizador de alumnos y tutores».

En dos ocasiones, finalmente, se dirigen las aportaciones hacia el material didáctico: «documentos completos por orientaciones y actividades»; «actividades lo menos extensas posible y que eviten reiteraciones, que se envíen al alumno por quincenas con suficiente antelación».

— En segundo lugar, las características necesarias se dirigen fundamentalmente a la **forma de reclutamiento de los alumnos** (3): «no iniciar reclutamiento masivo sin recursos y metodologías claras, medianamente eficaces»; «alumnos típicamente de Correspondencia»; «número de alumnos controlado y seleccionado de una forma rigurosa». También se habla de «profesores con tiempo»; de «un coordinador con el papel de establecer cauces de comunicación»; de «contactos personales»; de «dotaciones materiales necesarias» y de que «la Sede Central remita a cada Extensión el material necesario por quincenas».

— En tercer lugar, las características del diseño experimental sugeridas afectan a la **selección de los alumnos**: «limitar a 20 el número de alumnos por tutor» y a **la necesidad** de que «elijan un número apropiado de asignaturas». También, desperdigadamente, se habla de los recursos «adecuados»; de una «metodología unificada para las asignaturas»; «de documentos autosuficientes» y de la

necesidad de «contactos frecuentes y orientadores entre la T/C de la Sede Central y la correspondiente de cada Extensión».

— Finalmente, las sugerencias afectan al **profesorado**: «voluntarios y especializados» y «suficientes»; **a los recursos**: «biblioteca especializada», facilidades para «reproducir actividades»; a la **importancia de la «programación de fechas de los envíos»** y al **seguimiento del alumno»**.

En resumen, el peso de un diseño experimental para ser generalizado a las Extensiones del INBAD se pone fundamentalmente en la **forma y criterios de selección de los alumnos específicos** y, en segundo lugar, en los profesores **tutores** desde la perspectiva de su **dedicación y función**.

III. OBSERVACIONES FINALES DE LOS TUTORES

Finalmente, algunas Extensiones, en un espacio final abierto, hacen ciertas observaciones ya sugeridas en diversos momentos de las contestaciones.

Dos Extensiones anotan la necesidad de un «replanteamiento total y absoluto»: «replanteamiento del sentido» de esta tutoría y «no quedarse con pequeños cambios». Concretamente se sugiere que dicha tutoría «no se quede sólo como sustituta de las tutorías presenciales».

Igualmente, se ve la necesidad de «mantener abierta esta posibilidad de tutoría», una posibilidad que en definitiva ha parecido ser para varios tutores una «oferta incompleta» teniendo en cuenta las características peculiares de los alumnos.

Sin embargo, quienes sugieren «replanteamientos totales» no parecen concretarlos a lo largo de sus informes, a no ser que dichos planteamientos se hayan dirigido frontalmente sobre los alumnos. No deja de ser indicativo el que el peso de las «innovaciones» haya recaído sobre el cliente y no sobre la Institución.

B) APORTACIONES DE LOS TUTORES DE CORRESPONDENCIA DE LA SEDE CENTRAL

Este apartado no pretende ser un informe del funcionamiento de la T/C en la Sede Central ya que el Departamento de T/C ha elaborado varios desde creación. (Cfr: *La Tutoría por Correspondencia en el INBAD*: febrero 1984; *Atención a los alumnos de España (no cárceles) desde el Departamento de T/C*: abril 1984; *Informe de los alumnos del extranjero que son atendidos desde el Departamento de T/C*: junio 1984; *Tutoría por Correspondencia*: septiembre 1984).

Baste señalar en este sentido que los alumnos por Correspondencia atendidos este curso (84-85) desde la Sede Central son 379, 240 en España y 139 en el extranjero, de los cuales 50 son de Lengua y Cultura.

Las aportaciones de los tutores de la Sede Central se dirigen fundamentalmente, según lo pedido, a las condiciones necesarias para que el Departamento de T/C de la Sede Central pueda funcionar correctamente como experimentador de recursos que posteriormente podrían ser brindados a las Extensiones para su implantación.

I. LOS ALUMNOS

El alumno típico de tal tutoría deberá ser **aquel en el que predominan las razones de «imposibilidad» o «dificultad de acceso» al Centro**. Concretamente:

- «Cualquier tipo de imposibilidad» (reclusos, marinos, enfermos, etc.) (5)
- «Residencia alejada» (2)
- «Dificultad de horario» (2)
- Por «circunstancias familiares» (1)

Respecto al **número de alumnos**, sólo cinco Seminarios hacen sugerencias concretas:

- «Varía según el número de profesores dedicados».
- «Cincuenta alumnos por grupo, previendo los abandonos».
- «Treinta o cuarenta por profesor».

- «Sesenta alumnos; quince para cada tutor orientador».
- «Treinta en 1.º de BUP; veinte en 2.º; veinte en 3.º; veinte en COU». Es decir, noventa alumnos.

Las sugerencias concretas respecto al número de alumnos, según se ve, van de treinta a noventa. En ningún momento se relaciona el número con la **necesidad de que la experimentación sea «exportable»**, generalizable a las Extensiones.

II. RECURSOS HUMANOS NECESARIOS

Es significativo que sólo cinco Seminarios aporten algo que afecte a los recursos humanos necesarios en el Departamento de T/C:

- Unas aportaciones van por el **número de tutores**:
 - Un tutor por seminario, por lo menos (4).
 - Un tutor por 40 alumnos (1).
 - Uno o dos profesores para elaborar programas de radio (1).
 - Uno o dos profesores que adapten el material escrito a los alumnos de Correspondencia (1).
 - Un profesor por área (1).
 - Un coordinador (1).
 - Aumentar plantilla del Seminario (1).
- Otras sugerencias se refieren a la necesidad de **personal administrativo** (4).

III. RECURSOS MATERIALES

Seis Seminarios no sugieren nada que afecte a tales recursos. Los cuatro restantes se centran en las siguientes necesidades:

- Biblioteca (2).
- «Líneas telefónicas para atender consultas de alumnos» (1).
- «Locales adecuados» (1), concretamente aulas y despachos (2).

- «Un estudio de radio para transmitir programas de apoyo» (1).
- «Mejorar el funcionamiento de reprografía» (1).
- «Material de oficina: archivo, máquinas, etc.» (1).

En otro orden de cosas, un Seminario juzga necesario también disponer de un material escrito específico para estos alumnos:

- «Material exclusivo para este Departamento».
- «Material autosuficiente para enseñanza a distancia».
- «Material complementario».

IV. PROCESO DE COMUNICACION

La primera vía de comunicación elegida es el **material escrito** (7); acto seguido, la **«forma presencial»** (7) (dos de ellos hablan de «tutoría individual» y uno de «tutorías colectivas»); después, **por teléfono** (6) y **por radio** (2).

En dos Seminarios se añade la necesidad de una distribución ágil «y de que se controlen las fechas de entradas y salidas».

Es de resaltar la importancia dada a la comunicación presencial.

CONCLUSIONES

Finalizada la **descripción** de la realidad de la T/C y de su funcionamiento, en la que hemos procurado respetar las mismas expresiones vertidas en los informes de cada Extensión, pasamos a hacer un breve **análisis**, facilitador de un **diagnóstico** y de las lógicas **innovaciones** que se desprenderán de éste.

Quedan por determinar, con mayor o menor grado de claridad, según a qué elementos nos refiramos, ciertos aspectos importantes que van desde la misma razón de ser de la tutoría hasta concreciones acerca de su

funcionamiento: la conveniencia de tal tutoría o, más aún, el convencimiento de su conveniencia por parte de quienes la lleven a cabo; la determinación de la existencia de la demanda o, en su defecto, de las razones que motivan la inexistencia de demandantes; la definición del grupo poblacional de los usuarios de esta tutoría; la determinación del grado de adaptación de esta modalidad de atención a las necesidades de los clientes, de la institución y de la sociedad.

Una lectura dispersa de las descripciones efectuadas haría de este informe un simple haz de anécdotas inoperantes; es por eso por lo que debemos profundizar en los diversos informes buscando el eje, la **contradicción fundamental** en torno a la cual se sitúa el resto de las incoherencias.

Pues bien, en nuestra opinión, teniendo presentes las diversas opiniones de las Extensiones, tal contradicción parece afectar al **subsistema comunicación**, a su falta de organización, planificación y evaluación, a su **falta de recursos**.

Concretamente, **la comunicación se ve afectada en sus momentos fundamentales por:**

- **Inadecuación en la codificación del mensaje:** carencia de materiales específicos por Correspondencia digeribles por los alumnos.
- **Inadecuación del sistema administrativo y de los recursos:** materiales básicos facilitadores de la comunicación de ida y vuelta, de la emisión y recepción del mensaje del alumno.
- **Carencias** importantes que inciden sobre los **recursos humanos**, gestores directos de la comunicación con los alumnos.
- Dificultad del alumno en la **descodificación del mensaje** (dureza e inadecuación de contenidos, niveles, lenguaje, etc.), incentivada por su falta de recursos descodificadores.
- Las dificultades apuntadas imposibili-

tan la lógica comunicación recíproca, haciendo de ésta un **proceso unidireccional** hacia el alumno.

- **Deficiencias cuantitativas y cualitativas del «feed-back»**, es decir, en la **recepción institucional** de la respuesta del receptor.

La contradicción fundamental afecta, como es lógico, a la **coherencia de la oferta institucional** en aspectos fundamentales:

- Las carencias señaladas hacen que aparezca la T/C como un grano molesto que le ha salido a la tutoría y que muchos desearían hacer desaparecer. (Postura muy distinta a la de «sufrir» pasivamente la existencia de estos alumnos sería la de planificar adecuadamente **la cobertura y el grupo poblacional de usuarios específicos** de tal atención.)

La inexistencia tan generalizada de planificación pone al descubierto la **ausencia de estrategias** en lo que a inserción de la institución en la sociedad global se refiere. De ahí la necesidad de **observar el grado de consistencia** del producto institucional en relación con los objetivos y metas deseados para concluir sobre la pertinencia de la institución.

- Es conveniente también **observar la relación entre las finalidades institucionales expresas** (Decreto 2.408/1975, de 9 de octubre; anotaciones a tal Decreto en la «Memoria 75-76/79-80», pp. 15 y ss.) **y las finalidades**, deseadas o no, **que realmente se persiguen**.

La carencia de recursos favorece una **ineria** administrativa-asistencial que delata otra incoherencia importante.

- Las deficientes estructuras e infraestructuras de los centros apuntan una nueva incoherencia: la existente entre la **finalidad** y los **medios**.

En un sistema presencial, el profesor puede suplir con su esfuerzo, en cierta medida, los medios inexistentes; en esta modalidad de atención es **imprescindible la existencia de**

estructuras e infraestructuras de correspondencia para el desempeño de tal tutoría. Su inexistencia paraliza el proceso transmisor.

— Falta, en este orden de cosas, que se lleve a cabo una **planificación-medición de los recursos y procesos necesarios de la institución y, posteriormente, su evaluación** para saber si han sido utilizados de manera óptima. Es el campo de estudio de los «costes sociales» tan ausente en instituciones públicas. (Eficiencia).

— Finalmente, el **grado de eficacia**, tan cuestionado por los mismos informantes, pone en peligro tal modalidad de atención al alumno. La no consecución tan generalizada de los objetivos propuestos afecta al corazón de la institución tutorial por tocar de lleno al grado de **autogratificación** de los tutores.

— Respecto a lo anotado al final del punto anterior, se observa una cierta **tensión institucional**, polarizada en quienes ejercen la función tutorial, motivada por el **desajuste fines-medios**.

Por una parte, se aceptan los objetivos que la institución desea conseguir mediante este servicio tutorial, pero, por otra, el desempeño de la función tutorial no parece responder, por lo general, a las lógicas necesidades vitales-profesionales de los tutores, fundamentalmente por la escasez de recursos con que se lleva a cabo la T/C.

De sobra es sabido que tan imprescindible para la supervivencia de este sistema tutorial, y de cualquier institución, es conseguir un **grado mínimo de rendimiento**, de cumplimiento de los miembros con los objetivos institucionales, como que la institución asegure un mínimo de respuesta a los **intereses vitales-profesionales** de sus miembros mediante las funciones que desempeñan.

A partir de estas amplias líneas de análisis sugerimos posibles **pistas concretas de aplicación** que permitan orientar un proyecto de T/C con mayor realismo y eficacia:

- **Situar efectivamente**, dentro del INBAD, a la T/C **en el lugar que le corresponde** como única posibilidad de estudio para numerosos posibles alumnos, haciendo que salga de la penuria y marginación en las que se encuentra actualmente.
- Fijación de un **programa de actuación**, en secuencias de tiempo acomodadas a la realidad, encaminado a **extender gradualmente y con efectividad** la T/C en el INBAD.
- Iniciar un plan de **previsión de necesidades y recursos imprescindibles** sin los cuales la comunicación a «tan larga distancia» se convierte en una lucha por la mera supervivencia nominal de tal tutoría.
- Sería conveniente diseñar un plan de **elaboración de materiales específicos** para los alumnos de T/C que, si bien podría considerar el material escrito como el «medio maestro», debería tener en cuenta que esta modalidad de atención debe incorporar unos **medios múltiples de comunicación** usuales ya en la sociedad actual.
- Habría que elaborar un listado de los **recursos materiales «imprescindibles»** para el funcionamiento eficaz de tal modalidad tutorial que la autoridad competente debería ofrecer a todos los centros del INBAD que tengan implantada tal tutoría.
- Fijación de un plan dirigido a proveer y formar oportunamente a un **personal suficiente e idóneo** en sus actividades y aptitudes para la realización de los fines de la institución.
- Entre los recursos humanos dignos de resaltar, según se desprende los informes, sobresalen: un **coordinador** de tal tutoría, liberado de otras tareas según lo exija su función, y un **tutor itinerante** que tenga contactos periódicos con los alumnos en su misma zona de residencia.

- Para que el INBAD no se mueva por reacciones tardías y mal planificadas respecto a la existencia o no de las demandas, es conveniente que cada Extensión, con la ayuda permanente de la Sede Central, **planifique la cobertura** de esta tutoría en el territorio de su radio de acción.
- Parece necesario que existan, por lo menos en sus comienzos, **una coordinación y una supervisión** del funcionamiento de tal tutoría en las Extensiones del INBAD, procurando que se implante ésta con la eficiencia debida en todas las Extensiones y deje de ser algo «ad libitum».
- En el panorama de lo expuesto, cobra capital importancia el papel del **Departamento de T/C de la Sede Central**, con las funciones fundamentales de coordinar la experimentación de los recursos y la atención a los reclusos que lleva a cabo desde la Sede Central.

*DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE LA
SEDE CENTRAL DEL INBAD*

CUADRO 2
RELACION ALUMNOS-TUTORES

Extensiones	Alumnos matriculados	Alumnos marzo 85	Alumnos que poseen stender	N.º ideal de alumnos	N.º de tutores	Tiempo que invierten semanalmente	Tipo de tareas en las que invierten más tiempo los tutores	Papel que debe jugar un tutor por correspondencia
1	38	38	0	?	12	?	Corregir Actividades.	No se sabe.
2	25	55	—	30	1	8	Recopilar quincenas y envíos. Resolver dificultades.	Atender en todo al alumno
3	47	15	20	40	12	1	Corregir.	Crear cauces de comunicación
4	15	4	10	20	10	4	Relación epistolar.	Animar al alumno
5	100	30	30	60	10	4	Envíos	—
6	89	34	30	100	14	2	Corregir	Que funcione la Tutoría a nivel profesional y personal.
7	57	50	60	60	2	4	Mandar Actividades y orientar con cartas.	Orientar-motivar.
8	10	10	10	20	1	4	Coordinar, fotocopiar.	Comunicación-orientación
9	7	7	20	25	10	3	Corregir.	Corregir, informar.
10	33	20	30	?	13	2	Orientar.	Comunicación, animar.
11	88	37	80	*	2	5	Envíos y preparar éstos.	Orientar y coordinar profesores y alumnos.
12	52	29	50	#	2	3	Recoger y clasificar documentos.	Orientar, motivar.
13	59	53	15	~	1	6	Recopilar, enviar y llevar cuenta de las Actividades enviadas. Escribir a los alumnos.	Coordinar las diferentes asignaturas. Mantener contacto con los alumnos.
14	97	46	100	—	21	3	Actividades: envío, corrección.	Seguimiento personalizado del alumno: visitas, contactos, etcétera.

* Todo el que lo solicite de forma razonada.

Depende de los recursos.

~ Depende del número de tutores.

EL INBAD en el extranjero

EL INBAD EN EL EXTRANJERO: DIEZ AÑOS DE PRESENCIA

Con el regreso a España, este año, de una tercera parte del profesorado, así como con la definitiva puesta en funcionamiento de Extensiones, se inicia una nueva etapa del INBAD en el extranjero que coincide con sus diez años de presencia en los distintos países. Creemos que puede ser el momento oportuno para hacer algunas reflexiones.

El INBAD, creado en 1975, se hizo cargo ese mismo año de los alumnos de Bachillerato en el extranjero, compartiendo esta tarea con el antiguo Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia. Su labor, durante ese primer año, se limitó a examinar a los alumnos y a preparar así el camino para su implantación definitiva y oficial en el curso 1976-1977. En efecto, en octubre de 1976 se encarga al INBAD, mediante Real Decreto, la tarea de impartir las enseñanzas de BUP y COU en el extranjero.

Hasta el año 1979, en que se produce una incorporación masiva de Profesores Numerarios de España, la situación del profesorado era bastante heterogénea y peculiar: profesores contratados desde España por la Junta de Promoción Educativa a través del Instituto Español de Emigración, profesores directamente empleados por las Agregadurías de Educación, en la mayoría de los casos con un simple contrato verbal y distintamente remunerados, y, por último, los denominados monitores, que sólo impartían algunas horas. Evidentemente, todo este profesorado era interino. Conviene recordar la encomiable la-

bor llevada a cabo por todos ellos, auténtica empresa de pioneros, que logró hacer pasar la cifra de alumnos de 2.224 en el curso 76-77 a 4.230 en el 79-80.

En el curso 79-80, como ya se ha señalado, se incorpora un considerable número de Profesores Numerarios y se nombran Profesores No Numerarios a la mayoría de los entonces contratados. Es un año especialmente problemático debido a las concepciones a veces absolutamente opuestas dentro de una misma aula sobre la enseñanza en el medio migratorio. Esta exige ciertamente un alto grado de flexibilidad dadas las dificultades culturales y sociales de este alumnado así como su diversidad de motivaciones e intereses originada, entre otros factores, por las diferencias de edad. Junto a un alumnado adulto, comprendido entre 20 y 35 años, procedente del Graduado Escolar y que supone un tercio del total, nos encontramos con alumnos en edad escolar, provenientes de la EGB, con varios años de permanencia en el extranjero o recién incorporados desde España. La creación este mismo año de la modalidad de Lengua y Cultura para los alumnos que asisten a las escuelas del país de residencia contribuyó a hacer algo más homogéneo al alumnado interesado en cursar Bachillerato completo.

Estructura débil

El INBAD nunca ha poseído el grado de implantación de la EGB, lo cual no puede achacarse únicamente a su más corta existen-

cia. Desde sus inicios, la Jefatura de Estudios, por ejemplo, sin unas funciones claramente determinadas, ha estado siempre mediatizada por las Agregadurías de Educación, llegándose, en ocasiones, a situaciones verdaderamente penosas.

A esto se unió la ausencia notable de infraestructura en las aulas: locales insuficientes, carencia de medios económicos mínimos, dificultades en la recepción del material de la Sede Central, falta de coordinación burocrática, etc. Por otra parte, la inadaptación, en muchos casos, del profesorado, debido a las falsas expectativas formadas en el momento de su selección, contribuyó a aislar las aulas del INBAD tanto de la realidad social de la colonia española como del entorno general del país de recepción.

Teniendo en cuenta todo esto, y ante el inaplazable comienzo del régimen de enseñanza por tutorías —el INBAD venía funcionando hasta ahora como un centro de Bachillerato nocturno—, queremos señalar algunos puntos de acción imprescindibles, si se quiere subsanar la mayoría de las deficiencias contrastadas durante estos años.

1) Aspectos organizativos generales

Se impone, antes que nada, una colaboración estrecha de los tres Ministerios de los que de algún modo depende el INBAD: Ministerio de Asuntos Exteriores, Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación y Ciencia.

El Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de los Consulados, deberá prestar mayor asistencia a los profesores que se incorporan desde España; es lamentable la indefensión en que se encuentran al llegar al país: dificultades burocráticas para legalizar su residencia, problemas para instalarse y otros que, en muchos casos, se agravan por no disponer de suficientes conocimientos del idioma del país.

Las Agregadurías de Educación, que dependen del Ministerio de Educación y Ciencia, deben ejercer una coordinación entre la EGB y el BUP que, según parece, ya ha co-

menzado a funcionar este año para Lengua y Cultura, impulsada por la Subdirección de Enseñanza para el Exterior y la Subdirección de Enseñanza a Distancia, habiéndose fijado unos objetivos generales divididos en dos niveles para cada uno de los ciclos. Así mismo, las Agregadurías deben ser vehículo para todo tipo de iniciativas encaminadas a intensificar los contactos con las autoridades académicas de los respectivos países a fin de que el INBAD no sea un reducto aislado, sin conexión con la realidad educativa circundante. En determinados países podrían aprovecharse las ofertas educativas de algunas instituciones con fines sociales como, por ejemplo, la «Jugendsozialwerk» en la República Federal de Alemania.

En cuanto al Ministerio de Trabajo, responsable del funcionamiento de las Casas de España, sería deseable que pusiera a disposición éstas, si no para la impartición de tutorías, sí al menos como domicilio social de las Extensiones. Por otra parte, sus locales podrían ser un buen lugar de encuentro para desarrollar iniciativas culturales de tipo extraescolar que proyecten el Bachillerato fuera del estricto marco del aula.

Por último, consideramos imprescindible la presencia de pleno derecho del INBAD en las reuniones periódicas de las Subcomisiones Mixtas de Enseñanza que se celebran con algunos de estos países que cuentan con población española emigrada.

2) Concepción de las Extensiones

Creadas el pasado curso con indudable premura, van a comenzar a andar este año, pues, entre otras razones, la reducción drástica de profesorado únicamente permite esta modalidad de enseñanza que, por otra parte, es la que se adecúa a las características del INBAD. Sin embargo, para que este tipo de enseñanza no resulte un fiasco, creemos que deberían tenerse en cuenta algunos aspectos:

- Nombrar a un profesor en cada país que ejerciera la coordinación de las di-

versas Extensiones a fin de lograr una mayor operatividad. Dicho profesor trabajaría en estrecha colaboración con la Agregaduría de Educación y se limitaría al desarrollo de aquellas funciones que no conlleven una pérdida de la independencia organizativa de las Extensiones.

- Los profesores destinados a Extensiones deben tener claro desde el momento de la selección que su labor no va a ser la de un profesor de la enseñanza convencional, sino la de un *tutor*, es decir, la de una persona encargada no de transmitir conocimientos —para esto debe existir el material tanto escrito como audiovisual confeccionado por la Sede Central del INBAD—, sino de orientar, aconsejar, ayudar al alumno, facilitarle, en definitiva, el aprendizaje. Evidentemente no es tarea sencilla convertir de la noche a la mañana a un profesor en tutor, por eso resulta imprescindible que, después de la selección, se organicen jornadas informativas, a cargo de profesores con experiencia directa en tutorías, en las que se insista en ciertos aspectos especialmente relevantes en el extranjero: necesidad de superar la idea de curso escolar, concibiendo el Bachillerato más bien como un

proceso; flexibilidad del curriculum, procurando incidir en aquellos contenidos que estén más cerca de la realidad del alumno; enfoque interdisciplinar de la enseñanza; delimitación clara de unos objetivos básicos que ayuden después a realizar el proceso evaluativo; etc. En este sentido, sería deseable que se hiciera una recopilación de todos los estudios, tanto teóricos como prácticos, que se hayan llevado a cabo en el INBAD para entregársela a estos tutores.

- Conceder una importancia central a las actividades extraescolares, que no deben poseer un simple carácter complementario, sino que han de estar integradas dentro del proceso global de aprendizaje.
- Por último, se debería informar antes del inicio del curso a los alumnos y padres de familia sobre las características de la enseñanza por tutorías; sólo así se puede hacer frente al posible desánimo de aquéllos, acostumbrados a la clase presencial, y a la explicable oposición de los padres, que lo que inmediatamente pueden ver en esta medida es un deseo de la Administración de ahorrar dinero en la enseñanza de los emigrantes.

Eduardo García Álvarez
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE LA
SEDE CENTRAL DEL INBAD

EXTENSION DEL INBAD EN BELGICA: ACTIVIDADES CULTURALES. CURSO ACADEMICO 1984-85

La atención educativa de la Extensión del INBAD en Bélgica se centra fundamentalmente en las clases de Lengua y Cultura Españolas, que se imparten en varias Aulas situadas en localidades donde hay una relativa concentración de alumnos españoles.

Estos alumnos están mayoritariamente integrados en el Sistema Educativo belga y siguen nuestras clases complementarias en horarios distintos de los de su jornada habitual en los centros belgas.

Esta dualidad educativa condiciona, por una parte, la dificultad y, por otra, la necesidad de organizar actividades culturales. Consideramos que éstas tienen una extraordinaria importancia para la formación de nuestros alumnos y que deben ser un valioso complemento de las actividades académicas en nuestras Aulas.

La concentración del profesorado y del alumnado en la aglomeración de Bruselas, Sede Central de la Extensión, facilita en gran parte la organización de actividades que intentamos hacer llegar, dentro de lo posible, a todos los núcleos de población estudiantil española en Bélgica.

Durante el actual curso académico hemos pretendido que la programación y la organización de los diversos actos culturales respondieran a un triple objetivo:

- Acercamiento a la cultura española actual.

- Favorecer el conocimiento mutuo de nuestros alumnos españoles dispersos en las distintas Aulas.
- Mejorar el conocimiento del país donde residimos: sus ciudades, su naturaleza, sus manifestaciones artísticas y culturales.

ACTOS CULTURALES ORGANIZADOS

Primer trimestre

Noviembre

- Asistencia de los alumnos de Bruselas a la representación de «Les femmes savantes» de Molière. El acto fue organizado por el Seminario de Francés.
- Coloquio-mesa redonda sobre «Perspectivas profesionales para españoles ante la entrada de España en el Mercado Común», con la participación de profesionales españoles que trabajan en el Mercado Común.
- «Recital homenaje al poeta León Felipe en el primer centenario de su nacimiento.» Realizado por alumnos y profesores de COU en las Casas de España de Amberes, Mons y Lieja.

Diciembre:

- Visita guiada a la ciudad de Bruselas. Participaron alumnos de las Aulas de

provincias acompañados por sus profesores. El día terminó con la proyección de la película de Saura «Bodas de sangre».

Segundo trimestre

Enero:

- Durante el mes de enero se celebró el Festival de Cine de Bruselas. Aprovechando la proyección de varias películas españolas, los alumnos interesados pudieron ver: «El crimen de Cuenca», «Volver a empezar» y «Bearn».

Febrero:

- Proyección, en Bruselas, de la película «Los santos inocentes».

Marzo:

- «Velada Musical» para celebrar el Año Internacional de la Juventud y el Año Europeo de la Música. Alumnos españoles del Real Conservatorio de Música de Bruselas, bajo la dirección del profesor Agustín León Ara, ofrecieron a nuestros alumnos y a la colonia española un concierto didáctico con obras para violín y piano. El concierto terminó con un interesante coloquio entre los intérpretes y los asistentes.
- Visita a la ciudad de Lieja y al Museo de la Vida Valona para los alumnos de Bruselas.
- Velada Cultural «Pro Viaje de Estudios a España-85» con la actuación del Grupo «García Lorca» y la representación de «Pic-Nic» de Arrabal.

Tercer trimestre

Abril:

- Viaje de Estudios a España de los

alumnos de 3.º de BUP. Participaron 72 alumnos y tres profesores siguiendo la «Ruta de los Conquistadores»: Salamanca, Cáceres, Huelva, Cádiz, Sevilla, Córdoba, Madrid.

Mayo:

- Charla de orientación universitaria para los alumnos de COU.
- Seminario sobre «España y Europa» organizado por el Instituto de Estudios Europeos de la Universidad Libre de Bruselas en colaboración con la Aggregaduría de Educación de la Embajada de España en Bélgica. El Seminario está especialmente dirigido a nuestros alumnos de COU y a alumnos españoles que estudian en las Universidades belgas.
- Segundas Jornadas Culturales de Primavera organizadas por la Red de Bibliotecas de los Centros Españoles de Bélgica con la participación de alumnos y profesores de nuestras Aulas.
- Termina el Curso con una excursión campestre a Las Ardenas organizada por alumnos, padres y profesores de la Extensión.

Además de las actividades reseñadas, se han celebrado a lo largo del Curso Académico otros actos culturales de especial interés: visitas a museos y exposiciones, visitas turísticas a lugares artísticos belgas, conferencias y coloquios, teatro y recitales, fiestas españolas.

Con carácter general, se ha activado entre los alumnos de las distintas Aulas el conocimiento y uso de las bibliotecas de los centros y asociaciones españolas en Bélgica.

Pedro Luis López
**JEFE DE ESTUDIOS DE LA EXTENSION
DEL INBAD EN BELGICA**

Experiencias y colaboraciones

EXPERIENCIA DE UNA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: VISITA AL MUSEO ARQUEOLOGICO DE SEVILLA Y A LAS RUINAS DE ITALICA

El Seminario de Latín de la Sede Central organizó durante los días 22, 23 y 24 de marzo, como actividad extraescolar, una excursión a Sevilla con alumnos de 1.º, 2.º, 3.º de BUP y de COU de la Extensión Experimental del INBAD. A ella se sumaron también algunos profesores de la Extensión.

El objetivo fundamental de esta excursión era conocer los restos de la civilización romana que se encuentran en el Museo Arqueológico de Sevilla y en la antigua ciudad de Itálica. Se aprovechó también la excursión para visitar la Catedral de Sevilla y los Alcázares.

La experiencia fue considerada por todos plenamente positiva. El Seminario de Latín agradece la colaboración de todos los participantes, así como la de los Seminarios de Dibujo, G.^a e Historia y la del Departamento de Diseño y Maquetación en la elaboración del material que se distribuyó a los alumnos y que insertamos a continuación.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE UNA CIUDAD ROMANA

Los romanos sabían que una ciudad era algo más que un centro comercial, político o religioso. Era esto, pero, sobre todo, debía ser un lugar donde a la gente le agradara vivir.

Lo primero que hacían los proyectistas era elegir el punto sobre el que debía edificarse la ciudad y para ello buscaban una zona llana, pero con una ligera inclinación, a fin de

que quedara asegurado un correcto drenaje de las aguas. La zona, además, debía estar situada a suficiente altura respecto al nivel del río o del mar para evitar posibles inundaciones.

Antes de establecer una ciudad, los romanos fijaban las dimensiones de la misma y el número posible de sus habitantes y se estudiaba el espacio destinado a las casas, las tiendas, las plazas y los templos y el volumen y distribución de agua, el número de calles, aceras y alcantarillas.

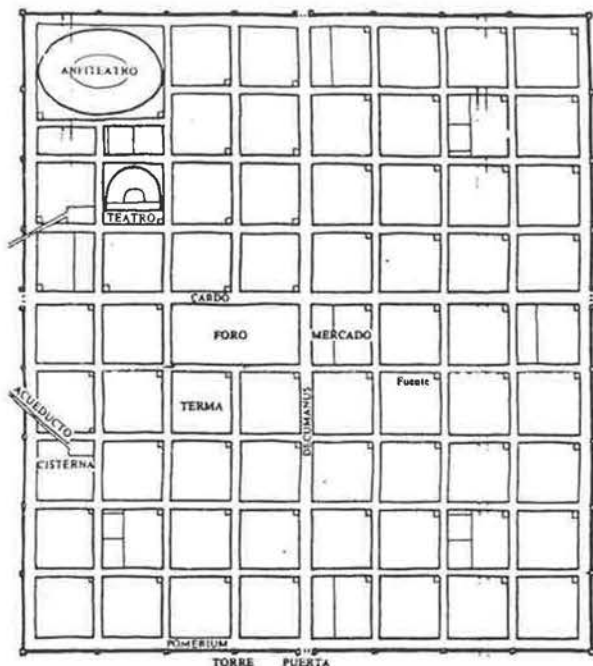
Los materiales más utilizados en la construcción de una ciudad romana eran: piedras, arcilla, argamasa y madera.

Planificación urbanística:

- Quedaban con mayor longitud y anchura las dos calles principales, el *cardo*, que iba de Norte a Sur, y el *decumanus*, que iba de Este a Oeste.
- El trazado de las calles era paralelo y estaban equidistantes unas de otras.
- Las manzanas tenían dimensiones simétricas.
- Se rodeaba la ciudad por una muralla.
- A lo largo del interior de las murallas se dejaba una franja de terreno, el *pomerium* , que constituía el recinto sagrado de la ciudad.
- El foro era el lugar neurálgico de la ciudad.

dad, el centro político, comercial y religioso.

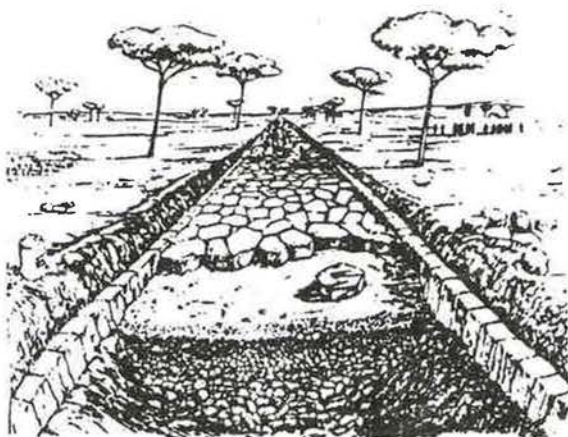
— Edificios de espectáculos públicos: teatro y anfiteatro.



Planta de una ciudad romana.

La calle. Tipos de casas

— Trazado de una calle



Trazado de una calle.

Una vez trazado el recorrido, se excavaba un canal profundo y ancho que se rellenaba con varias capas de piedras. La última

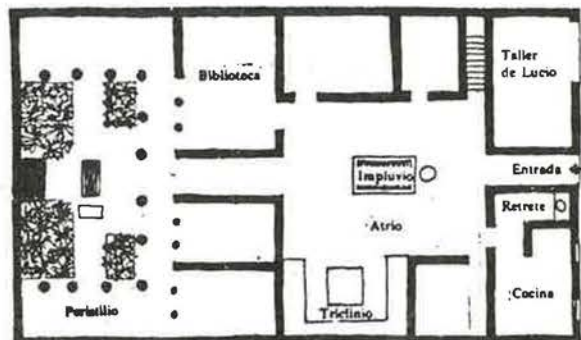
capa constituía la pavimentación de piedras planas encajadas entre sí. La pavimentación se colocaba de forma elevada por el centro para que la calle no se encharcase en los días de lluvia.

— Tipos de casas

Dentro de una ciudad podía haber diferentes tipos de viviendas:

• **domus**: lo más característico era el *atrium*, especie de patio central que se comunicaba con el comedor, también denominado *triclinium*. El *perystilium* era un jardín rodeado de pórtico de columnas situado detrás del atrio. En la planta alta, si la había, solían estar los dormitorios. La vida doméstica se hacía casi siempre en el atrio, en donde entraban la luz y el aire por el *compluvium*. Debajo del *compluvium* se encontraba el *impluvium* para recoger el agua de lluvia. Sólo había ventanas en las habitaciones que daban a la calle. Esto nos habla de un problema que creemos que es sólo nuestro, pero que, por el contrario, padecían ya las ciudades romanas: el ruido. Las calles, por causa de los transeúntes o de las tiendas, eran ruidosas; los carros producían un enorme estruendo sobre el empedrado.

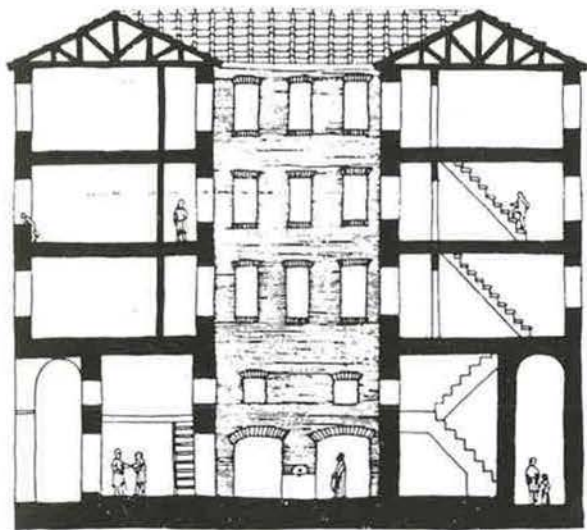
Los suelos solían ser de mosaico. A ambos lados de la entrada solía haber unos locales que eran alquilados para comercios; se llamaban *tabernae*.



Planta de una «domus» romana.

• El otro tipo de vivienda era la **insula**, compuesta por varios pisos dispuestos en dos

o tres plantas que daban a la calle y a un patio interior.



Cada manzana estaba compuesta por casas diferentes entre sí: las más lujosas solían ser de una planta y en ellas habitaba una sola familia (**domus**), mientras que las más humildes podían tener dos o más plantas y en ellas habitaban varias familias (**insula**).

Normalmente, se ordenaba que ninguna edificación privada tuviera una altura superior a dos veces la anchura de la calle a fin de que ni las casas ni la propia calle se vieran privadas de la luz del sol.

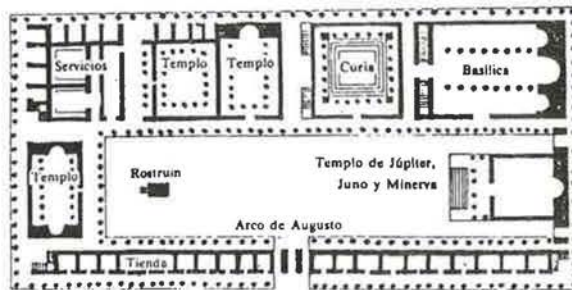
Las aceras de las calles eran bastante anchas para los peatones y solía redactarse un reglamento para controlar todos los movimientos de los carros y carruajes de forma que no pusieran en peligro la integridad física de los viandantes.

Durante el día estaba prohibida la circulación por las calles a todo tipo de carruajes, a excepción de los que transportaban material de construcción; por tanto, el reparto de mercancías en general debía hacerse por la noche o por la mañana temprano. Dado que los carruajes solían ser muy ruidosos, en muchas calles de las zonas residenciales se permitía circular sólo en una dirección y en otras se cortaba a veces el tráfico con el fin de reducir su intensidad.

Las aceras tenían unos quince centímetros de altura respecto a la calzada con el objeto de evitar que los vehículos pudieran invadir, aunque sólo fuera accidentalmente, la zona reservada a los peatones. De tanto en tanto, la calzada estaba atravesada por una hilera de bloques de piedra equidistantes entre sí con la doble finalidad de facilitar el cruce de la calle a los peatones y entorpecer la circulación de los vehículos de manera que no pudieran alcanzar velocidades que llegaran a poner en peligro la tranquilidad y la seguridad de la calle. Cuando llovía, el agua era recogida por las alcantarillas situadas debajo de las aceras; en el caso de que éstas resultasen insuficientes para absorber el agua arrojada por una lluvia torrencial y la calzada se encharcara, no habría problema alguno para cruzarla gracias a las hileras de bloques de piedra estratégicamente situadas de que hemos hablado anteriormente.

— El foro

Es la parte más importante de la ciudad. En toda ciudad romana existía el Foro. En él se construían templos dedicados a los dioses y una plataforma llamada *rostra* que servía para oradores y pregoneros. A uno de los lados solía alzarse la *Basilica*, edificio destinado a negocios, cambios de moneda y procesos públicos, y, cerca, la *Curia*, lugar donde se reunía el Senado.



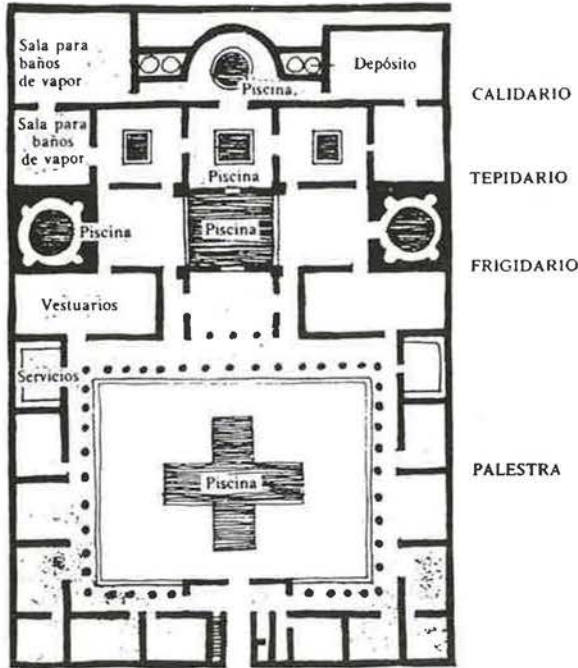
Planta del foro.

En él se desarrollaba una vida intensísima; allí se acudía a consultar con los abogados, allí se iba a pagar los impuestos, allí se re-

curría a la justicia, pero, sobre todo, se visitaba el Foro para encontrarse con gente conocida, para darse noticias, para establecer tratos. La típica costumbre europea de «ir al centro» tiene su origen en la latina de frecuentar el Foro.

— Edificios públicos

● Baños públicos



Planta de una terma.

Los baños públicos, llamados *termas*, eran lugares destinados no sólo a la limpieza del cuerpo, sino también a reunirse con las amistades, charlar, hacer gimnasia, jugar y leer. Por razones fundamentalmente terapéuticas, los romanos solían utilizar para bañarse tres piscinas diferentes dispuestas en tres salas comunicadas entre sí: la primera en la que se introducían, llena de agua muy caliente, era el *caldarium*; seguidamente se relajaban sumergiéndose en el agua templada del *tepidarium* y, finalmente, se zambullían en el agua fría del *frigidarium*.

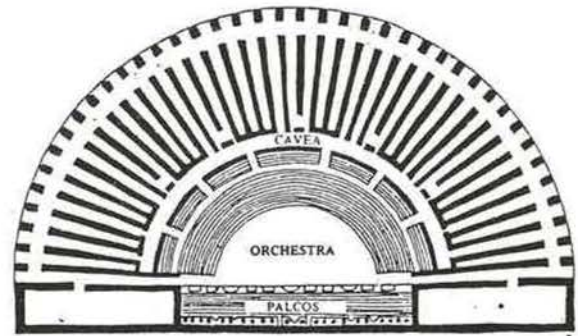
Un elemento más de las termas era el gimnasio o *palestra*, que se utilizaba para hacer gimnasia y practicar la lucha: se trataba de

un terreno cubierto de césped, en cuyo centro había una piscina rodeada por un pórtico de dos plantas.

● Teatros

Al principio eran simplemente un terreno acotado y después se construyeron en madera. En el siglo I a. de C. se edificó ya uno de piedra.

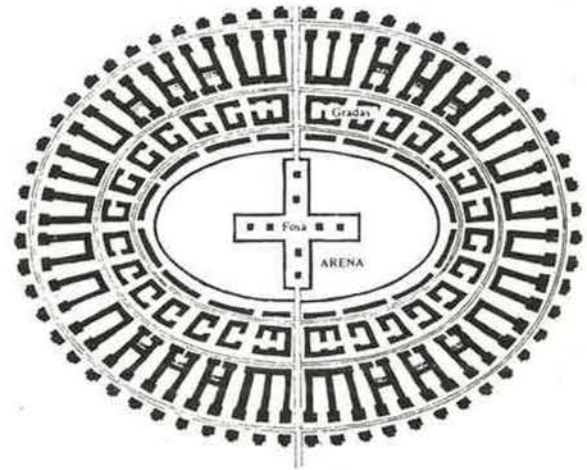
A imitación de los griegos, tenían planta semicircular, con gradas para los espectadores (*cauea*). Abajo estaba la *scaena* con un muro de fondo decorado con estatuas y relieves.



Planta del teatro.

● Anfiteatros

Eran un doble teatro de forma elíptica. El espacio central (*arena*) estaba cubierto de arena. Al espacio dedicado a los espectadores (*cauea*) se accedía por puertas (*uomitoria*).



Planta del anfiteatro.

2. PRESENTACION DE LA HISPANIA ROMANA



La presencia de Roma en Hispania supuso un cambio en la estructura de la población indígena tanto en el aspecto económico y social como en el político, el administrativo, el ideológico y el cultural.

La Romanización propició el enriquecimiento, renovación y construcción de ciudades, la apertura de vías, el cultivo de grandes extensiones de terreno y la explotación de minas.

La economía hispánica se vio favorecida por su relación con el comercio mediterráneo.

La colonización de Hispania por Roma triunfó en el elemento urbano.

El urbanismo en la Hispania Romana

Las ciudades pudieron desarrollar su función comercial gracias al establecimiento por Augusto de una red de caminos que abarcaba toda la Península. El trazado se estructuraba en forma de cinturón de grandes vías que rodeaba la meseta atravesando los centros urbanos de interés y éstas vías, sumadas a otras calzadas transversales, ponían en comunicación los centros de producción del interior con los puertos fluviales.

Las vías de comunicación fundamentales eran las siguientes:

- La llamada «Augusta», entre Italia, las Galias y el valle del Guadalquivir.
- La que, procedente de Burdeos, llegaba hasta Asturica Augusta.
- La de «La Plata», que enlazaba Emerita Augusta con Asturica Augusta y seguía hasta Onuba (Huelva).
- A lo largo de la costa meridional otra vía partía de Gades (Cádiz), pasaba por Carteia y Malaca (Málaga) y enlazaba con la vía «Augusta» en Carthago Nova (Cartagena).

Entre las calzadas transversales destacaban:

- La que unía Hispalis con Emerita Augusta.
- La que enlazaba Emerita Augusta con Caesar Augusta pasando por Toledo.
- La que unía Caesar Augusta con Tarracon pasando por Ilerda.
- La que unía Hispalis con Corduba.



3. VISITA AL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE SEVILLA

El Museo Arqueológico de Sevilla fue creado en la segunda mitad del siglo XIX.

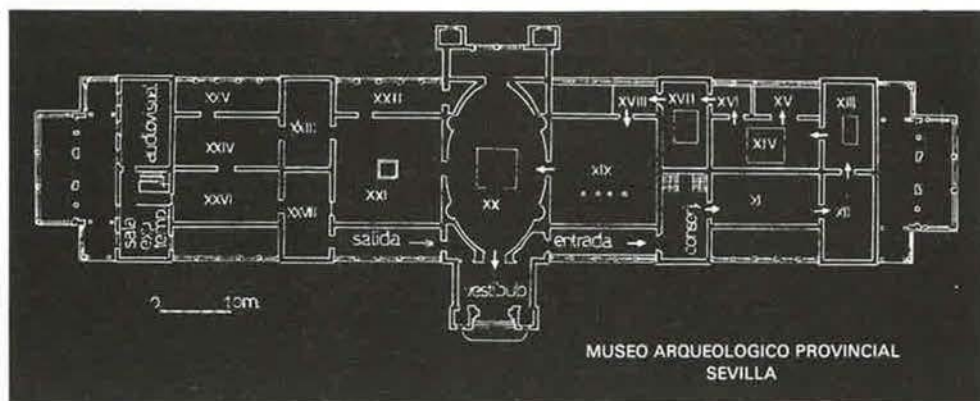
El edificio donde se encuentra actualmente es un pabellón de estilo Renacimiento de la plaza de América, construido para la Ex-

posición Ibero-Americana de 1929. A este nuevo edificio, digno de albergar los objetos que de la antigüedad conservamos, se traslada el Museo en 1942. Está situado en uno de los lugares más bellos de la ciudad, en el lado meridional de la plaza de América, dentro del recinto del Parque de María Luisa. La construcción está rodeada de grandes espacios y tiene asegurada la luz en todas las estaciones del año.

Itinerario de la visita

La visita al Museo comienza por la Sala I

y concluye en la XXVII. El conjunto de las Salas está distribuido en dos plantas del edificio que presenta, además, una galería de acceso al vestíbulo, donde se encuentra la Conserjería, y otra de salida desde la Sala última a una terraza, que incorpora al Museo la naturaleza de la plaza de América del Parque de María Luisa. Las Salas I a X corresponden a las culturas pre y protohistóricas. De la XI a la XXVII, la romana, la visigoda y la medieval. De éstas, nosotros vamos a visitar las Salas XII a XX (situadas en el ala derecha del edificio).



• Sala XII

En esta Sala comienza la exhibición de antigüedades romanas. En ella se han expuesto antigüedades de los conventos jurídicos astigitano, con sede en *Astigi* (Ecija), e hispalense, con su capital en *Hispalis* (Sevilla). Dos importantes ciudades del convento hispalense están representadas en esta sala: *Carisa Aurelia* (hoy Bornos, al norte de la provincia de Cádiz) e *Ilija Magna* (Alcalá del Río, Sevilla).

Entre otros excelentes retratos que se exhiben en la Sala, deben destacarse los de un jo-

ven de época trajánea, del término de Alcalá de Guadaira, y el de un patricio romano oriundo de Alcalá del Río, que es una de las mejores realizaciones del arte romano de la Bética. Es la interpretación en mármol de la personalidad andaluza.



Retrato masculino. Alcalá de Guadaira.



Patricio de Alcalá del Río (Sevilla).

● Sala XIII

En esta sala aparecen ya restos descubiertos en Itálica. Su exhibición continúa hasta la Sala XX. Destacan:

- Un capitel historiado de orden corintio con rostros humanos.
- El pavimento de «opus sectile», de tipo geométrico, logrado con mármoles de colores recortados. Esta técnica era bien distinta de la del «opus tessellatum» con la que está construido un mosaico que representa el «Cortejo de Baco» y que se exhibe en esta Sala.



Mosaico del Cortejo de Baco. Ecija (Sevilla).

● Sala XIV

Se ha destinado esta Sala a la exposición de ejemplares italicenses inspirados de cerca en modelos clásicos.

Destaca por su belleza la estatua de Hermes, la más hermosa escultura clásica descubierta en suelo español. En ella Hermes o Mercurio va completamente desnudo, pero lleva una clámide que le cubre parte de la espalda y del busto y está prendida sobre el hombro derecho con una fíbula circular. Debía sostener en su brazo izquierdo al pequeño Dyónisos o Baco, del cual se conserva un dedito apoyado sobre el manto. En la mano

derecha sustentaría el caduceo, uno de sus atributos, al igual que la lira y las sandalias aladas. En efecto, el símbolo de la ligereza, como mensajero de Zeus, se muestra en las alas sujetas a los pies mediante unas correas. Al lado izquierdo de la figura hay un tronco de árbol al pie del cual descansa la lira del dios.



Estatua de Hermes.

También se encuentra en esta Sala, entre otros objetos, un mosaico «opus tessellatum». Representa a Hércules e Hylax en uno de los episodios de la expedición de los Argonautas, cuando desembarcaron en Bythinia para proveerse de una clava Hércules y de agua Hylax. Este, al ser tocado por las ninfas del manantial sobre el que se inclina provisto de una vasija para recoger el líquido, queda sujeto a ella. Hércules, que acude en su socorro, se siente impotente para liberar a su amigo. Procede de una casa excavada en Itálica, a la que dio nombre el mosaico.

● **Sala XV**

Preside esta Sala un magnífico retrato de Alejandro Magno procedente de Itálica.



Retrato de Alejandro Magno.

En las vitrinas se ha instalado lo más selecto de las artes suntuarias que hasta la fecha se ha descubierto en la ciudad italicense como las joyas, entalles y camafeos, vidrios, bronce, pequeñas esculturas, aras votivas, etc.

● **Sala XVI**

En esta Sala, que pudiera llamarse de tránsito a la Sala XVII, se han expuesto algunas piezas arqueológicas de notable interés, así como listas de las localidades más importantes de la Bética.

● **Sala XVII**

Continúa en esta Sala la exposición de la estatuaria y otros objetos oriundos de Itálica. Preside la estancia la gran escultura de Afrodita Anadyomene después de haber salido de la espuma del mar. Conserva algunos atributos de su origen marino: una hoja de loto en su mano izquierda y un delfín a sus pies. El manto que lleva sólo le cubre la parte inferior del torso por detrás. Debió tenerlo recogido por delante hasta la altura del pubis con su mano derecha, que falta. En los pliegues del manto quedan restos de policromía en rojo, tal vez el color que tuvo.



Estatua de Afrodita Anadyomene.

En esta Sala se encuentran lápidas votivas con pies grabados e inscripciones.



Lápida votiva.

• Sala XVIII

Es una Sala de tránsito a la XIX que se ha aprovechado para la instalación de algunas piezas italicenses y de otros lugares. Destacan:

- Estatua de magistrado romano.
- Estatua mutilada de togado.
- Panel conteniendo siete inscripciones procedentes de Itálica.
- En las vitrinas hay numerosos ejemplares de vasos y lucernas.

• Sala XIX

Todas las antigüedades de esta Sala proceden de Itálica. Destaca la estatua de Artemis o Diana vestida con peplos y manto liado a la cintura. Se ciñe la cabeza con diadema y lleva recogido el cabello atrás. Calza botas altas, propias para el deporte cinegético. Está en actitud de sostener una lanza con su diestra o tal vez un arco. A su izquierda, un tronco de árbol con piel de cervato.

Se descubrió en Itálica en las excavaciones oficiales efectuadas en el denominado sitio de «Los Palacios» en el año 1900.



Estatua de Artemis o Diana.

• Sala XX

Se la llama también Sala Imperial por exhibirse en ella buen número de estatuas y retratos atribuidos a personajes pertenecientes a familias imperiales de Roma.

Presiden la Sala la estatua de Trajano, de tamaño colosal, y el busto de Adriano.

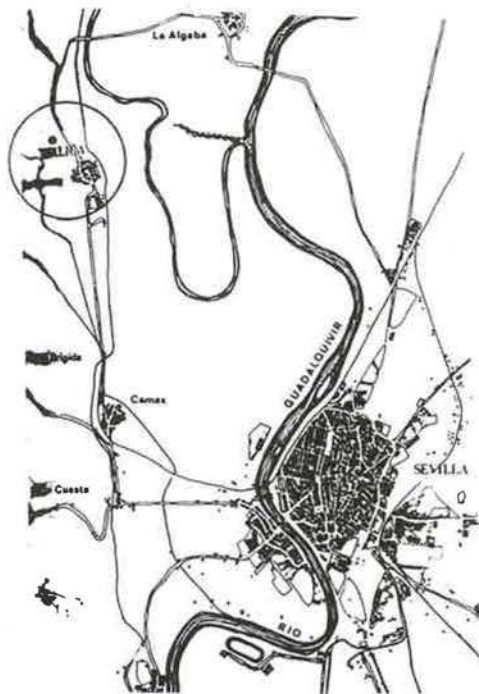
El supuesto torso Thoracato del emperador Trajano corresponde a una estatua imperial con traje militar —general triunfador— en actitud de arenga. La lorica presenta en relieve dos centauros enfrentados en actitud de clavar sendos trofeos en el suelo. En los lambrequines aparecen en bajo relieve cabezas de la Gorgona Medusa, Pan Barbado y cabezas de carnero y elefante.

El busto-retrato del emperador Adriano es uno de los mejores que de él se conservan. En su centro aparece en relieve la cabeza de la Gorgona Medusa que gustaba ostentar como símbolo de su origen divino.



Busto retrato de Adriano.

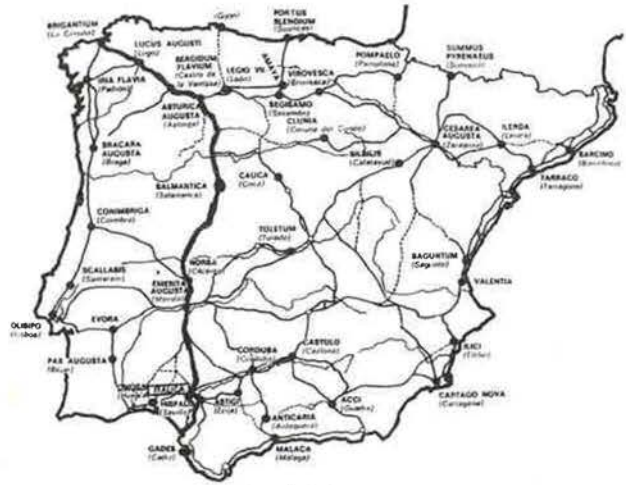
4. VISITA A LAS RUINAS DE LA CIUDAD ROMANA DE ITALICA



Plano de situación.

Las ruinas de la ciudad de Itálica que vamos a visitar se encuentran a siete kilómetros de Sevilla y constituyen uno de los conjuntos monumentales arquitectónicos más importantes de España.

Itálica estaba situada en la vía que conducía desde *Gades* (Cádiz) a *Emerita Augusta* (Mérida) y que pasaba por *Hispalis* (Sevilla). Esta vía tenía seis metros de ancho y estaba pavimentada con grandes losas de piedra.



La red viaria romana.

La *vetus urbs* de Itálica fue fundada durante la Segunda Guerra Púnica, en el año 205 a. de C., por Publio Cornelio Escipión «el Africano». Según todos los indicios fue la fundación más antigua llevada a cabo por Roma en la Península Ibérica. Tras la batalla de Ili-*pa* (Alcalá del Río), Escipión asentó en Itálica a sus soldados veteranos heridos y le dio este nombre en recuerdo de su patria, Italia.

Un texto de Apiano (escritor del siglo I d. de C.) nos habla de este hecho:

«Escipión, dejándoles un pequeño ejército, como corresponde en tiempo de paz, estableció a los heridos en una ciudad que, pensando en Italia, llamó Itálica.»

Efectivamente, los testimonios escritos y

arqueológicos (las murallas) subrayan su carácter militar a pesar de la suntuosidad de las casas excavadas en los últimos años.

Itálica asimiló pronto las costumbres y los gustos romanos, como lo muestran las soberbias esculturas procedentes de esta ciudad que guarda el Museo Arqueológico de Sevilla y el teatro, uno de los más antiguos conocidos hasta ahora en la Península. Dicho teatro apareció dentro del casco antiguo de Itálica situado debajo de la población actual de Santiponce, que surgió a comienzos del siglo XVII.

De dos familias romanas asentadas en Itálica procedían dos grandes emperadores romanos del siglo II d. de C.: Trajano (98-117) y Adriano (117-138). A partir de entonces, la ciudad prosperó y fue dotada con nuevas construcciones, edificios públicos, murallas y un nuevo barrio de viviendas suntuosas que se extendía hacia el Norte.

Posiblemente Trajano construyó las termas del foro y algunos otros edificios, pero Adriano fue el emperador que más contribuyó al embellecimiento de su ciudad natal, a la que convirtió en la primera ciudad monumental romana.

Bajo este emperador le fue concedido a Itálica el título de colonia (con todos los derechos sin limitación) en lugar del de municipio (con casi todos los derechos del ciudadano romano y con libertad administrativa) que poseía desde Augusto. A partir de la concesión de este nuevo rango y con la ayuda económica de Adriano, se desarrolla la construcción de Itálica como ciudad de nueva planta.

La última fase de apogeo la vivió esta ciudad durante los siglos III y IV d. de C. A partir del siglo III, el centro de la vida urbana giró nuevamente en torno al núcleo de la fundación primitiva debido a la inestabilidad del suelo. Su declive paulatino comenzó a partir del siglo VII hasta llegar a su total abandono antes del siglo XII.

Durante el medioevo, Itálica era un campo de ruinas. El verdadero estudio de la ciudad lo iniciarán algo después los humanistas

del Renacimiento, pero las excavaciones arqueológicas no se harán hasta el siglo XVIII.

Actualmente, la parte más antigua de la ciudad romana está cubierta por el pueblo de Santiponce, aunque ya se han comprado y demolido las casas que se encontraban encima del teatro y han sido comenzados los trabajos de excavación, que se encuentran en avanzado estado.

La mayor parte de los edificios y casas excavados en Itálica que serán objeto de nuestra visita datan de la época adrianea (la *nova urbs* de Adriano).

Los trabajos de la urbanización adrianea, llamada por García y Bellido *nova urbs*, comenzaron con la canalización de las aguas naturales de dos arroyos que cruzaban la ciudad mediante dos cloacas de una longitud de seis kilómetros hechas de ladrillo y mortero de cal.

Para este nuevo ensanche de la ciudad, el agua fue traída del valle artesiano de Escaceña del Campo a través de un acueducto de 36 kilómetros de longitud del que quedan aún restos visibles en alguna parte de su recorrido. Este acueducto fue una ampliación del que traía las aguas a la antigua ciudad de Itálica.

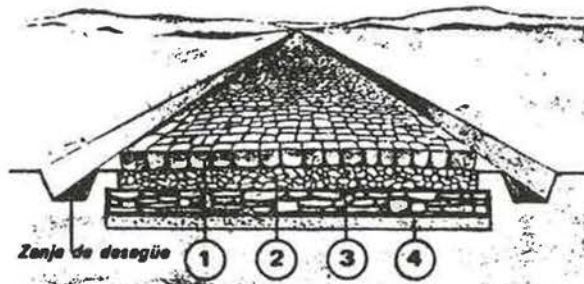
Las aguas traídas por este acueducto se recogían en el *castellum aquae* de la *nova urbs* y servían para el abastecimiento de las Termas Mayores y de las fuentes públicas, que en Itálica existían en casi todos los cruces de calles, pero de ellas no nos han quedado más que restos de los cimientos del pilón.

La abundancia de estas fuentes se explica porque no existían tuberías de plomo que surtieran de agua a las viviendas particulares.

Las pendientes del terreno obligaron a salirse del trazado estrictamente regular, de ahí que, en algunas ocasiones, las calles no se crucen totalmente perpendiculares, resultando manzanas de planta ligeramente irregular o calles con ligeros quiebros en algunos cruces como sucede en la que conduce a las Termas Mayores (ver plano general).

Todas las calles estaban pavimentadas con

grandes losas de forma poligonal perfectamente ensambladas entre sí.

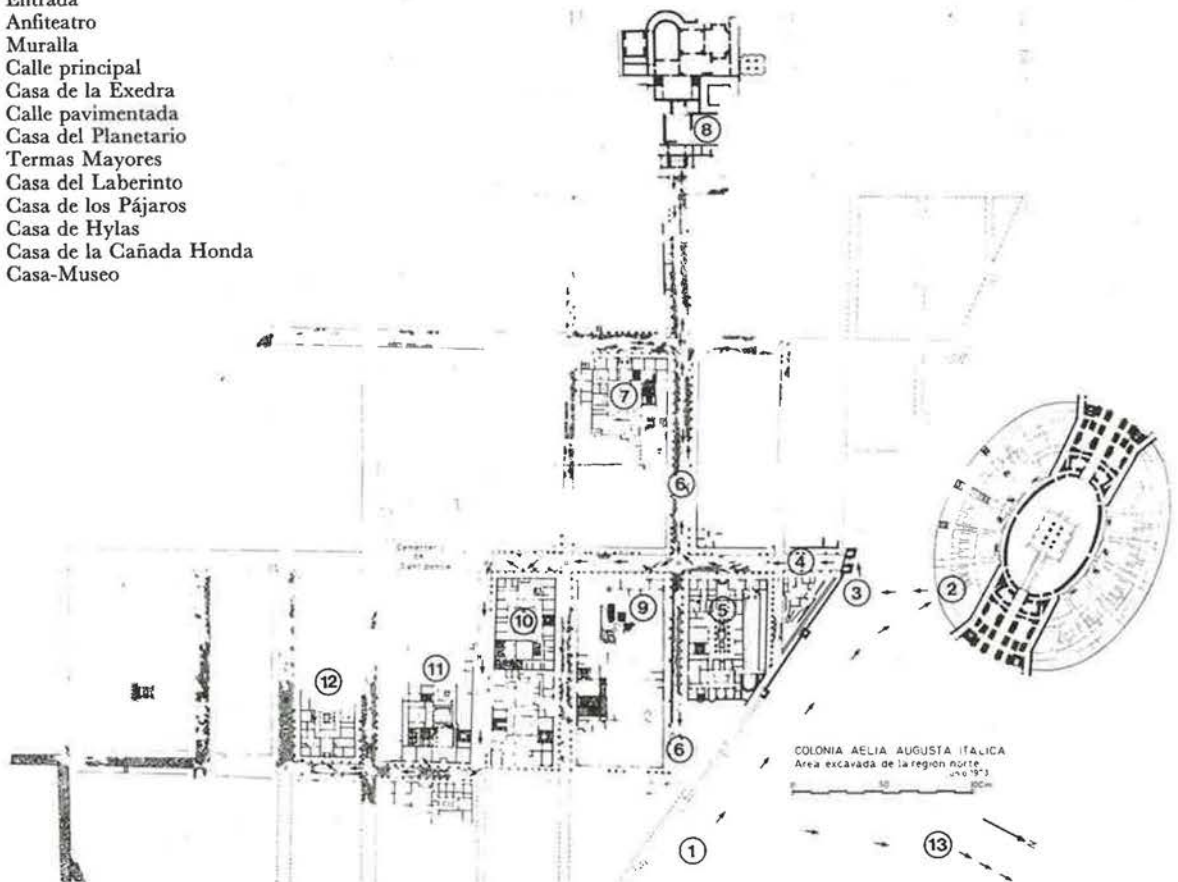


1. La superficie está hecha con piedras unidas con hormigón.
 2. Hormigón.
 3. Piedras quebradas con cal.
 4. Mortero de cal o arena, con objeto de formar una base.

Sección transversal de una carretera romana.

La amplitud de estas calles era excepcional. La vía principal tenía una anchura de dieciséis metros (incluidas las aceras). Las vías secundarias, catorce metros. Estos datos

- 1 Entrada
- 2 Anfiteatro
- 3 Muralla
- 4 Calle principal
- 5 Casa de la Exedra
- 6 Calle pavimentada
- 7 Casa del Planetario
- 8 Termas Mayores
- 9 Casa del Laberinto
- 10 Casa de los Pájaros
- 11 Casa de Hylas
- 12 Casa de la Cañada Honda
- 13 Casa-Museo



Plano general.

pueden compararse con los de Pompeya, donde las calles más anchas tenían diez metros y las secundarias entre cinco y ocho metros.

Itinerario de la visita

A) Nova Urbs de Adriano (siglo II d. de C.)

1. Entrada

Se encuentra a la izquierda de la carretera general a Mérida. A la derecha se halla la casa-museo construida junto al anfiteatro. En su puerta podemos leer los versos que Rodrigo Caro (siglo XVII) escribió sobre las ruinas de Itálica:

CANCION
A LAS RUINAS DE ITALICA

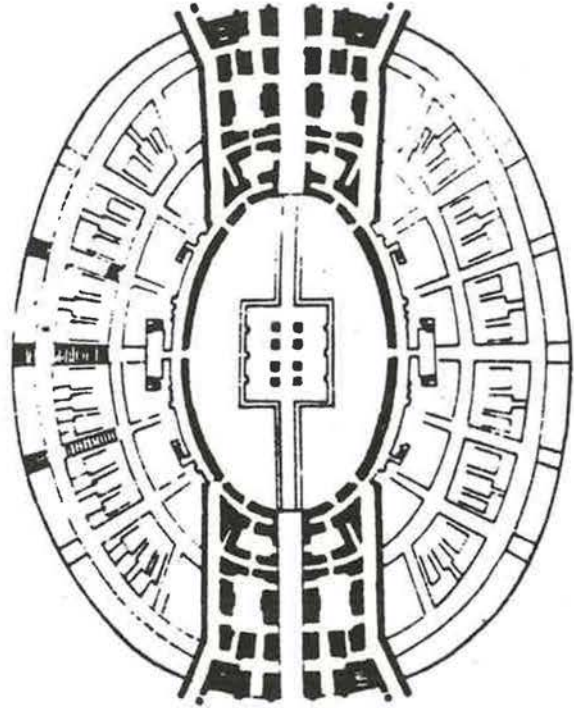
*Estos, Fabio, ¡ay, dolor!, que ves ahora
Campos de soledad, mustio collado,
Fueron un tiempo Itálica famosa;
Aquí de Cipiión la vencedora
Colonia fue; por tierra derribado
Yace el temido honor de la espantosa
Muralla, y lastimosa
Reliquia es solamente
De su invencible gente.
Sólo quedan memorias funerales
Donde erraron ya sombras de alto ejemplo;
Este llano fue plaza, allí fue templo;
De todo apenas quedan las señales.
Del gimnasio y las termas regaladas
Leves vuelan cenizas desdichadas;
Las torres que desprecio al aire fueron
A su gran pesadumbre se rindieron.*

*Este despedazado anfiteatro,
Impío honor de los dioses, cuya afrenta
Publica el amarillo jaramago,
Ya reducido a trágico teatro,
¡Oh, fábula del tiempo!, representa
Cuánta fue su grandeza y es su estrago.
¿Cómo en el cerco vago
De su desierta arena
El gran pueblo no suena?
¿Dónde, pues, fieras, ¡ay!, está el desnudo
Luchador? ¿Dónde está el atleta fuerte?
Todo desapareció, cambió la suerte
Voces alegres en silencio mudo;
Mas aun el tiempo da en estos despojos
Espectáculos fieros a los ojos,
Y miran tan confusos lo presente,
Que voces de dolor el alma siente.*

2. Anfiteatro

Es el edificio público más importante de Itálica y uno de los mayores de entre los conocidos del mundo romano. Se construyó sobre un arroyo cuyas aguas fueron canalizadas y constituye uno de los desagües principales de la ciudad. El graderío estuvo formado por tres caveas o series de gradas, de las

cuales sólo se conservan las inferiores. El piso de arena tiene un subterráneo, que estuvo cubierto de vigas de madera, con dos rampas de acceso en los extremos del eje mayor. Su capacidad se aproxima a los 25.000 espectadores por lo que se piensa que se hizo para todos los habitantes de una comarca ya que Itálica no debió de pasar de los 10.000.



Planta del anfiteatro.

3. Muralla

Situada a la izquierda de la entrada a la parte excavada de la ciudad. Es de mediados del siglo II d. de C.

4. Calle principal

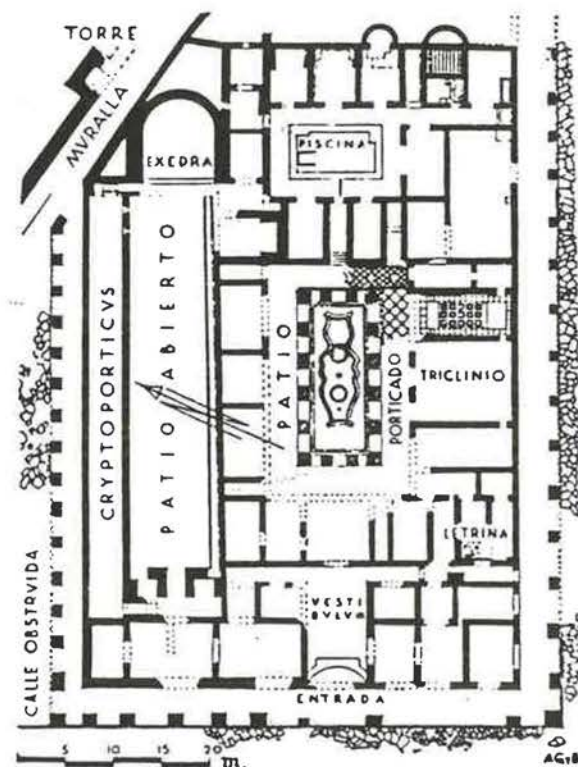
Su calzada es de ocho metros de ancho (lo que permitía el paso simultáneo de tres vehículos). Las aceras laterales tienen cuatro metros. A ambos lados se conservan los cimientos de unos pilares que soportaban un pórtico cubierto para proteger a los peatones del sol y la lluvia. Este rasgo urbanístico, propio de las ciudades orientales del pueblo romano, es único en la Hispania romana.

En el centro de la calzada son visibles los registros de las cloacas que coinciden con el cruce de las calles.

5. La Casa de la Exedra

Aunque todas las mansiones de Itálica son de gran amplitud, ésta destaca por su tamaño. Tiene un gran patio central rodeado de pilares y arcos y, en el centro, una fuente de forma caprichosa. Al norte hay un jardín alargado que termina en una exedra. Es del siglo III d. de C., última época del esplendor que vivió la ciudad antes de su total abandono.

De esta casa se conservan pavimentos de mármol en el Museo Arqueológico de Sevilla.



Casa de la Exedra.

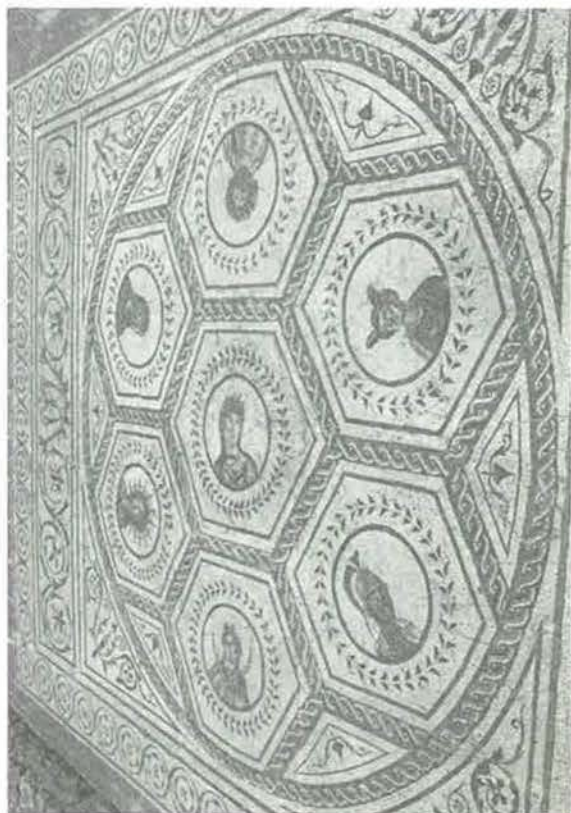
6. Calle pavimentada

A la izquierda de la Casa de Exedra hay una calle que conserva en buen estado las losas de su pavimentación. Este enlosado debe corresponder a una fecha bastante tardía por

que no se aprecia el surco dejado por las ruedas de los carros después de un largo uso.

La prolongación de esta calle hacia la derecha conduce directamente a las Termas Mayores («Baños de la Reina Mora») y a la Casa del Planetario.

7. Casa del Planetario



Mosaico del planetario.

En general, las casas conocidas de la ciudad nueva son sumamente espaciosas, de tipo **domus**. Generalmente hay dos casas por manzana y tienen una planta o dos. Un claro ejemplo es esta casa del Planetario.

Data del siglo II d. de C.; posteriormente, debido a la inestabilidad del terreno, se agrietaron las paredes y el techo, por lo que fue necesario sujetarla con dos puntales de madera que dejaron su huella sobre el mosaico.

Tiene una disposición simétrica del espacio. Los muros han desaparecido por completo y únicamente se aprecia dónde los había por la distinta tonalidad de la tierra.

En esta casa fueron hallados siete mosaicos. El más vistoso, que representa a siete de los planetas, ha dado nombre a la mansión. Consta de un gran círculo dentro del cual se distribuyen siete medallones con otros tantos bustos que corresponden a las divinidades planetarias que en el calendario romano denominaban a cada uno de los diferentes días de la semana. El medallón central lo ocupa Venus.

8. Termas Mayores

Itálica tenía dos termas: la conocida con el nombre de «Los Palacios» en la ciudad antigua y las llamadas «Termas Mayores» o «Baños de la Reina Mora» en la ciudad nueva.

Se encuentran al final de la calle. Ocupaban la superficie de dos manzanas completas. La entrada se hacía por un pórtico que sobresale a la calle y al que se accede mediante una escalera amplia de tres o cuatro peldaños. Quedan pocos restos de los mármoles que debían cubrir la gran piscina, así como de las esculturas que adornaban estas termas y que ahora se exhiben en una vitrina del Museo.

9. Casa del Laberinto

Se encuentra en una manzana poco excavada, siguiendo por la vía principal, a la izquierda. Recibe este nombre por un mosaico que representa el «Laberinto de Creta» y que en el centro tiene un medallón con la escena de Teseo dando muerte al Minotauro.



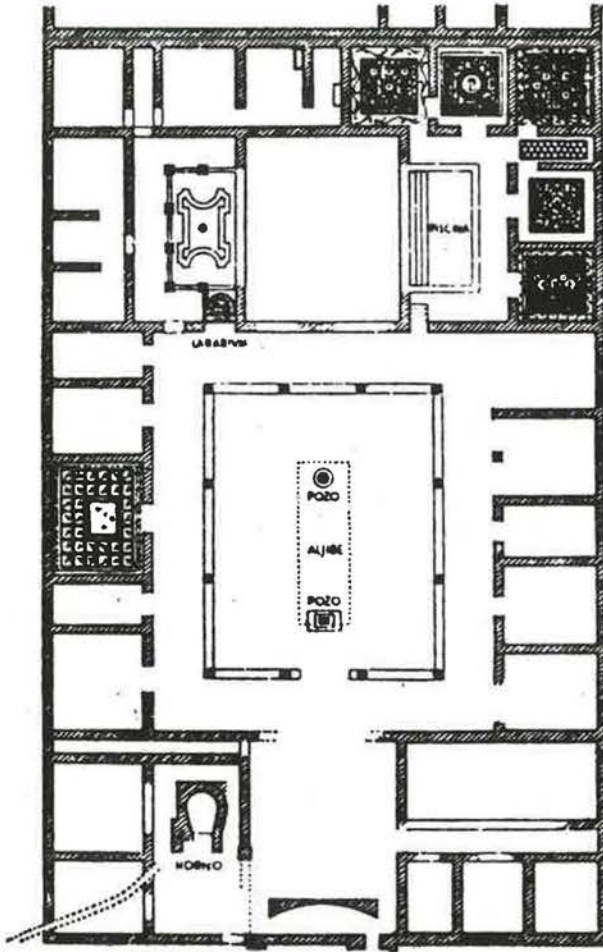
Mosaico del laberinto de Creta.

En esa misma casa se encuentra el Mosaico de Neptuno, hecho en blanco y negro, con la excepción de la figura del Dios que es policroma.



Mosaico de Neptuno.

10. Casa de los Pájaros



Casa de los Pájaros.

Se llama así por el hallazgo en ella de un bello mosaico adornado con pájaros de las más variadas especies.



Tenía su entrada por la calle principal. En las habitaciones interiores que dan a la calle opuesta se ven bellos mosaicos:

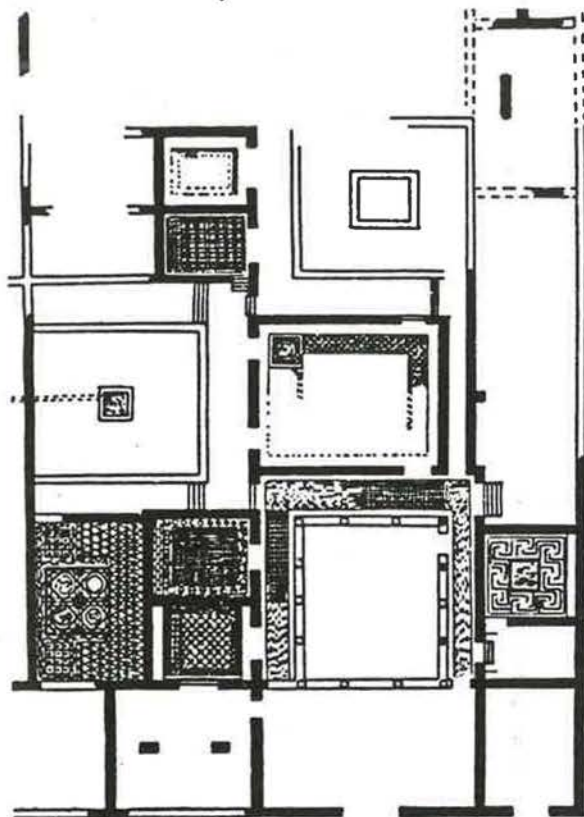
- Cabeza de Tellus con tocado vegetal y serpiente en el cuello.



- La cabeza de Medusa con su cabellera de serpientes



11. Casa de Hylas:



Casa de Hylas.

Da nombre a esta casa el medallón central de un mosaico en el que se representa el rapto de este personaje por las Ninfas durante la expedición de los Argonautas. Se encuentra en el Museo Arqueológico de Sevilla. Dentro de la casa abundan las habitaciones con pavimento de mosaicos entre los que destaca el bellissimo de las estaciones en la estancia ocupada por el triclinio.

Presenta habitaciones en distintos niveles para adaptarse a la topografía del terreno; por esto también la distribución es más irregular.

12. Casa de la Cañada Honda

En ella se encuentra el mejor de los mosaicos hallados hasta ahora en Itálica. Su tema es un cuadro con los vientos en las esquinas, de los que queda solamente el Euros con su nombre en griego. En los cuatro lados del

cuadrado aparecen ninfas sobre animales marinos. En el centro, un octógono en el que Venus nace de la espuma marina dentro de una gran concha que sujetan unos tritones. En la parte superior, *Caelum*, y, debajo de él, Saturno.



Mosaico de Euros.

Si el resto del barrio adrianeo mantuvo el mismo esquema urbanístico (dos casas por manzana), no debió tener más de alrededor de ochenta viviendas. Según esto, resultan desproporcionadas la longitud de las calles y la capacidad de los edificios públicos como las termas y el anfiteatro. Esto hace suponer que debieron de existir en otro lugar las **insulae** o viviendas colectivas.

Debió de haber en algún lugar de la ciudad un circo, pero no se ha localizado ni se sabe la época en que pudo haberse construido.

A la entrada del anfiteatro, en las gradas del teatro y en algunas losas de las calles del sector de la Cañada Honda, se han encontrado unas *tabulae lusoriae* (tablas de juego) que consisten en un círculo cortado por dos o más radios. Responden a un tipo de entretenimiento muy popular en todas las ciudades del Imperio. Se supone que debió jugarse con fichas y dados, aunque se desconocen las reglas del juego.

13. Casa-Museo

Bajando nuevamente por la vía que conduce al anfiteatro, volvemos a la casa-museo. En ella se exhibe el material menos importante que ha ido apareciendo en las excavaciones (vidrios, cerámica, lucernas) porque los hallazgos más importantes se encuentran en el Museo Arqueológico de Sevilla.

B) Vetus Urbs

Sus ruinas se encuentran debajo del actual pueblo de Santiponce. Solamente ha sido excavado el teatro, cuya planta responde a los modelos conocidos. Su construcción debe de ser anterior a la ampliación de la ciudad hecha por Adriano, aunque debió de ser objeto de alguna mejora o embellecimiento.

*SEMINARIO DE LATIN DE LA
SEDE CENTRAL DEL INBAD*

NOTA.— Han colaborado los Seminarios de Geografía e Historia y Dibujo y el Departamento de Diseño y Maquetación de la Sede Central del INBAD.

REFLEXIONES EN TORNO A UNA EVALUACION

El espíritu que anima estas notas no es otro que analizar detenidamente los datos y observaciones que se derivan de la estadística presentada a la Junta Evaluadora. Se trata de buscar, si es posible, respuesta a algunos interrogantes que se plantean tras una lectura reposada de la hoja de datos que se adjunta o una observación detenida de los histogramas presentados.

Las conclusiones que se apuntan creemos que tienen cierto grado de validez para este caso concreto, pero en modo alguno se pretende generalizar, si bien pueden servir de punto de referencia para casos y situaciones similares.

Apartados de que constan estas reflexiones:

1. Hoja de datos e histograma.
2. Análisis de datos.
3. Discusión de los distintos interrogantes.
4. Conclusiones.

En los dos primeros apartados se siguen las pautas que se señalan en «Hacia una metodología para la evaluación en el INBAD» (1), cuya aplicación va a concretarse en TERCERO NOCTURNO de la Extensión 2, Barrio del Pilar, Madrid (2). En el tercer apartado, la discusión va a girar en torno a cuatro hipótesis que pensamos que pueden dar una ex-

NOTAS

- (1) Estudio en el que estamos trabajando un equipo de profesores de la Extensión del INBAD del Barrio del Pilar.
- (2) Aunque estas notas las hemos elaborado los profesores que firmamos este artículo, queremos hacer constar que no hubieran sido posibles sin la participación activa y la aportación de cada uno de los componentes de la Junta Evaluadora el día que nos reunimos.

plicación aproximada del rendimiento obtenido en la primera evaluación de este curso. Sin duda, se podrían plantear otros análisis tales como el rendimiento en determinadas asignaturas, el criterio que el alumno puede tener acerca de una asignatura en concreto, su actitud ante la misma, etc., pero nuestro planteamiento no ha seguido en este momento esta visión atomista, que tal vez pudiera ser oportuna desde perspectivas de estudios longitudinales, sino que más bien, en este primer contacto con una evaluación en el INBAD, hemos preferido hacer nuestro estudio desde una perspectiva guesáltica. Nuestra intención no es otra que abrir posibles vías de trabajo y de estudio, por una parte, y, por otra, evitar entrar en aspectos particulares y concretos que pudieran desviarnos de esa perspectiva general desde la que pretendemos plantearnos estas reflexiones.

1. HOJA DE DATOS E HISTOGRAMA

HOJA DE DATOS

A. Matrícula:	Porcentajes
a) Total:	
— Alumnos: 85	
— Asignaturas: 539	

b) Desglosada:		2	4
— Alumnos matriculados de 3.º completo: 7	8,23	1	5
— Alumnos matriculados sólo de 3.º e incompleto: 6	7,05		
— Alumnos matriculados en más de 8 asign.: 29	34,1		
		Total: 72	85,2 %

B. Presentados:

— Alumnos: 56	65,9
— Todo Suficiente: 6	7,1
— Todo Insuficiente: 15	18,2
— Asignaturas: 252	46,7
— Insuficientes: 140	56,0
— Suficientes: 110	44,0

C. No presentados:

— Alumnos: 29	34,1
— Asignaturas: 287	53,3

D. Alumnos que han aprobado todo:

- 3 con una asignatura.
- 2 con dos asignaturas.
- 1 con tres asignaturas.

E. Alumnos con asignaturas pendientes:

— De Primero:

Alumnos	Asignaturas
16	1
4	2
1	3

— De Segundo:

Alumnos	Asignaturas
20	1
22	2
6	3

F. Porcentajes por asignaturas:

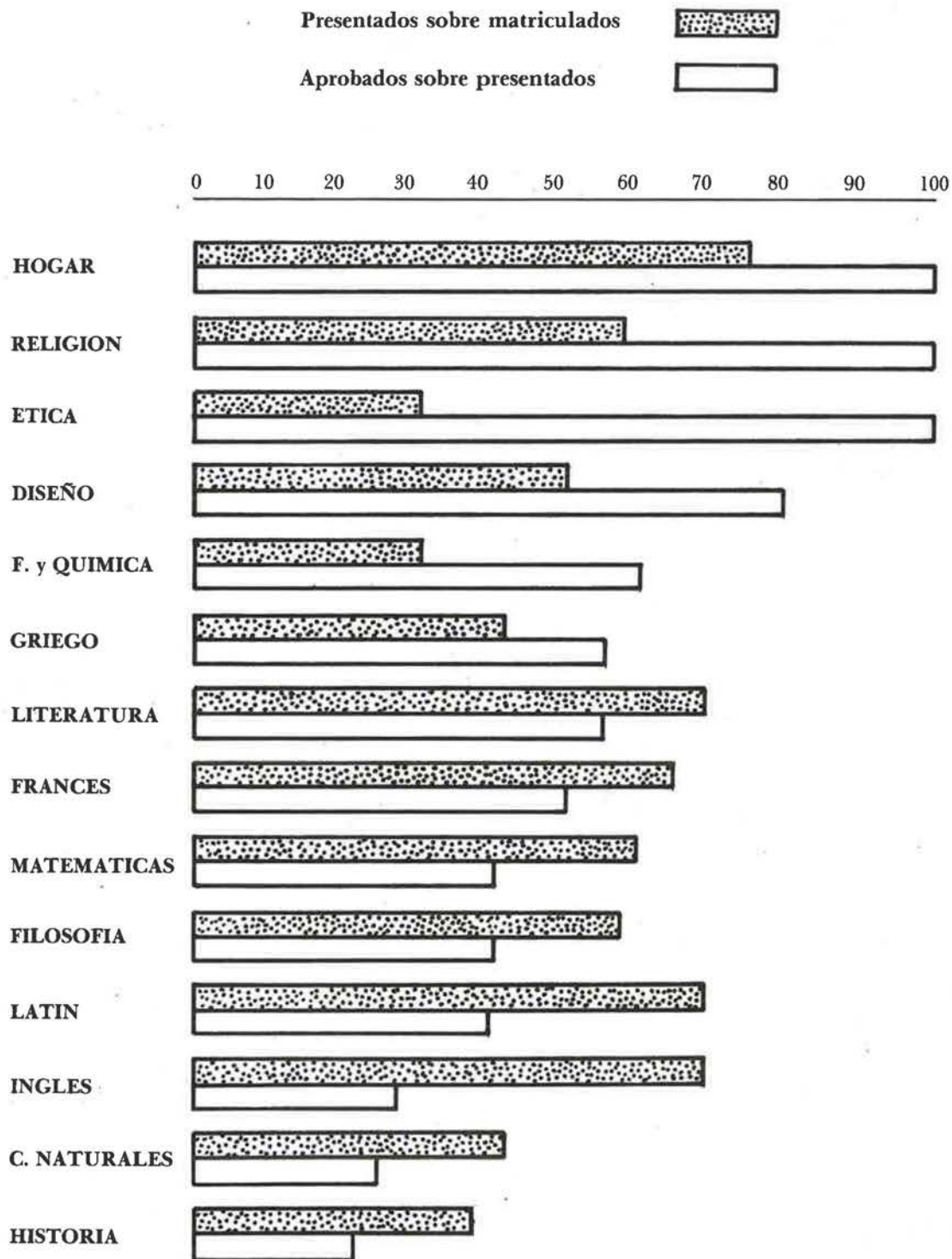
Presentados sobre matriculados.

	M	P	%
Hogar	24	18	75
Literatura	39	27	69,23
Latín	28	15	69,23
Francés	9	6	66,66
Matemáticas	39	22	59,41
Religión	26	15	57,69
Filosofía	47	27	57,44
Inglés	44	25	56,81
Diseño	10	5	50
Griego	21	9	42,85
C. Naturales	29	12	41,37
F. Química	32	10	31,25
Ética	13	4	30,76
Historia	49	31	63,20

Aprobados sobre presentados

	A	%
Hogar	18	100
Religión	15	100
Ética	4	100
Diseño	4	80
Griego	5	55,55
Literatura	15	55,55
Francés	3	50
Matemáticas	9	40,90
Filosofía	11	40,74
Latín	6	40
F. Química	4	40
Inglés	7	28
C. Naturales	3	25
Historia	7	22,5

HISTOGRAMA DE 3° DE BUB NOCTURNO
Curso 1984-85 1.ª Evaluación



2. ANALISIS DE DATOS

Nos sorprende el alto porcentaje de «no presentados» tanto si nos referimos a alumnos como si nos referimos a asignaturas, aunque estos resultados no son alarmantes si los cotejamos con las estadísticas reflejadas en «*Rendimiento Académico del Alumnado del INBAD 82-83*». No obstante, nuestra sorpresa, y hasta cierto punto temor, radica en que se trata de la 1.^a evaluación y no de la final. De ahí que nos preocupe la posibilidad de que se incremente notablemente el número de alumnos que abandonan.

Llama también la atención el que 15 de los 56 alumnos que se presentan a una asignatura o a varias tengan todo Insuficiente y lo mismo ocurre con los seis que han aprobado todo, ya que se trata de asignaturas sueltas.

Cabe subrayar además en este análisis de datos el hecho de que 29 alumnos estén matriculados en más de 8 asignaturas, lo que, a pesar de que podría justificarse por las pendientes que arrastran (recordemos que un 85,2 por 100 tiene pendientes), dice muy poco en favor de la fijación de unos objetivos concretos y asequibles en unos alumnos adultos.

Centrándonos en las asignaturas, se observa que la media de los porcentajes de aprobados sobre presentados se acerca al 47 por 100, si bien hay materias en las que se llega al 100 por 100 de éxito y otras, por el contrario, que se alejan considerablemente de ese 47 por 100. Tal vez alguno de estos resultados no sea lo significativo que se quisiera, dado el número de alumnos que se presentan a determinadas asignaturas.

3. DISCUSION

El bajo rendimiento da pie para que se planteen estas hipótesis:

- 1) Tal vez el porcentaje de alumnos que provienen de la enseñanza presencial sea mayor en 3.^o que en otros cursos.
- 2) Se considera si el bajo rendimiento no podría estar relacionado con una motivación quizás deficiente.

- 3) ¿Se ha hecho una evaluación por encima de los niveles que les corresponderían a estos alumnos?
- 4) En muchas materias no se tiene presente la condición de nuestro alumnado. ¿Ocurre lo mismo con nuestros planteamientos metodológicos?

Tras el planteamiento de la primera hipótesis surge esta pregunta: ¿existe la posibilidad de que se dé un bajo nivel de aptitudes en nuestro alumnado? Están en 3.^o, obviamente no tendría que haber lugar para este interrogante; pero ¿no deberíamos tener presente que, más que de alumnos de tercero, se trata de alumnos también matriculados en tercero? Esta vía nos llevaría al Departamento de Orientación Escolar en busca de respuesta. Conscientes de nuestras limitaciones, consideramos si procedería hacer una encuesta que nos permitiese conocer el nivel cultural, los centros de estudio de donde vienen, etc., es decir, su «background» cultural. Aunque esta vía parece interesante y de ella cabría esperar información para forjarnos una idea aproximada de lo que queremos saber, se pone en entredicho su viabilidad ya que a estas alturas del curso tanto la validez como la fiabilidad de la encuesta pudieran verse afectadas. Surgen las opciones de la encuesta por correo o la encuesta al principio de curso con la matrícula. El tema queda abierto para un estudio estadístico que se hará en su momento. No obstante, el criterio que hemos ido formándonos en nuestro contacto con los alumnos a lo largo de este primer trimestre es el de que el número de alumnos que proceden de la enseñanza presencial es más significativo que en otros cursos.

El segundo punto tiene una doble perspectiva según se considere desde el punto de vista del alumno o desde el punto de vista del profesorado. En el primer caso, los datos muestran el desconocimiento de sus propias posibilidades porque, si bien hay que admitir que las circunstancias laborales de algunos pueden variar durante el curso, eso no ocurre en la medida que los resultados obte-

nidos reflejan, ya que la cifra de los no presentados o que no aprueban ninguna asignatura está en torno al 44 por 100. Lógicamente, el desaliento y el desánimo en estos casos serían comprensibles. Pero, si seguimos analizando datos, nos encontramos con otro factor que debemos considerar: 29 de los 85 alumnos matriculados llevan más de ocho asignaturas. La conclusión, a juzgar por los resultados que venimos apuntando, llega por sí sola: nuestro alumnado no tiene conciencia de sus limitaciones personales y llega con un desconocimiento absoluto del programa de sus asignaturas. Los resultados obtenidos, obviamente, no pueden constituir en todos estos casos un estímulo para seguir superándose.

En el supuesto de que el problema de la motivación hubiera que centrarlo en el profesorado sería preciso hacer las siguientes consideraciones:

¿Cabría plantearse unos ejercicios de evaluación en los que se graduase la dificultad de menos a más, de tal manera que el alumno encontrase su motivación de acuerdo con los niveles que fuese superando? De esta manera el sentido de impotencia quedaría relegado a un segundo plano y, además, esta consideración encajaría perfectamente con la psicología de nuestro alumnado, que, por su edad, tiende a ser más crítico que el alumno de la enseñanza presencial, con lo que el efecto del «feedback» jugaría un papel muy importante en este capítulo de la motivación.

Otra consideración en este tema de la motivación por parte del profesorado llega cuando se habla del refuerzo positivo del que tan necesitados andan nuestros alumnos, que suelen tener por problemas de la edad un tremendo sentido del ridículo y de la incompetencia. Este refuerzo cabe incluso en aquellos casos en los que se encuentra un único Suficiente en toda la evaluación ya que la sutileza del profesor del INBAD tiene que llevarle a valorar no sólo aspectos cuantitativos, sino también cualitativos puesto que hay circunstancias en las que un Suficiente en un caso

determinado tiene un significado personal e incluso de promoción cultural mucho mayor que tres Suficientes en otros.

En la tercera hipótesis se cuestiona el nivel: ¿Deben bajarse los niveles para facilitar la tarea del alumno? Esta pregunta plantea la posible disyuntiva de si lo que realmente le interesa a nuestro alumno es aprobar, tener su Suficiente en el Boletín, o adquirir los conocimientos y destrezas que le faciliten su tarea en la sociedad. La respuesta, aunque tal vez sesgada, puede llegarnos también a través de cuestionarios o entrevistas en su momento.

Ante el comentario acerca de que las programaciones de algunas materias son muy extensas, de que en la enseñanza presencial se tiende a recortar y de que el alumno del INBAD que viene por su título puede llegar a encontrarse discriminado, sólo se puede abogar por la búsqueda de un equilibrio en el que, por una parte, se facilite en lo posible la tarea del alumno siendo conscientes de su situación profesional, familiar y escolar y, por otra, se mantenga un nivel de conocimientos que en modo alguno sea discriminatorio en relación con el alumno de la enseñanza presencial.

Finalmente, en estas reflexiones también se analiza el concepto que tienen los alumnos del material con el que trabajan. De sus opiniones cabe subrayar su rechazo, en algunos casos, a la presentación de los conceptos en el material del INBAD porque no se tiene en cuenta su condición de alumnos adultos. Esta apreciación podría llevarnos lejos ya que tanto el material que se maneja como la metodología tendrían que estar imbuidos en todo momento de la psicología del adulto y, por tanto, el profesorado debería centrarse en este problema y especializarse en este tipo de docencia.

4. CONCLUSIONES

1. Atendiendo al primer y al tercer interrogantes, convendría plantear un estudio estadístico serio ya sea utilizando la vía

del cuestionario, como consta que se ha hecho en algunas Extensiones (caso de la de Zaragoza), ya sea a través de la entrevista personal con el tutor correspondiente en el período de matriculación o considerando ambas cosas. Así, conocidas las situaciones profesionales, familiares o escolares de nuestros alumnos, sería posible sugerirles objetivos concretos que podrían ser metas reales y no utópicas.

2. Es totalmente necesario un replanteamiento de objetivos por parte del estudiante. Tras esta evaluación, el alumno ha tomado conciencia de la programación y de los contenidos de cada asignatura y del tiempo de que dispone. La forma de ayudarle a reconsiderar su situación podría ser colectiva (el profesor, en el momento de revisar sus exámenes, plantea de una manera genérica estas consideraciones o lo hace el tutor en el momento de entregar los Boletines) o individual (el tutor tiene un cambio de impresiones con cada alumno y analiza su situación personal).
3. Procedería que cada uno de nosotros no perdiese de vista la perspectiva de la condición de adultos de nuestros alumnos, que tienen un grado de sutileza, de sensibilidad y de sentido del ridículo extraordinarios y necesitan el refuerzo positivo

constante lo mismo que la graduación progresiva de dificultad en cada una de las áreas o materias en que se les evalúa.

4. Se considera necesaria la búsqueda constante de un equilibrio entre lo que significa el título de Bachiller, lo que la sociedad espera de este título y las circunstancias en las que lo cursa nuestro alumnado. El profesor no puede abusar de su interrelación un tanto anónima con el alumno, ya que tan sólo se tiene un contacto semanal o quincenal en el mejor de los casos, ni tampoco el alumno puede esgrimir el hecho de que es adulto y se encuentra en situaciones perentorias.
5. Por último, la revisión constante del material que se maneja y la realización de cursillos de adaptación y especialización por parte del profesorado, así como una conciencia de continuidad para esta tarea serían seguramente la mejor respuesta que podríamos dar al interrogante que plantean los alumnos.

Bibliografía consultada:

- Rendimiento Académico del Alumnado del INBAD, 1982-1983.* Dpto. de estudios del INBAD, Madrid.
- Dennis Child: *Psicología para los docentes.* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.
- J. M. Román y E. Pastor: *La Tutoría.* Ed. CEAC, Barcelona, 1980.

*Santiago Agueda Agueda
Rafael Contento Márquez
Honesto Herrera Soler*

**EXTENSION N.º 2 DEL INBAD
BARRIO DEL PILAR - MADRID**

REFLEXIONES MOTIVADAS POR EL COMENTARIO DE TEXTOS DE UN ALUMNO

No pretendo mostrar en estas líneas las virtudes (¡que son muchas!) o los defectos del comentario realizado por un alumno de 3.º de BUP, ni quiero tampoco que se interprete el resultado de este trabajo como modelo o ejemplo de actividad. Considero la gran dificultad que entraña la propia selección de un ejercicio que, en la mayor parte de los casos, no responde al nivel general del curso y que, como consecuencia, hay que considerar al margen de cualquier posible esquema comparativo. Este es el caso del trabajo que se expone a continuación.

Una valoración crítica de este comentario estaría mediatizada por mi posición de profesora. Y quiero despojarme ahora de estos ropajes y evitar ante todo la verborrea inútil que supondría su valoración.

¿Qué es, pues, lo que pretendo al presentar este trabajo? Una vez leído, me he sentido en la obligación de buscar los medios para que, quizá por primera vez, un alumno sea el autor y protagonista fundamental de un espacio en este Boletín del INBAD. Mi intención no está basada en un capricho inútil, sino que parte de una actitud de reflexión: nosotros, los profesores, ¿tenemos que aprender de nuestros alumnos? He aquí, pues, lo que me ha sugerido la lectura del ejercicio:

Con mucha frecuencia adoptamos desde la grada, llámese tutoría básica, de apoyo o individual, la postura de omnisciencia ante nuestros alumnos. Ayuda a ello el sentirnos

suficientemente respaldados por nuestros conocimientos y por el Documento del INBAD que, en el mejor de los casos, es ya casi autosuficiente. Y así nos limitamos al cacareo de recetas y de fórmulas (¡ojalá existiera alguna mágica!) que consideramos siempre fundamentales e importantísimas. Y pienso que, a pesar de que el INBAD se ha caracterizado y se caracteriza por la búsqueda de métodos o de formas que sirvan no sólo para que el alumno asimile unos conocimientos, sino también para que sepa integrarlos en su propia vida, este objetivo (desde mi punto de vista, básico para un alumno a distancia) se pierde con frecuencia y es suplantado por el memorismo más absurdo.

Para la realización de este trabajo, nuestro alumno utilizó el Documento de Literatura de 3.º del INBAD y el prólogo de la edición de la obra. Hemos comentado en repetidas ocasiones la insuficiencia de este documento de 3.º, la necesidad de su reelaboración. No dudo de ello. Pero he aquí que con unos medios mínimos se ha llegado a este resultado. El estímulo o los estímulos (es evidente la atracción que se observa por la asignatura) han sido, pues, suficientemente motivadores. Las recetas —memorización de listas de figuras retóricas, definiciones, vida y obra de Garcilaso— de muy poco hubieran servido estudiadas a priori.

Cito, a modo de reflexión, unas palabras de Pedro Salinas pronunciadas en la Univer-

sidad de Puerto Rico en 1944: «Enseñar literatura ha sido siempre, para mí, buscar en las palabras de un autor la palpación psíquica que me las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra.»

El camino de búsqueda hasta la entraña del propio texto queda expresado en las siguientes palabras extraídas de este comentario:

«Y de esta guisa, la esplendorosa vereda de la quincena la perdí oculta tras unos densos matorrales que no supe clasificar. Hasta que ¡eureka, sopló la flauta por casualidad! Seguí soplando y soplando página tras página hasta que encontré la senda.»

Comentario de texto

1. Texto

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre.

Garcilaso de la Vega
Soneto XXIII

2. Comentario (Juan Antonio Aymat)

Tanto en el tratamiento de los temas como de la técnica y del estilo, este poema se sitúa en la etapa culminante de Garcilaso, en la que depura la influencia italiana.

El tema es totalmente renacentista y refleja un sentido pagano de la vida: el «carpe diem» horaciano. Para ello se vale de dos ideas que estructuran el poema en dos partes simétricas. Una es la belleza femenina y el

amor del poeta como símbolo de la juventud y de la vida. Es la otra el significado que guarda ésta según el «collige, virgo, rosas» (recoge, doncella, las rosas) de Ausonio. En definitiva, hay que gozar la vida pues vendrá la vejez y con ella la muerte.

Dos elementos son los que guardan la unidad de ambas partes: la estrecha relación entre el Hombre y la Naturaleza, presidida por el amor que siente el poeta por su amada (Isabel de Freire) de acuerdo con el ideal platónico en que éste, el Amor, es la balanza que los armoniza. El otro aspecto es el dinamismo, acorde con el vitalismo de la época. Dinamismo logrado (amén de por consideraciones rítmicas) gracias a una gradación temática.

En efecto, en la primera estrofa predomina un componente estático que se dinamiza en la segunda y adquiere su significado pleno finalmente en las últimas. El primer verso encierra el significado de germen de la vida en potencia, contenida en los capullos de la rosa y de la azucena. Además, la imagen sirve para caracterizar el aspecto físico juvenil humano (la tez del rostro femenino) del segundo verso. Aparecido el personaje humano, éste cobra vida, más exactamente, comienza a tomar partido de ella, se convierte en actor (protagonismo renacentista). El tercer verso resume el carácter «ardiente, honesto» de la personalidad. No obstante, ya ha habido un antecedente en este sentido en el verso anterior: la vida ya se ha «mostrado» por sí sola en el «gesto»; el empleo de este sustantivo produce la sensación de ampliar el sentido de rostro a una acepción más general de expresión, de personalidad. Modo de ser que finalmente enamora al poeta en el último verso de la primera estrofa.

Ya tenemos, pues, las características físicas, psicológicas y afectivas de la juventud. Una presentación descriptiva de los personajes y temas en incipiente protagonismo aún contenido («enciende al corazón y lo refrena»).

Estas características son asimiladas en la

segunda estrofa, son inherentes a ella. Aparece aquí una apertura al mundo, una participación más activa con las fuerzas naturales. Se da una transformación del elemento estático (presentado mediante la imagen de un busto grecolatino) en elemento dinámico mediante la fuerza actuante del aire sobre el cabello (imagen que sugiere la delicadeza y receptividad femenina, la sensualidad graciosa de su expresión).

Interesa destacar que esta belleza femenina responde al canon renacentista: tez de un rostro teñido con los colores de la naturaleza, suave y perfumado, carácter gracioso y dulcemente contenido de la personalidad, «honesta» y sentimental, cabello rubio, cuello blanco, figura en general estilizada.

La primera parte de la tercera estrofa resume las anteriores. Pero, al mismo tiempo, abre paso a una reflexión que va más allá de la candidez juvenil. La estrofa contiene el carácter reflexivo de la madurez: la vida continúa y trae consigo otras realidades, algunas de ellas amargas. Su experiencia es la responsable del consejo de disfrutar de la vida, del «dulce fruto», porque tiene un fin: la muerte, el «tiempo airado».

La gradación se hace evidente al analizar que un mismo «personaje», la figura del viento, es el responsable de la vida y de la muerte. Es el Destino renacentista: responsabilidad nuestra por el mero hecho de existir, copartícipes con el viento (algo indeterminado y «volátil», la fuerza de la naturaleza). Primero es un vuelo «presto», un viento que juega (característica juvenil), portador y partícipe de vida y de encanto. Pero luego se transforma. El hombre es el centro del universo, él tiene capacidad para construir su vida; por eso debe aprovecharla («coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre»).

Muerte que irremisiblemente aparecerá tarde o temprano, pero siempre en último lugar: la última estrofa. Por eso el tiempo verbal difiere del usado en el resto de las estro-

fas: no es pasado («el cabello que en la vena del oro se escogió») ni presente; es futuro. Y en tanto que futuro aún cabe una esperanza («coged»): «Collige, virgo, rosas».

«Marchitará la rosa»... El germen que comenzó llega ahora a su declive. La gradación llega a la máxima intensidad cerrándose a sí misma, pero con la ventana de la esperanza en la vida.

Este tema de la muerte y del paso del tiempo, a pesar del tratamiento renacentista, tiene ya una larga tradición en nuestra literatura. Garcilaso, en definitiva, aunque introduce la temática y la técnica italianas, es un poeta anclado en su tierra y en su tradición que, mediante aquellas, aporta nuevos rumbos a la literatura castellana.

Otra muestra originaria de Italia es el tipo de estrofa y de verso: el soneto, composición de dos cuartetos (cuatro versos endecasílabos de rima consonante ABBA cada uno) y dos tercetos (tres versos endecasílabos, siendo la rima en este caso encadenada según la fórmula ABC BAC).

Es importante la contribución del ritmo a las sensaciones que nos quiere transmitir el poeta. Junto a oraciones que llegan a ocupar varios versos gracias al empleo de encabalgamientos, aparecen pausas que nos producen una sensación equilibrada y en perfecta simetría temática. La segunda estrofa es magnífica en este sentido. Se hace una pausa para enfatizar las características físicas de la amada (su cabello, su cuello «blanco, enhiesto»), para vitalizarlas mediante una gradación verbal que culmina en el último verso: «el viento mueve, esparce y desordena» el cabello.

Otro recurso es la rima interna. Con ella se establecen unas relaciones rítmicas entre aquellas palabras que se quieren resaltar: cabello-cuello/vuelo-viento, oro-luminoso, tanto-blanco, vena-desordenada, presto-enhiesto.

Gracias al abundante empleo de verbos y sustantivos se consigue el dinamismo presente en todo momento en el poema. No interesan las descripciones innecesarias. La vida es

ante todo acción. Pero la sobria adjetivación es excelente, sencilla, sin redundancias, elegante y musical. Como a fin de cuentas lo es el lenguaje empleado a lo largo de todo el poema.

A esta musicalidad contribuyen algunas aliteraciones, empero casi inadvertidas.

El equilibrio y la medida, como características del Renacimiento, se hacen patentes mediante la oposición verbal enciende-refrena (referida a los sentimientos); por la oposición de adjetivos: ardiente-honesto (belleza femenina); por el viento que, cada momento más agitado, «mueve, esparce y desordena» la quietud y serenidad femeninas; por la disposición rítmica que tan pronto se acelera como se frena; por la simetría temática y por la oposición entre los dos cuartetos y los dos tercetos:

— Vida= dulce fruto

— Juventud= alegre primavera

— Adjetivos que caracterizan la belleza femenina: hermoso, presto, enhiesto, blanco, ardiente, honesto, de rosa y azucena.

— Muerte, vejez= tiempo airado, viento helado, edad ligera,

Opinión personal

Por último quiero comentarte las dificultades que he encontrado en el estudio de Garcilaso. Si me he retrasado en este comentario ha sido por este motivo, que no por su dificultad ni, en último término, por otros.

En el documento se van marcando las pautas que definen su evolución como poeta renacentista. Sin embargo he echado de menos una especificación más clara de las diferencias entre la primera y última etapa. Es decir, la lógica de la evolución la he sentido en el documento como tendente a identificar las características de la poesía puramente italiana, sin ahondar en las ajenas (o «paisanas») de la primera.

De manera que iba yo tan dicharachero por los campos floridos, soplando la flauta y esperando encontrar dulces sonos petrarquistas, que no caí en la cuenta de que los agujeros de la flauta los tapaba la tradición castellana. Y de esta guisa, la esplendorosa vereda de la quincena la perdí oculta tras unos densos matorrales que no supe clasificar. Hasta que ¡eureka, sopló la flauta por casualidad! Seguí soplando y soplando y soplando página tras página hasta que encontré la senda. ¡Con razón todos los caminos llevan a Roma!

M.º Consuelo Hernández
EXTENSION N.º 3 DEL INBAD
VALLECAS - MADRID

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO BELGA

El Artículo 3 bis de la Constitución belga establece que: «Bélgica comprende cuatro regiones lingüísticas: la región de lengua francesa, la región de lengua neerlandesa, la región bilingüe de Bruselas capital y la región de lengua alemana. Todo Ayuntamiento del país forma parte de una de estas regiones lingüísticas».

En cada una de ellas existe un Consejo Cultural, y Bruselas tiene dos Comisiones: una Comisión Francesa de Cultura y una Comisión Neerlandesa de Cultura. Tanto los Consejos como las Comisiones dependen del poder legislativo representado por el Senado y por la Cámara.

Por otra parte, hay en Bélgica dos Ministerios: un Ministerio de Educación Nacional y de Cultura Francesa (que ejerce sus funciones en las zonas francesa y alemana) y un Ministerio de Educación Nacional y de Cultura Neerlandesa. Cada uno de ellos tiene dos Ministros: uno para la educación y otro para la cultura.

Teniendo en cuenta sus organizadores, la enseñanza belga puede ser oficial o privada:

- La enseñanza oficial está instituida por el Estado, las Provincias o los Municipios. En el primer caso, es siempre gratuita y aconfesional; en los otros, puede ser confesional o neutra y siempre está subvencionada por el Estado.
- La enseñanza privada puede estar dirigida por cualquier organismo que se

ajuste a las reglas impuestas por la Ley para esta actividad. Suele ser confesional (católica sobre todo) y está siempre subvencionada.

Pero, hasta llegar al estado actual, la aplicación del artículo 17 de la Constitución de 1831 (que enuncia el principio de libertad de enseñanza y estipula la obligatoriedad por parte del Estado de organizar y financiar con cargo a los presupuestos generales la instrucción pública) suscitó numerosas divergencias entre los partidos políticos que motivaron en determinados momentos graves crisis.

Para comprender las razones que permitieron introducir el principio de la libertad de enseñanza en la Constitución es necesario situarse en el contexto de la época. Antes de 1794, la educación era un asunto privado que dependía esencialmente de la Iglesia Católica y, luego, durante los dos regímenes que precedieron a la llegada del Estado Belga a la independencia (el francés entre 1794 y 1814 y el holandés entre 1814 y 1830), la autoridad ejerció un control absoluto sobre la enseñanza. Después de la independencia, los liberales quisieron evitar que volviera a convertirse en dominio privado y trataron de implantar una enseñanza oficial organizada por el Estado, las Provincias y los Municipios. Posteriormente, a lo largo del siglo XIX, los problemas más discutidos fueron, por un lado, la organización de la Primaria y la concesión de subvenciones para ella y, por otro,

la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales. Tras un período de cierta calma entre las dos guerras mundiales, se recrudeció la lucha escolar en los años cincuenta (1950) y esta vez el motivo fue sobre todo la forma de financiar la enseñanza prolongada más allá de la edad escolar.

Efectivamente, la educación había estado hasta entonces reservada a las clases más ricas, pero, después de la Segunda Guerra Mundial, empezó a manifestarse en otras clases sociales el deseo de estudiar y, como ni la enseñanza pública ni la privada disponían de medios para satisfacer esta demanda, surgió nuevamente la polémica: los organizadores de la privada reclamaban ayuda por parte del Estado y los partidarios de la educación laica se oponían a ello por considerar que así se frenaba la expansión de la enseñanza pública mientras la religiosa se extendía gracias al dinero de la comunidad. Por fin, tras un período sumamente agitado, se firmó el llamado Pacto Escolar, sancionado por la Ley de Paz Escolar de 29 de mayo de 1959 (modificaba posteriormente en 1973 y 1975), que establece las normas por las que han de regirse la enseñanza oficial y la libre en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Superior no Universitaria (la Universitaria tiene su propia legislación). En definitiva, lo establecido por la Ley consiste en señalar la obligación del Estado de crear en cada zona un escuela neutra (o pagar el transporte de los alumnos cuyos padres lo acepten a otra situada en distinta zona) y una escuela confesional, si es que no existe (o pagar, como en el caso anterior, el transporte de los escolares a la más próxima). En los centros oficiales, los alumnos pueden optar entre el estudio de cualquier religión y el de moral laica. Los profesores de religión son designados por las autoridades de los diferentes cultos.

Naturalmente, si las escuelas subvencionadas respetan las normas ministeriales y se someten a la inspección del Estado, sus diplomas tienen la misma validez que los de las escuelas públicas.

También están subvencionadas las Universidades privadas.

Estos son los niveles educativos del sistema escolar de Bélgica:

Educación Preescolar

La enseñanza Preescolar no es obligatoria, pero prácticamente todos los niños belgas asisten, desde los tres hasta los seis años de edad, a los Jardines de Infancia.

Estos centros están agregados, por lo general, a una Escuela Primaria y la enseñanza que dan se inspira en los métodos pedagógicos de Ovide Decroly y en sus tres postulados fundamentales: enseñanza «para la vida», adquisición de cada idea después de someter la imagen global al análisis y a la síntesis y absorción de conocimientos partiendo de un método general que recurre a la observación, a la asociación en el tiempo y en el espacio y a la expresión en todas sus formas.

El profesorado de estos Jardines de Infancia está constituido por «Maestras de Guarderías» que se forman en Centros Pedagógicos de Enseñanza Superior no Universitaria (Escuelas Normales) durante dos años en temas didácticos de expresión (Canto, Dibujo...) y Psicología.

Enseñanza Primaria

Abarca seis años de estudios (de los seis a los doce de edad), es obligatoria y gratuita y se compone de tres ciclos de dos años cada uno.

Su orientación pedagógica se basa, como en Preescolar, en las ideas de Decroly.

Tiene como misión fundamental dar a todos los niños del país una formación básica que les permita adquirir el dominio de determinadas técnicas (lectura, escritura, cálculo, etc.) y que estimule, a la vez, su creatividad valiéndose de diversas formas de expresión.

El programa de los cuatro primeros años está centrado en el estudio del medio a tra-

vés de la observación activa. Se enseña, sobre todo, Lengua Materna (Expresión Oral y Escrita e iniciación a la Gramática) y Cálculo. A partir de 5.º, se emprende de forma más sistemática el estudio de la Geografía, la Historia y las Ciencias Naturales.

Los maestros de Primaria dan todas las clases del programa de este nivel, salvo Religión y Ética. Su formación dura dos años en Centros de Enseñanza Pedagógica Superior no Universitaria y se orienta hacia la Pedagogía y hacia el conocimiento general de las materias que habrán de impartir.

Enseñanza Secundaria

La Enseñanza Secundaria se ha desarrollado considerablemente desde la Segunda Guerra Mundial. Al principio, este nivel educativo era, como sabemos, patrimonio exclusivo de las clases más acomodadas y tenía un carácter esencialmente humanístico; pero, al lado de esta enseñanza de formación general fue, sin embargo, cobrando auge lentamente otra más centrada en la iniciación a las técnicas y a la formación profesional. Por otra parte, al aumentar la demanda de Enseñanza Secundaria, fueron adaptándose periódicamente sus estructuras a las nuevas necesidades y, como esas adaptaciones no eran suficientes, surgió, a partir de 1969, una nueva forma de Secundaria «Renovada» cuyo propósito es proporcionar a los jóvenes de cualquier clase social una formación adecuada a sus aptitudes e intereses.

En los centros oficiales de la región francesa comenzó a aplicarse la Secundaria Renovada durante el curso escolar 1969-70. La adopción del nuevo sistema fue muy rápida en los centros públicos (todos la habían implantado ya en el curso 1976-77) y más lenta en los privados.

En definitiva, durante muchos años han coexistido en Bélgica dos formas de Enseñanza Secundaria: la Tradicional (o tipo II) y la Renovada (o tipo I).

a) Secundaria Tradicional

Consta de seis años de estudios para jóvenes de doce a dieciocho de edad. Se divide en dos ciclos de tres años de duración teórica cada uno: Inferior y Superior y ofrece tres orientaciones: General, Técnica y Profesional y Artística.

- La General prepara para la Educación Superior y está dedicada fundamentalmente al estudio de las Humanidades. Dentro de ellas, el alumno puede optar entre las «Antiguas» y las «Modernas». En las «Antiguas» se estudia, sobre todo, Latín durante los dos primeros años y, en 3.º, se elige entre las opciones Latín-Griego (donde se dan también nociones de Ciencias Exactas) y Latín-Matemáticas; en 4.º, esta última se subdivide en Latín-Matemáticas y Latín-Ciencias (Ciencias Naturales, Química y Biología). En las «Modernas» existen cuatro secciones: Científica (Matemáticas), Científica B (Ciencias Naturales, Química y Biología), Economía y Ciencias Humanas.

- La Técnica y Profesional prepara para el ejercicio de una profesión y, sólo en algunas de sus secciones, para el ingreso en la Enseñanza Superior. El ciclo Inferior dura en ella cuatro años más uno de especialización o perfeccionamiento no obligatorio; el Superior, tres años más uno del mismo tipo que el anterior.

La estructura es similar en las dos enseñanzas, pero la Técnica es más teórica y la Profesional, más práctica. El primer año es común para ambas ramas; al empezar 2.º, el alumno debe elegir entre una y otra. Después de los tres primeros, puede decidir aún entre pasar al ciclo Superior (tras hacer un curso más) o acabar el Inferior y estudiar además durante otro año la práctica de un oficio. A éste puede seguirle un segundo año de especialización.

Al acabar el ciclo Inferior de la Técnica, tiene dos opciones: pasar al ciclo Técnico Superior o entrar en el Profesional Superior.

Estas enseñanzas se dan en centros llama-

dos Institutos que, generalmente, tienen varias secciones.

- La Artística consta también de dos secciones: Música y Artes Plásticas.

La Música se enseña en los Reales Conservatorios (seis en total, que dan una titulación de Músico profesional), las Escuelas Municipales de Música y las Escuelas Libres de Música de Primera Categoría. Esta enseñanza ofrece tres grados de dos años de duración cada uno.

La especialidad de Artes Plásticas prepara para estudiar en el futuro en las Escuelas de Arquitectura y para las diversas formaciones de tipo artístico: pintura, escultura, grabado, etc. Los cursos suelen darse en Academias Municipales.

Al acabar la Secundaria, los alumnos reciben un Certificado o Diploma de Enseñanza Secundaria Inferior o Superior en el que consta la sección en la que han hecho los estudios. Una vez obtenido este Diploma, los que deseen acceder a las Universidades deberán aprobar además una Prueba de Madurez.

b) **Secundaria Renovada**

Consta también de seis cursos de estudios para jóvenes de doce a dieciocho años de edad. Comprende tres ciclos conocidos como Inferior, Superior y Especial, de los cuales los dos primeros tienen una duración de tres años cada uno y el tercero está destinado a un tipo muy particular de alumnos. Se divide en tres grados de dos años: Grado de Observación, Grado de Orientación y Grado de Determinación. Por último, se organiza en cuatro ramas: General, Técnica, Artística y Profesional.

El Grado de Observación es común y, con la información recogida durante el primer año acerca de cada alumno, se le ayudará a elegir en el segundo entre dos de las distintas opciones fundamentales o entre una combinación de una de ellas con otra de las especiales.

Durante el primer año de la fase de Orientación se enriquecen las gamas de optativas fundamentales y especiales. El alumno puede entonces decidir entre pasar a la etapa de Determinación o a una enseñanza de finalidad, es decir, al estudio de una especialidad. No obstante, estos estudios siguen siendo polivalentes en cierta medida.

En la fase de Determinación, el alumno decide ya definitivamente entre seguir estudios que le permitan pasar a la Enseñanza Superior o seguir una enseñanza de finalidad. En este momento existen ya ochenta y cuatro opciones.

- La rama General prepara para la Enseñanza Superior, pero ofrece también la posibilidad de entrar en la vida activa.

- La Técnica y la Artística forman a los alumnos, fundamentalmente, para la actividad laboral, pero les permiten, si lo desean, seguir estudios superiores

- La Profesional, sin negarles del todo la posibilidad de continuar estudios posteriores, capacita muy especialmente a los jóvenes para el ejercicio de un trabajo especializado.

En todas ellas puede haber: un cuarto año, dentro del ciclo Inferior, para los necesitados de readaptación; un quinto, dentro del segundo grado (de Orientación), de perfeccionamiento o especialización; un séptimo año de reorientación, perfeccionamiento o especialización al acabar el tercer grado (es decir, el de Determinación).

En la Secundaria Renovada no hay exámenes tradicionales. El profesor califica tomando como base los trabajos de clase.

Los profesores de Secundaria Inferior, llamados «Regentes», estudian durante dos años en Centros de Enseñanza Pedagógica Superior no Universitaria. El «Regente» es especialista en una serie de materias como, por ejemplo, Lenguas Modernas, Educación Física, Artes Plásticas, etc. y además recibe preparación didáctica, psicológica y metodológica.

Los de Secundaria Superior deben ser titulares de un diploma universitario y, si quieren conseguir el grado de Catedráticos, pueden seguir en la Universidad unos cursos de dos años sobre materias pedagógicas y metodológicas, de las que habrán de examinarse después.

Los encargados de los cursos técnicos y las prácticas profesionales reciben el mismo tipo de formación que los de Secundaria Inferior.

Enseñanza Superior

La Enseñanza Superior puede ser de dos tipos: Universitaria y no Universitaria.

a) Enseñanza Superior no Universitaria

Se trata de una enseñanza fundamentalmente técnica que, desde 1962, está dividida en tres grados:

- El tercer grado permite obtener titulaciones de Ingeniero o Licenciado en Comercio después de cuatro ó cinco años de estudios respectivamente. Conecta con la Enseñanza Universitaria.
- El segundo grado agrupa los estudios que conducen a la obtención de los títulos de Ingeniero Técnico o Arquitecto y dura tres o cuatro años.
- El primer grado consta de dos años de estudios y conduce al título de Graduado.

Muy frecuentemente, esta enseñanza se da en clases nocturnas y, en este caso, se alarga la duración de todos los grados.

Antes de 1970 había una profunda separación entre las carreras superiores universitarias y no universitarias, pero la Ley de 7 de julio de ese año estructuró la Enseñanza Superior de forma más global y así, junto a la Universitaria, estableció la existencia de estas otras siete categorías de enseñanza: Técnica Superior, Económica Superior, Agrícola Superior, «Paramédica» Superior, Social Su-

perior, Artística Superior y Pedagógica Superior. En cada una de ellas, la formación puede ser de tipo «largo» o de tipo «corto»: la primera de, al menos, dos ciclos de dos años de duración (es decir, cuatro en total) y la segunda de dos años como mínimo.

b) Enseñanza Superior Universitaria.

Exige que los alumnos hayan aprobado, después de tener el Diploma de Secundaria Superior, una Prueba de Madurez. Algunos centros, por ejemplo los de Ingeniería, piden además la superación de un Examen de Ingreso organizado por ellos.

Los títulos que dan las Universidades belgas corresponden a dos tipos de grados: legales y científicos.

— Los grados legales son otorgados por una Universidad o un Jurado Central en las condiciones fijadas por la ley.

Estas titulaciones «legales» son exigidas para el ejercicio de profesiones de interés público tales como las de Abogado, Profesor de Instituto y Liceo, Médico, Ingeniero del Estado, etc., es decir, constituyen una especie de «Funcionariado».

— Los grados científicos no son otorgados por un Jurado Central y no permiten, por tanto, ejercer profesiones del tipo de las mencionadas anteriormente salvo en los casos de las Licenciaturas en Ciencias Comerciales y de las Cátedras para Enseñanza Superior Secundaria de Ciencias Comerciales.

Existen tres tipos de grados:

— *Candidatura*: Dos años de estudios que constituyen el primer ciclo universitario. Son cursos de formación general que preparan para la posterior adquisición de conocimientos en la carrera elegida.

— *Licenciatura*: Dura también dos años después de la Candidatura. Al acabarlos, el alumno debe estar capacitado para incorporarse a la vida activa en la especialidad elegida y para iniciarse, si lo desea, en la investigación y la superespecialización.

— *Doctorado*: No tiene una duración fija,

pero obliga al aspirante a presentar una tesis original al menos un año después de la Licenciatura.

El tercer ciclo de estudios universitarios está orientado hacia una mayor profundización en la especialidad elegida y hacia la investigación.

En algunas carreras, los estudios se prolongan un poco. Así, por ejemplo, la de Medicina dura siete años (e incluso más a veces) y las de Derecho, Ingeniería, Veterinaria y Farmacia, cinco (incluidas en ellos las prácticas).

Hasta hace unos años sólo había en Bélgica cuatro grandes Universidades, en las que se enseñaban todas las disciplinas: la Universidad del Estado de Lieja, la Universidad del Estado de Gante, la Universidad Libre de Bruselas y la Universidad Libre de Lovaina (católica). Existían también algunos centros más pequeños en los que podían seguirse únicamente Candidaturas o Licenciaturas en ciertas disciplinas.

El aumento del número de estudiantes y la tendencia a la descentralización cultural de los años sesenta provocaron la escisión de las dos Universidades Libres, por razones lingüísticas, y su conversión en las cuatro actuales: Universidad Católica Francesa de Lovaina, Universidad Católica Holandesa de Lovaina, Universidad Libre Francesa de Bruselas y Universidad Libre Holandesa de Bruselas, con lo que hoy son seis las Universidades existentes. También se han abierto Facultades Universitarias en diversas ciudades en las que se estudian sólo algunos grados de ciertas carreras. Las hay, por ejemplo, en Amberes, Hasselt, Bruselas, Namur, Mons y Gembloux.

Los profesores de Enseñanza Superior no tienen un centro de formación específica para la carrera docente. Se les pide, en líneas generales, un diploma universitario, excepto para la enseñanza de materias técnicas de los programas de Superior no Universitaria (que

pueden darlas personas sin titulación académica, pero con gran experiencia en cuestiones industriales).

A los catedráticos de Enseñanza Superior se les exige el grado de doctor, presentar, al menos dos años después de haberlo obtenido, una tesis más tres tesis anejas y dar una clase «ex cathedra» sobre un tema previamente fijado por un Jurado de Estado.

Además de estos niveles, que constituyen la estructura básica y general del sistema educativo, existen otros más específicamente destinados a ciertos colectivos con características especiales.

Educación Especial

Se dirige a los niños y adolescentes que no pueden seguir las clases en un centro escolar ordinario y se imparte en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Según los tipos y grados de las deficiencias de los alumnos, consistirá en adaptar los programas ordinarios a sus necesidades, dentro de las instituciones habituales, o bien en utilizar esos programas en centros dotados con las instalaciones adecuadas. Para los menos deficientes se han creado internados especiales donde se imparte Educación Secundaria.

Educación Permanente

Está destinada a quienes no pudieron estudiar en su juventud y desean hacerlo después, quieren prepararse mejor en su campo profesional o pretenden simplemente ampliar sus conocimientos.

1. Enseñanza por Correspondencia

Esta fórmula educativa existe tanto en el sector francés como en el holandés y en ambos ha sido organizada por los respectivos Ministerios de Educación Nacional.

En el sector francófono, teniendo en cuenta su finalidad, existen tres tipos de cursos:

- Los de preparación para exámenes oficiales que permiten obtener un Certifi-

cado de Secundaria (Inferior o Superior), un Certificado de Madurez (para acceder a la Universidad) o un título universitario.

Constan estos cursos de documentos de referencia, consultas presenciales organizadas regionalmente y medios audiovisuales. La metodología está orientada a conseguir que el alumno se forme en el autodidactismo y la autoevaluación, pero los exámenes suelen ser, sin embargo, demasiado enciclopédicos y tradicionales.

- Los de preparación para los exámenes administrativos se han creado con el fin de seleccionar y promocionar al personal de los servicios públicos. Tienen forma de módulos que pueden seguirse y combinarse en función de las necesidades.

- Los de formación continua del personal docente se han desarrollado mucho en los últimos años. Los profesores se inscriben en ellos voluntariamente y participan según el ritmo que a sí mismos se marcan.

Tienen como objetivos fundamentales proporcionar información científica adecuada al nivel educativo en el que vaya a utilizarse, suscitar la reflexión sobre los contenidos y la metodología de la asignatura en cuestión y motivar al profesor hacia la innovación y la investigación.

También el Ministerio de Educación Nacional del sector holandés organiza desde 1959 cursos por correspondencia totalmente gratuitos del mismo tipo que los anteriores.

Para supervisar las actividades del servicio de Enseñanza por Correspondencia se creó, por Real Orden de 7 de septiembre de 1971, un Servicio de Inspección, constituido por cuatro Inspectores, cuyas misiones fundamentales son:

- Examinar si los programas responden

al plan de estudios de las ramas correspondientes.

- Dictaminar en materia de subvenciones y de reconocimiento oficial de los cursos y los diplomas.
- Controlar el funcionamiento de los cursos subvencionados y reconocidos.

Dentro de estos sistemas de Enseñanza por Correspondencia existen los llamados «Cursos Orales de Acompañamiento», cuya finalidad es establecer entre el profesor y el alumno un contacto personal regular. En ellos se estudian y aclaran en profundidad los conceptos difíciles y los que revisten especial interés e incluso, en ocasiones, se hace también una síntesis de la materia enseñada. Gran parte del tiempo se dedica a contestar las preguntas formuladas por los estudiantes.

Hemos de señalar, por otra parte, que los Ministerios de Educación Nacional han mantenido y mantienen conversaciones con miembros de la BRT (Radio Televisión Belga) con el fin de organizar colaboraciones en el campo de la Open Secondary School, dentro de los trabajos del grupo holandés Open Universiteit. En 1981 el único resultado positivo de estos contactos había sido la emisión de una hora diaria de Televisión Escolar en la sobremesa.

Diremos, finalmente, que existen además cursos por correspondencia preparados por organismos privados.

2. Enseñanza de Promoción Social

Está constituida por estudios con horario reducido, organizados dentro de las enseñanzas Técnica, Secundaria General, Superior y Especial, para alumnos de edad superior a la de escolaridad obligatoria.

Se trata esencialmente de una formación de tipo técnico, profesional o pedagógico impartida mediante cursos que pueden ser largos o cortos. Los primeros permiten a los jóvenes obtener un título de nivel superior que el que

ya poseen; los segundos, actualizar los conocimientos profesionales o adquirir una especialización.

Es importante señalar que muchos de los estudios de nivel superior conceden las mismas titulaciones que los cursos hechos en la enseñanza ordinaria. Así ocurre, por ejemplo, con los de Ingeniero Técnico, Ingeniero Comercial, Licenciatura en Ciencias Comerciales, Financieras y Administrativas y algunos otros.

En los últimos tiempos se han creado además, a petición de las empresas, secciones de estudio para los obreros en temas nuevos tales como Informática y «Marketing».

Una circular de 20 de febrero de 1970 introdujo en el nivel de Secundaria, dentro de las enseñanzas Técnica y Profesional, una fórmula de unidades según la cual los que están insertos en la vida activa pueden estudiar a tiempo parcial y elegir únicamente algunas asignaturas en función de sus necesidades y del tiempo de que disponen. Cada una de las materias aprobadas permite conseguir un Certificado Parcial y, cuando se tienen todos los que constituyen una sección completa, obtener el título correspondiente.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, los cursos para trabajadores se daban sobre todo en horario nocturno, pero los Sindicatos lucharon siempre contra ello por considerar que el exceso de trabajo podía perjudicar su salud. Así, como consecuencia, se promulgó una primera Ley de Promoción Social en 1963 que permitió a los jóvenes de dieciséis a veintiséis años de edad ausentarse del trabajo durante algunas horas. Este tiempo de ausencia les era descontado del salario, pero para compensarles se crearon ayudas económicas que oscilaban entre 800 y 4.000 francos. Más tarde, en 1973, la Ley de los Créditos de Horas dio realmente a los trabajadores adultos menores de cuarenta años la posibilidad de dedicar algunas horas diarias al estudio sin pérdida de remuneración. Esta Ley se aplica a todos los asalariados con con-

trato de trabajo de jornada completa que sigan cursos de Promoción Social organizados o subvencionados por el Estado. Se excluyen los enseñantes y los empleados de los servicios públicos. Los cursos suelen ser, como hemos dicho, de horario reducido, se dan por la noche o durante los fines de semana y están constituidos por materias relativas a las enseñanzas Técnica, Profesional y de Artes Plásticas, a las que hay que añadir, desde 1974, la Universitaria y la de Formación General. El Estado paga normalmente el 50 por 100 del salario correspondiente a las horas de ausencia del trabajo y el empresario pone el otro 50 por 100.

Existen también cursos de Formación Profesional organizados por la Oficina Nacional de Empleo con el fin de que los trabajadores puedan conseguir una cualificación adecuada a las necesidades de la economía y reciclarse para adaptarse a las continuas novedades del mundo laboral.

Por su parte, el Ministerio de Clases Medias ha creado igualmente un tipo de Formación Profesional destinada a facilitar a quien lo desee la adquisición de los conocimientos precisos para ejercer una profesión artesanal, comercial o de gestión de pequeña industria. Estos estudios constan de dos fases: la de cualificación y la de empresariado. La cualificación puede obtenerse mediante la firma de un contrato de aprendizaje, cuya duración no puede ser superior a cuatro años, según el cual el aprendiz se compromete a seguir regularmente las enseñanzas teóricas y prácticas necesarias bajo la supervisión de un jefe de empresa y éste, a su vez, se obliga a enseñarle todo lo preciso. Los cursos teóricos complementan la formación y constan de 72 horas de clase el primero y 132 de conocimientos generales y 124 de conocimientos profesionales los tres siguientes. Al acabar el cuarto año, los candidatos obtienen del Ministerio de Clases Medias un Certificado si superan previamente un examen establecido con esta finalidad.

3. Actividades Paraescolares

Además de todo lo expuesto anteriormente, existen también las llamadas Actividades Paraescolares, que constituyen una aportación importante para la reforma de la enseñanza por cuanto sitúan, por una parte, al alumno frente a problemas reales que debe resolver exigiéndose el máximo esfuerzo personal y obligan, por otra, al enseñante a experimentar y a adoptar métodos pedagógicos que respondan a las nuevas formas de educación.

Se trata de enseñanzas y trabajos en grupos (Clubs de Teatro, Arqueología, Fotografía, Cine, Expresión Corporal, etc.) que a veces tienen relación con las materias de los programas escolares y otras son simplemente actividades recreativas y culturales (deportes, campamentos, excursiones, etc.). Todas ellas intentan completar la enseñanza reglada, dar a los chicos la oportunidad de participar en proyectos colectivos, fomentar su interés por temas nuevos, etc., etc.

Otro apartado interesante, dentro del nivel de Secundaria, es el relativo a los intercambios de alumnos entre unas escuelas y otras. Suelen hacerse durante el curso escolar en dos períodos de una duración máxima de quince días cada uno. Así se fomenta el trabajo en equipos mixtos, se amplía el campo de observación de los alumnos, se les permite conocer ambientes y lugares distintos de los habituales y se les ayuda a ser capaces de comparar y valorar diferentes clases de experiencias.

4. Perfeccionamiento del Profesorado

Las innovaciones y reformas introducidas en la enseñanza en los últimos años han hecho del perfeccionamiento del profesorado una necesidad insoslayable. Las actividades más comunes dentro de este campo están orientadas a procurar que los profesores pongan al día sus conocimientos y su metodolo-

gía así como a desarrollar su personalidad, fomentar las relaciones entre especialistas de diversas materias con el fin de favorecer el estudio interdisciplinar y mejorar la comunicación de los docentes entre sí y en relación con sus alumnos. Son actividades no institucionalizadas ni obligatorias, pero cuentan con el beneplácito y la participación de un numeroso grupo de enseñantes. Entre ellas, las más corrientes son éstas:

- Cursos para aprender a usar los medios audiovisuales como instrumentos didácticos.
- Cursos sobre temas concretos de las materias que enseñan.
- Cursos sobre cuestiones didácticas y metodológicas.
- Cursos acerca de nuevas modalidades educativas tales como enseñanza a distancia (por correspondencia, radio, televisión, etc.).
- Cursos que permiten a los profesores ampliar y profundizar su formación inicial.

Estos cursos se hacen a veces por correspondencia (con ayuda de la televisión) y otras, de forma presencial. Para su realización se crean grupos regionales de trabajo, programas de televisión, publicaciones, instalaciones de circuitos cerrados de televisión en los centros de formación de profesores, etc.

Tanto las Actividades Paraescolares como los Cursos de Perfeccionamiento de Profesores se llevan a cabo en los sectores francófono y holandés con ligeras variantes entre ambos.

5. Promoción de la enseñanza audiovisual

Todos los niveles educativos del sistema escolar belga utilizan cada vez más los medios audiovisuales como instrumento didáctico. Así, por ejemplo, un grupo de profesores de la ESR ha creado unidades programadas de todas las materias para rellenar posibles la-

gunas de los alumnos en su paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria. Estas unidades son enviadas a cuantas escuelas las solicitan. Pero, además, con el fin de ir introduciendo a los alumnos en el conocimiento profundo de los MAV, se han creado en los centros cursos para jóvenes de dieciséis a dieciocho años de edad como, por ejemplo, los llamados «Los Medios de Comunicación de Masas», en el que estudian su influencia sobre su propia vida, y «La Iniciación al Film», que no sólo les enseña a enjuiciar las películas, sino que también les anima a producir las aunque sea de forma un tanto modesta. Es decir, los MAV son por un lado auxiliares didácticos en la enseñanza ordinaria y,

por otro, se han convertido en materia misma del sistema educativo.

En su relación con los docentes ocurre algo parecido. Son, por una parte, objeto de cursos especiales a los que los profesores acuden con el fin de estudiarlos y, por otra, se utilizan como instrumentos educativos en los cursos de perfeccionamiento relativos a otras materias. En este sentido es preciso señalar también que, ya en 1975, existían ocho centros audiovisuales, patrocinados por el Servicio Central del Film Didáctico y de Medios Audiovisuales del Ministerio, al servicio de los profesores, en los que éstos podían seguir cursos de iniciación y producir además documentos audiovisuales.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES

El Preámbulo de la Constitución francesa señala que «La nación garantiza el acceso tanto del niño como del adulto a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura. La organización de la enseñanza pública, gratuita y laica, de todos los niveles es uno de los deberes del Estado.» Partiendo de este texto, pueden darse cuatro de las más importantes características del sistema educativo francés:

- Obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños comprendidos entre los seis y los dieciséis años de edad.
- Gratuidad, es decir, ausencia de retribución por parte de los padres para la financiación de los centros públicos, incluidos los universitarios. Son también gratuitos los libros y el material escolar entre los cursos 11.º y 7.º y la mayor parte de los textos de los cursos 6.º y 5.º. Para los estudiantes de grados que requieren gastos de algún tipo y no disponen de medios, existe también un amplio sistema de becas. Así mismo, está subvencionada en gran parte la enseñanza privada.
- Neutralidad política y religiosa.
- Dependencia del Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la organización y administración.

Se divide en los grados siguientes:

NOTA.—Para conocer el funcionamiento de la Enseñanza a Distancia en Francia, v. Boletín Informativo del INBAD, n.º 4, diciembre 1981, y Boletín Informativo del INBAD, n.º 3-4, diciembre 1984.

Enseñanza Preescolar:

Está concebida para niños de dos a seis años y no tiene carácter obligatorio. A pesar de ello, a los cinco años está escolarizado el 100 por 100 de los niños; a los cuatro, el 90 por 100 y a los tres, el 65 por 100.

Consta de tres secciones:

- Petite Section, que acoge a los pequeños de dos y tres años.
- Moyenne Section, para los de cuatro. En ella predomina la educación corporal.
- Grande Section, para los de cinco y seis. Se les prepara ya para el ingreso en la Enseñanza Elemental.

El número de alumnos por aula es de 35, pero se intenta conseguir que no pase de 30.

Enseñanza Elemental:

Comprende cinco cursos escolares para niños de seis a once años de edad y se divide en tres ciclos:

- Preparatorio, de un sólo año, denominado también clase 11.ª
- Elemental, de dos años conocidos como CE1 y CE2 o como clases 10.º y 9.º respectivamente.
- Medio, de dos años conocidos como CM1 y CM2 o como clases 8.ª y 7.ª

El CM2 o 7.º prepara para el ingreso en la enseñanza Secundaria del College.

Todos estos cursos están dentro del período de escolaridad obligatoria y, al acabarlos,

el alumno recibe un Certificado de Estudios Primarios (CEP).

Los profesores de este nivel no son especialistas y enseñan todas las materias al mismo grupo de alumnos, que suele constar de unos veinticinco. No hay exámenes y no se repite curso. El horario semanal de trabajo es de veintisiete horas y en ellas se estudian las siguientes materias: Francés (diez horas), Cálculo (cinco horas), Educación Física y Deportes (seis horas), Moral, Historia, Geografía, Dibujo y Canto (seis horas).

Las escuelas son construidas por el Estado, que es también el que paga a los profesores, pero las crean y mantienen los Municipios.

Enseñanza Secundaria:

Abarca cuatro cursos para jóvenes de once a quince años y se da en los «Colleges». Consta de dos ciclos:

- Ciclo de Observación, que engloba los cursos 6.º y 5.º
- Ciclo de Orientación, que engloba el 4.º y el 3.º

El Ciclo de Observación es también ense-

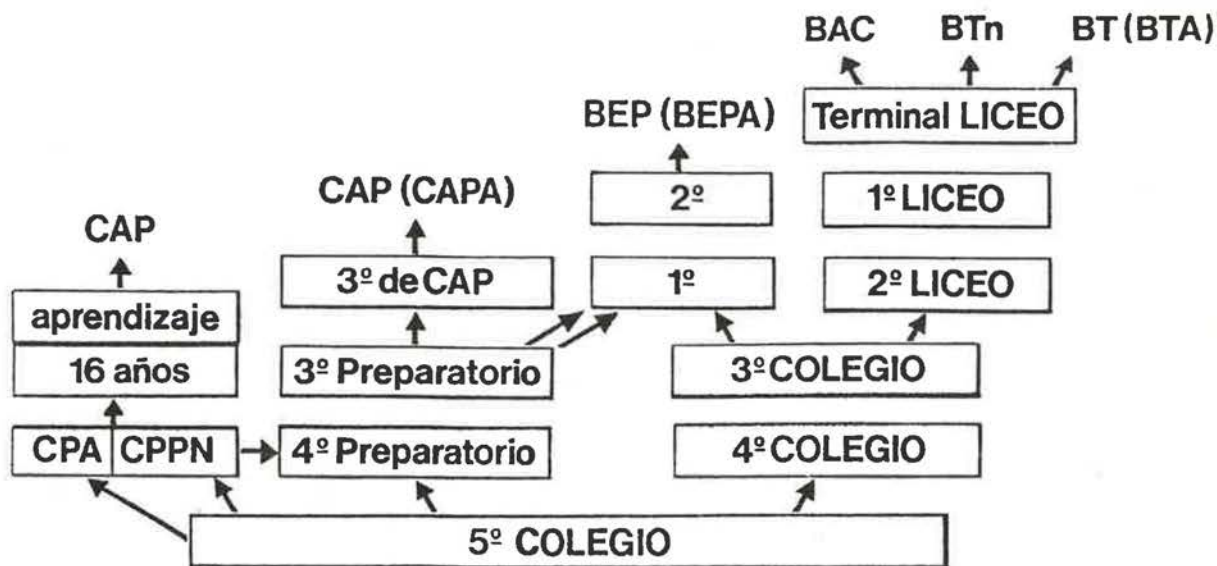
ñanza obligatoria, pero los profesores son ya especialistas en las diversas materias. Uno de ellos se convierte en tutor de un grupo y a él deberán dirigirse los alumnos y los padres para ser orientados y resolver las dificultades.

Las clases suelen tener entre 24 y 30 estudiantes y el horario semanal para ellos comprende 24 horas obligatorias y tres de apoyo que se distribuyen así entre las materias que habrán de preparar: cinco de Francés, tres de Matemáticas, tres de Historia y Geografía, tres de un Idioma Moderno, tres de Ciencias Experimentales (Ciencias Físicas y Ciencias Naturales), dos de Educación Manual y Técnica y dos de Educación Artística. Hay además múltiples actividades deportivas y un Club Social que permite practicar numerosas aficiones tales como Fotografía, Cine, Teatro, etc.

De 6.º se pasa directamente a 5.º, pero, si el Colegio recomienda a algún alumno que repita curso y sus padres están de acuerdo, podrá repetirlo.

Después de este primer ciclo los alumnos tienen tres posibilidades de elección: seguir en el mismo Colegio el Ciclo de Orientación, hacer en él unos cursos 4.º y 3.º «aligerados» o entrar en la Formación Profesional.

Véase el esquema siguiente:



Los que acaban el Ciclo de Orientación en el Colegio, tanto si lo hacen normal como si lo hacen en cursos «aligerados», reciben al final de 3.º un Brevet de College, bien en función de sus calificaciones escolares, bien mediante examen si sus notas son insuficientes.

En este Ciclo de Orientación siguen estudiando las materias de 6.º y 5.º, pero más profundamente, durante veinticuatro horas y media por semana y aparecen por primera vez las asignaturas optativas: un segundo idioma moderno (tres horas más cada semana), estudio reforzado del primero, que ya habían elegido en 6.º (dos horas), una lengua clásica (latín o griego, tres horas más) y una materia industrial o económica (tres horas). El alumno habrá de elegir obligatoriamente una de ellas, con lo que su horario semanal será de veintiséis y media a veintisiete clases y media. Puede también seguir una segunda optativa si lo desea.

De 4.º se pasa a 3.º directamente, salvo en el caso de que la escuela recomiende la repetición y el alumno la acepte.

Al acabar 3.º se les ofrecen estas posibilidades: pasar a un Liceo para preparar en tres años un Bachillerato de Enseñanza General (BAC), un Bachillerato Técnico (BTn) o un Diploma de Técnico (BT o BTA); entrar en un Liceo de Enseñanza Profesional (LEP) para conseguir, tras dos años de estudios, un Diploma de Estudios Profesionales (BEP o BEPA) o algún Certificado de Aptitud Profesional (CAP o CAPA); ingresar en un Centro de Formación de Aprendices (CFA) con el fin de obtener en dos o tres años un CAP o CAPA. (Véase el esquema anterior.)

Enseñanza Secundaria Superior o de Liceo

Está destinada a los jóvenes de quince a dieciocho años y consta de tres cursos conocidos como 2.º, 1.º y Terminal.

Los Liceos preparan a los alumnos para entrar en la Universidad y en los Institutos y Escuelas Técnicas Superiores, pero también, si lo desean, para ingresar en la vida ac-

tiva. Según las materias que hayan elegido, podrán conseguir los diplomas: BT, que permite trabajar como Técnico Especializado o seguir estudios en un Instituto Universitario de Tecnología (IUT); BTn, que capacita para trabajar como Técnico o para iniciar estudios superiores; BAC, que lleva directamente a la educación superior.

El curso 2.º puede ser de dos tipos: 2.º de Determinación y 2.º Específico.

- El 2.º de Determinación permite elegir las materias optativas necesarias para adquirir la base de sus futuros estudios. Para cada tipo de enseñanza se dan dos horarios: uno que corresponde al máximo de horas de clase que podrán tener cada semana y otro que corresponde al mínimo. En principio, todas las orientaciones tienen asignaturas comunes: Francés (cuatro o cinco horas por semana), Historia, Geografía e Instrucción Cívica (tres o cuatro), Lengua Moderna (dos y media o tres), Matemáticas (tres o cuatro), Ciencias Físicas (de tres a tres y media), Ciencias Naturales (dos) y Educación Física (dos). A estas materias comunes se les añade una optativa obligatoria que habrán de elegir entre las que constituyen los dos grupos opcionales. Si lo desean, pueden cursar también enseñanza complementaria de otra de las materias del segundo grupo o de una de las siguientes: Lengua Moderna (distinta de la ya estudiada), Enseñanza Artística, Preparación para la Vida Social y Familiar y Educación Manual o Técnica.
- El 2.º Específico se elige con poca frecuencia (sólo el 2 por 100 de los alumnos en 1981) porque prepara para diplomas muy concretos. En él las enseñanzas generales son las mismas que en el anterior y no hay optativas, sino materias profesionales propias del diploma que intenta obtenerse.

Después de 2.º, los cursos 1.º y Terminal si-

güen la orientación elegida y es difícil cambiarse de opción.

Los profesores pueden aconsejar a ciertos alumnos que repitan 2.º, pero no imponérselo puesto que se trata todavía de un curso de escolaridad obligatoria. A partir de 1.º, en cambio, es el Liceo quien decide si tendrán que repetir o no.

Formación Profesional

La Formación Profesional aparece por vez primera en el sistema educativo francés al final de 5.º, es decir, al acabarse el Ciclo de Observación de Secundaria. Los alumnos que la eligen tienen estas posibilidades:

- Entrar en un LEP o LEPA, donde, tras tres años de estudios (4.º Preparatorio, 3.º Preparatorio y 3.º de CAP o CAPA), podrán obtener un CAP o CAPA que les permitirá pasar a la vida activa.
- Hacer cursos de FP en algún CFA, es decir, ingresar en un Aprendizaje.

Al terminar el curso 3.º en el Colegio, o sea, el Ciclo de Orientación, los alumnos pueden ingresar, como sabemos, en un Liceo, pero también en un LEP. Los de 3.º «aligerado», en cambio, sólo tienen la opción del LEP. En estos Liceos Profesionales, los jóvenes procedentes de cualquiera de estos dos tipos de 3.º estudian durante dos años, al final de los cuales obtienen un Brevet de Estudios Profesionales (BEP o BEPA) que les capacita para la vida laboral como Obreros Cualificados (OC). Los que vienen de 3.º «aligerado» pueden optar por seguir en el LEP los estudios que conducen a la obtención de un CAP o CAPA en vez de los anteriores. Este Certificado de Aptitud Profesional (Profesional Agrícola en el caso del CAPA) les da igualmente la condición de OC.

Por su parte, los alumnos que deseen seguir estudiando después de tener un BEP o BEPA podrán solicitar ser admitidos en un Liceo Técnico, donde ingresarán en un curso de adaptación.

Los jóvenes que al acabar 5.º deciden entrar en un LEP estudian durante tres años materias generales y materias de tipo práctico. El horario en 4.º Preparatorio es de unas treinta y tres horas por semana y suele ser un poco más amplio en 3.º Preparatorio y en 3.º de CAP. Aproximadamente la mitad del tiempo se emplea en estudios de cultura general: Francés, Matemáticas, Ciencias, Lenguas Modernas, etc.; la otra mitad se dedica a estudios profesionales, que se dan de forma teórica y de forma práctica (talleres, laboratorios, etc.), y se hacen además prácticas en empresas. Al terminar estos tres cursos consiguen un CAP o CAPA y pueden entonces elegir una de estas opciones: incorporarse a la vida activa; trabajar y, a la vez, preparar un Brevet Profesional o un Brevet de Maestría (que dan una cualificación mayor que el CAP); hacer durante un año una especialización complementaria al CAP que poseen o conseguir en este mismo tiempo uno distinto, pero de la misma familia; estudiar un año complementario en un LEP con el fin de adaptarse mejor al futuro oficio.

Los mejores alumnos pueden también seguir sus estudios en un Liceo para preparar en tres años un BT o un BTn.

Por último, los de 15 años como mínimo tienen además la posibilidad de entrar en determinados Liceos Profesionales que dan una formación tecnológica de tipo corto (un año de duración) sancionada por un CEP (Certificado de Educación Profesional).

Si los resultados académicos de algún joven son insuficientes para seguir con holgura las enseñanzas de 4.º de Orientación o de 4.º Preparatorio, puede entrar en una CPPN (Clase Preprofesional de Nivel) siempre que tenga al menos 14 años. Es, en realidad, una clase de ayuda para superar retrasos o aclarar ideas en la que se reciben enseñanzas teóricas y prácticas durante veintiocho horas por semana y suele estar en un Colegio o en un LEP. Al terminarla, se le ofrecen al alumno estas posibilidades: entrar en un LEP en 4.º Preparatorio; entrar, si sólo tiene 15 años, en

una CPA (Clase Preparatoria para el Aprendizaje en la que el tiempo se comparte entre el LEP, donde se estudian las materias teóricas, y un taller, donde se trabaja en los aspectos profesionales) de un año de duración; entrar directamente, si ya tiene 16, en un CFA para realizar durante dos o tres años, según los oficios, un Aprendizaje que le conducirá a obtener un CAP; estudiar durante un año en un LEP para conseguir un CEP y, excepcionalmente, hacer un segundo año de CPPN.

Los alumnos que deciden dedicarse a la FP al terminar 3.º de Colegio ingresan, como sabemos, en un LEP, donde recibirán durante dos años formación general y formación profesional (teórica y práctica) que les conducirán a la obtención de un BEP (muy raramente, un CAP). La mitad del horario se dedica a la realización de prácticas en pequeños grupos bajo la dirección de un Maestro de Taller y, al terminar los dos cursos, pueden además trabajar en algunas empresas que organizan para ellos unos períodos cortos de prácticas.

Si lo que desean al entrar en el LEP es conseguir un CAP, cosa poco frecuente, deberán seguir, también durante dos años, enseñanzas más específicas y concretas que las anteriores. Por ejemplo: electricidad de automóviles, delincuencia industrial, ebanistería, etc.

Después de conseguir un BEP o un CAP, pueden entrar en la vida activa o preparar (por correspondencia, en cursos nocturnos...), a la vez que trabajan, un Brevet de Maestría (BM) o un Brevet Profesional (BP). Igualmente, pueden seguir estudios de un año en el LEP para obtener una Mención Complementaria (MC) o un CAP nuevo del mismo grupo que el que ya poseen. Finalmente, tienen posibilidad de entrar en un Liceo para seguir un 1.º de Adaptación (si tienen un BEP) o un 2.º Especial (si tienen un CAP) o bien pasar al 1.º de Liceo que les capacitará para conseguir un BT o un BTn.

Una vez obtenidos estos BT o BTn, debe-

rán elegir nuevamente entre la vida laboral o la prolongación de sus estudios en los campos siguientes: preparación de un Diploma Universitario de Tecnología (DUT), de un Brevet de Técnico Superior (BTS) o de las pruebas de acceso a las Escuelas de Ingeniería.

El aprendizaje

La Formación Profesional ofrecida por los CFA, que conduce a la obtención de un CAP tras dos años de estudios, no pertenece propiamente al sistema escolar y puede iniciarse, como sabemos, al final de 7.º (caso poco frecuente), al final de 5.º y al final de 3.º de Orientación.

La fórmula se basa en la firma de un contrato por parte de una empresa y un joven (o su representante legal) mediante el cual aquella se compromete a dar al estudiante la formación que requiere para conseguir un título. Los aprendices suelen trabajar en la empresa durante unas 39 horas por semana bajo la dirección de un Maestro de Aprendizaje y además asisten a las clases (teóricas y prácticas; de materias generales y de materias específicas) organizadas para ellos en los CFA (CFAA en el caso de los Aprendizajes Agrícolas). Disfrutan de cinco semanas de vacaciones cada año y cobran un salario equivalente al 15 por 100 del sueldo base.

Enseñanza Superior de Ciclo Corto

Los estudios superiores de ciclo corto pretenden dar, durante un período de tiempo que oscila entre uno y tres años, formación teórica y práctica y ayudar a los alumnos a dominar las técnicas de la rama elegida de modo que se sientan bien preparados tanto para la vida laboral como para la continuación de sus estudios en centros de más alto nivel. Existen los siguientes tipos de centros y titulaciones:

- Secciones de Técnicos Superiores (ST'S) de Liceos y de determinados organismos

privados que llevan a obtener un Brevet de Técnico Superior (BTS). Estos diplomas se ofrecen en unas setenta especialidades muy concretas, de sectores industriales por lo general, y otorgan a los poseedores una cualificación que les permite ejercer responsabilidades más amplias que las de los Técnicos. Para ingresar en una STS se requiere una titulación previa de Bachillerato o un Brevet de Técnico y la selección de los candidatos se hace mediante exámenes o concursos públicos de méritos. Los horarios de dedicación oscilan entre treinta y una y treinta y siete horas por semana y los períodos de escolarización suelen ser de dos años (sólo para algunos BTS de Artes Aplicadas y de Ciencias relativas a la Medicina duran tres). Después de conseguido el BTS se puede entrar en la vida activa o seguir estudios en 2.º de DEUG de una Universidad. Los mejores alumnos de la STS pueden también optar por una Grande Ecole de Ingenieros, de Comercio o de Gestión.

- Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) que preparan para obtener en dos o tres años un Diploma Universitario de Tecnología (DUT). Estos IUT forman parte de las Universidades y los DUT que otorgan permiten a los titulados ejercer funciones de Técnicos Superiores, entre las de los Técnicos y las de los Ingenieros. Existen actualmente 67 IUT que dan enseñanzas de 18 especialidades. El título requerido para ingresar directamente es el de Bachillerato. Si no se tiene el BAC, pero sí el Certificado de haber acabado la Secundaria Superior, se puede entrar tras aprobar las pruebas correspondientes. Los titulares de un DEUG pueden preparar un DUT en un curso especial de un año. Al terminar los estudios en el IUT es posible entrar en la vida activa o seguir formaciones de más alto nivel en una Universidad (en las secciones que conducen a

la obtención de títulos de Maestrías como los MST y los MIAGE) o en una Grande Ecole.

- Escuelas Especializadas que admiten alumnos de nivel de Bachillerato a los que preparan durante dos o tres años en especialidades relativas, por lo general, a los sectores de servicios y de salud. Se entra en ellas mediante un examen o un concurso de méritos bastante duros. Los más importantes centros de este tipo son:
 - Las Escuelas Especializadas de Gestión y de Comercio, que suelen depender de las Cámaras de Comercio e Industria. Por ejemplo, las Escuelas de Técnicos de Comercio y de Gestión de Empresas (ETCGE).
 - Las Escuelas de Formación para Auxiliares Médicos, que pueden ser públicas (dependientes del Ministerio de la Salud) o privadas.
 - Escuelas Jurídicas.
 - Escuelas de nivel técnico superior de Oficios Artísticos.
 - Escuelas de la Armada...
- Algunos nuevos Primeros Ciclos de Estudios, de uno o dos años de duración, que determinadas Universidades ofrecerán a partir del curso escolar 1984-1985. Serán estudios de carácter profesional relativos, por ejemplo, a preparación administrativa o a especialidades que no existen en los DUT ni en los DEUG.

Enseñanza Superior de Ciclo Largo

Los «estudios largos» tienen una duración de tres años como mínimo y 7-8 como máximo después del Bachillerato. Pueden seguirse en las Universidades, las Grandes Ecoles y algunos Centros de Enseñanza Superior Especializados.

1. Universidades

Las formaciones universitarias comprenden tres ciclos: 1.º, 2.º y 3.º.

- El Primer Ciclo dura dos años y otorga un Certificado de Estudios Universitarios Generales (DEUG) de Letras o de Ciencias.

Desde 1984 hay también nuevos Primeros Ciclos en algunas Universidades que exigen un período previo de formación y orientación de 3-6 meses, después de los cuales los alumnos pueden optar entre continuar los estudios de dos años para conseguir el Diploma que les permitirá acceder al Segundo Ciclo o seguir en la misma Universidad las formaciones profesionales cortas de las que hablábamos en el apartado anterior.

- El Segundo Ciclo es de profundización y especialización para los diplomados del primero y conduce en un año a la Licence. Después, en otro año suplementario, puede obtenerse una Maestría en materias fundamentales o en formación de finalidad profesional. También permite conseguir directamente, sin hacer la Licence, en un período de dos años, una Maestría en Ciencias y Técnicas (MST), una Maestría en Ciencias de Gestión (MSG) o una Maestría en Métodos Informáticos Aplicados a la Gestión (MIAGE).
- El Tercer Ciclo ofrece dos vías distintas:
 - El Doctorado, que requiere la obtención previa de un Diploma de Estudios Profundos (DEA) en un año y la posterior realización de trabajos de investigación y de una tesis original. En total, unos 3-5 años de estudios después de acabado el Segundo Ciclo.
 - El Diploma de Estudios superiores Especializados (DESS), que se consigue tras un año de estudios aplicados de alta especialización y lleva directamente a la vida profesional.

Los estudios de Medicina, Odon-

tología y Farmacia tienen una estructura un poco diferente.

2. Grandes Ecoles

La admisión en las Grandes Ecoles requiere seguir previamente unas Clases Preparatorias, en los Liceos o en sus propios locales, que están reservadas para los diplomados en ciertos tipos de Bachillerato (A, B, C, D, E y los BT, G, H y F) y exigen un buen nivel escolar, gran capacidad de trabajo y una sólida resistencia física y psíquica. La escolaridad dura por lo general uno o dos años y, aunque el primero normalmente no puede repetirse, el segundo se repite con frecuencia. Después de una preparación intensiva en estas Clases, los alumnos están en condiciones de presentarse a las pruebas de ingreso organizadas por las diferentes escuelas, pero no todos consiguen aprobarlas.

Las Grandes Ecoles francesas son, fundamentalmente, las Escuelas de Ingenieros, las de Altos Estudios Comerciales, las de Agronomía, las de Veterinaria, las Militares, las Normales Superiores y las de Archiveros. Sus estructuras y la duración de los estudios varían bastante entre las de unos tipos y las de otros y, dentro del mismo grupo, algunas no ponen como condición única de ingreso el seguir los cursos preparatorios y aprobar después los exámenes de entrada, sino que permiten presentarse a ellos a alumnos con determinados títulos como, por ejemplo, un BAC, un DEUG, un DUT, un BTS o una Licenciatura.

3. Otros Centros de Enseñanza Superior Especializados

Son, esencialmente, los siguientes:

- Institutos de Estudios Políticos (IEP): uno autónomo en París y seis distribuidos por diversas provincias e incorporados a una Universidad. Los estudios duran en ellos tres años.
- Escuelas de Ingenieros que admiten directamente a estudiantes con título de

Bachiller sin pasar por las Clases Preparatorias. Así funcionan, por ejemplo, los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas (INSA) de Lyon, Rennes y Toulouse y 38 Escuelas Nacionales de Ingenieros.

— Escuelas de Arquitectura, que pueden ser de tres tipos:

- Unidades Pedagógicas de Arquitectura (UPA), donde los estudios duran seis años y se reparten en tres ciclos de dos. El primero y el segundo son sancionados por un Certificado de Estudios de Arquitectura y el tercero, por un DPLG.
- Escuela Superior de Artes e Industrias de Strasbourg (ENSAIS), cuyos cursos duran cuatro años y otorgan el Diploma de Arquitecto ENSAIS.
- Escuela Especial de Arquitectura (ESA), centro privado en el que, tras cinco años de estudios, se consigue el Diploma de Arquitectura ESA.

— Escuelas Normales de Maestros de Primaria, que acompañan la formación de los alumnos con la recibida por ellos simultáneamente en una Universidad.

— Otras Escuelas que preparan durante cuatro o cinco años a Bachilleres en especialidades diversas: Periodismo, Arte, Legislación (para pasantes de Abogados y Notarios), Administración de Empresas, Interpretación y Traducción...

Educación Especial

Se denomina así al conjunto de acciones que permiten proporcionar a los niños y jóvenes con deficiencias físicas y psíquicas una escolarización adecuada a sus necesidades. Existen los siguientes tipos fundamentales de centros y estudios:

1. Los problemas de inadaptación a la es-

cuela se tratan en las llamadas Clases de Adaptación, que ofrecen posibilidades muy flexibles de escolarización temporal cuyo objetivo es conseguir la posterior reinserción de los chicos en los cursos ordinarios.

Se dan estas clases en los niveles Preelementales, Elementales y de Primer Ciclo de Segundo Grado.

2. La ayuda psicopedagógica que necesitan algunos alumnos es proporcionada por los GAPP, equipos constituidos por un psicólogo y un número determinado de profesores especiales encargados de la rehabilitación psicopedagógica y psicomotriz. Trabajan en los niveles Preelementales y Elementales con un solo muchacho o un pequeño grupo de ellos que, en ningún caso, dejan por este motivo de asistir a la vez a las clases ordinarias.
3. Las Clases Especiales están dirigidas a los alumnos con deficiencias intelectuales, sensoriales, motrices o de otro tipo similar. Suelen estar anexionadas a las escuelas ordinarias y se encargan de ellas profesores de Educación Especial que trabajan, por lo general, con grupos pequeños.
4. En las Secciones de Educación Especializadas (SES) anexas a determinados Colegios se da enseñanza profesional a los adolescentes con deficiencias ligeras.
5. Los que tienen problemas intelectuales y sensoriales más serios pueden hacer estos estudios de formación profesional en las Escuelas Nacionales.
6. Finalmente, cuando los niños y jóvenes no pueden, por su estado físico o psíquico, inscribirse en ninguno de estos centros, ingresan en instituciones médico-educativas especializadas que no dependen ya del Ministerio de Educación Nacional, aunque sí pertenecen a él los profesores que las atienden.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

REVISTAS RECIBIDAS DESDE 26 DE MARZO HASTA 24 DE MARZO DE 1985

ALFOZ

Núm. 7-8, septiembre, 1984; núm. 13, febrero, 1985;
núm. 14, marzo, 1985; núm. 15, abril, 1985; núm.
16, mayo, 1985.

APUNTES DE EDUCACION (ANAYA)

Núm. 17, abril-junio, 1985

AREOPAGO

Núm. 3, 1985.

AUCA

Núm. 44, 1985.

AWRAQ

Núm. 5-6, 1982-83.

BACHILLERATO

Núm. 2, febrero, 1985; núm. 3, abril 1985.

BEIJING INFORMA

Núms. 1 a 14, 1985.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núm. 1-2, 1985.

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

Núm. 1, marzo, 1985.

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

Número de enero-febrero, 1985; número de marzo-
abril, 1985.

BOLETIN INFORMATIVO (Colegio Oficial de Profesores de Educación Física)

Núm. 15, noviembre-diciembre, 1984.

BOLETIN INFORMATIVO (Fundación Juan March)

Núm. 146, marzo, 1985; núm. 147, abril, 1985; núm.
148, mayo, 1985.

BOLETIN DE REVISTAS CEMIP

Núm. 1, enero-marzo, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS ANAYA

Núm. 1, octubre, 1984; núm. 2, enero, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS ITE

Núm. 5, febrero, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS MEC

Núm. 31, febrero, 1985; núm. 32, marzo, 1985.

BORDON (Revista de Orientación Pedagógica)

Núm. 256, enero-febrero, 1985.

**BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES
PROFESSEURS DE MATHEMATIQUES DE
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (BULLETIN
APMEP)**

Núm. 347, febrero, 1985; núm. 348, abril, 1985.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 230-231, enero-febrero, 1985; núm. 232, marzo,
1985; núm. 233, abril, 1985; núm. 234, mayo, 1985.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 303, marzo, 1985.

CINQ SUR CINQ

Núm. 4, marzo-abril, 1985.

CLICK

(Mary Glasgow Publications. London)

Núm 7, curso 1984-85; núm. 8, curso 1984-85.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núms. 43 a 57, 1985.

COMUNIDAD DE MADRID

Núm. 9, 1985; núm. 10, 1985.

CONCILIUM

(Revista Internacional de Teología)

Núm. 198, marzo, 1985.

LA CORONICA

Núm. 1, otoño 1984.

CROWN

Level 2 (Mary Glasgow Publications)

Núm. 7, curso 1984-85; núm. 8, curso 1984-85.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 121, enero, 1985; núm. 122, febrero, 1985; núm.
123, marzo, 1985; núm. 124, abril, 1985.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

(Revista Cultural de la Caja de Ahorros de Asturias)

Núm. 28, noviembre-diciembre, 1984; núm. 29, enero-
febrero, 1985.

**CUADERNOS HISPANOAMERICANOS
(Revista de Cultura Hispánica)**

Núm. 416, febrero, 1985; núm. 417, marzo, 1985; núm.
418, abril, 1985; núm. 419, mayo, 1985.

CHINA

Núm. 1, enero, 1985, núm. 2, febrero, 1985.

CHINA RECONSTRUYE

(Instituto del Bienestar de China)

Núm. 1, enero, 1985; núm. 2, febrero, 1985; núm. 3,
marzo, 1985.

DAS RAD

(Scholastic. MGP)

Núm. 7, abril, 1985; núm. 8, mayo-junio, 1985.

DER ROLLER

(Scholastic. MGP)

Núm. 6, mayo-junio, 1985.

DICENDA

Núm. 1, 1982.

EDUCA

Núm. 1, enero, 1985; núm. 2, marzo, 1985.

EDUCACION

Núm. 1, mayo-junio, 1984; núm. 2, septiembre-octubre,
1984; núm. 3, noviembre-diciembre, 1984; núm. 1,
marzo-abril, 1985.

EDUCACION A DISTANCIA (IDEI)

Núm. 4, octubre-diciembre, 1984.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 24, enero-febrero, 1985.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (EPS)

Núm. 192, marzo-abril, 1985.

ELT JOURNAL

Núm. 1, enero, 1985.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 7, marzo, 1985; núm. 8, abril, 1985; núm. 9,
mayo, 1985.

**EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE
EDUCATION**

Núm. 4, octubre-diciembre, 1984; núm. 1, enero-marzo, 1985.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 191, febrero-marzo, 1985; núm. 192, abril, 1985.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 17, febrero, 1985; núms. 18 y 19, marzo, 1985; núms. 20 y 21, abril, 1985; núms. 22 y 23, mayo, 1985.

GRAPHIS

Núm. 235, enero-febrero, 1985; núm. 236, marzo-abril, 1985.

INDICE ESPAÑOL DE HUMANIDADES

Vol. III, 1978.

INFOREH

Núm. 11, noviembre, 1984.

INFORMACION CULTURAL

Núm. 21, febrero, 1985; núm. 22, marzo, 1985; núm. 24, mayo, 1985.

INSULA

(Revista Bibliográfica de Ciencias y Letras)

Núms. 456-457, noviembre-diciembre, 1984.

**INVESTIGACION Y CIENCIA
(Edición en español de SCIENTIFIC
AMERICAN)**

Núm. 102, marzo, 1985; núm. 103, abril, 1985; núm. 104, mayo, 1985.

KULTUR CHRONIK

Núm. 1, 1985; núm. 2, 1985.

**LIBRO ESPAÑOL, EL
(Revista del INLE)**

Núm. 318, 1984; núm. 319-320, enero-febrero, 1985; núm. 321, marzo, 1985.

MEDIOS AUDIOVISUALES

(Revista sobre la imagen y el sonido aplicados a la formación y a las comunicaciones)

Núm. 141, febrero, 1985; núm. 142, marzo, 1985.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 73, enero, 1985; núm. 74, febrero, 1985; núm. 75, marzo, 1985; núm. 76, abril, 1985.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núms. 101 a 111 de 1984; núm. 114, marzo, 1985; núm. 115, abril, 1985; núm. 116, mayo, 1985.

NARRIA

Estudios de Artes y Costumbres Populares
(Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 33, marzo, 1983.

NOUVEAU PASSE PARTOUT, LE

Núm. 4, marzo-abril, 1985.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núms. 1.058 y 1.059, febrero, 1985; núms. 1.060, 1.061, 1.062 y 1.063, marzo, 1985; núms. 1.064, 1.065, 1.066 y 1.067, abril, 1985; núms. 1.068, 1.069, 1.070 y 1.071, mayo, 1985.

NOUVELLES LITTERAIRES, LES

Núm. 1, diciembre, 1984; núm. 2, enero, 1985.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Núm. 7, monográfico, 1985.

**ORIENTATION SCOLAIRE ET
PROFESSIONNELLE**

Núm. 1, 1985.

**OSTERREICHISCHE VOLKSHOCHSCHULE,
DIE**

Num. 134, diciembre, 1984; núm. 135, marzo, 1985.

**PATIO ABIERTO
(ICE de la Universidad de Cádiz)**

Núm. 13, marzo-abril, 1985.

POESIA

Núm. 22.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING (MGP)

Núm. 3, marzo, 1985.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 121, enero-marzo, 1985.

REVISTA DE EDUCACION
(Secretaría General Técnica del Ministerio de
Educación y Ciencia)

Núm. 275, septiembre-diciembre, 1984.

REVISTA DE INFORMACION (UNESCO)

Núm. 38, julio-septiembre, 1984; núm. 40, octubre-di-
ciembre, 1984.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 46, marzo, 1985; núm. 47, abril, 1985; núms.
48-49, mayo, 1985.

**REVISTA DE LA UNIVERSIDAD TECNICA
PARTICULAR DE LOJA (Ecuador)**

Núm. 5, mayo, 1983; núm. 6, mayo, 1984.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES

Núm. 7, marzo, 1985; núm. 8, abril, 1985; núm. 9,
mayo, 1985.

SAL TERRAE

Núm. 2, febrero, 1985; núm. 3, marzo, 1985; núm. 4,
abril, 1985.

SCALA

Núms. 4 y 5, 1985.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 3, marzo, 1985.

SCHUSS

Núm. 7, abril, 1985; núm. 8, mayo-junio, 1985.

STADIUM

Núm. 108, diciembre, 1984.

TEOREMA

Núms. 1-2, 1985; Cuaderno núm. 65.

TIME

Núms. 2, 3, 4, 5, 6 y 7 de 1984; núm. 9, 1984; núm. 26,
1984; núm. 29, 1984; núms. 31 a 43, 1984; núm. 1,
1985; núms. 8 a 21, 1985.

TRIBUNA ALEMANA
(Selección quincenal de la prensa alemana)

Núm. 899, febrero, 1985; núm. 900, marzo, 1985; núm.
901, marzo, 1985; núm. 902, abril, 1985; núm. 903,
abril, 1985; núm. 905, mayo, 1985.

UNIVERSIDAD
(Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador)

Núm. 31, mayo, 1984; núm. 32, agosto, 1984; núm. 33,
noviembre, 1984.

UNIVERSITAS

Núm. 3, marzo, 1985.

VIAJAR

Núm. 71, marzo, 1985; núm. 72, abril, 1985; núm. 73,
mayo, 1985.

VIDEO ACTUALIDAD

Núm. 42, febrero, 1985; núm. 43, marzo, 1985; núm.
44, abril, 1985.

VILLA DE MADRID

Núm. 62, febrero, 1985; núm. 63, marzo, 1985; núm.
65, abril, 1985; núm. 67, mayo, 1985; núm. 68, mayo,
1985.

VITA ITALIANA

Núm. 5-6, mayo-junio, 1984; núm. 7-8, julio-agosto,
1984.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 1, enero-febrero-marzo, 1985.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

Informaciones varias

BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOS DE ESTUDIO Y TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

Durante el primer trimestre del curso 84-85 se impartió en la Sede Central del INBAD un curso sobre Técnicas de Estudio (Vid. Bol. n.º 1, marzo, 1985). Como ampliación al mismo y esperando ser de utilidad para los respectivos Seminarios, ofrecemos la bibliografía en castellano que sobre métodos de estudio y técnicas de trabajo intelectual ha aparecido en estas dos últimas décadas.

- ADLER, M. J.: «Cómo leer un libro». Editorial Claridad, Buenos Aires, 1967.
- ALLEN, C.: «Los exámenes». Publ. Occidente, Barcelona, 1965.
- ALLIPRANDI, J. R.: «Cómo superar los exámenes». Editorial De Vecchi, Barcelona, 1972.
- AUBERT, J.: «Cómo conocer y potenciar su capacidad creativa». Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1984.
- BERNARDO CARRASCO, J.: «Cómo prevenir el fracaso educativo». Anaya, Salamanca, 1984.
- BEYER, G.: «Aprendizaje creativo». El Mensajero, Bilbao, 1985.
- BLEIFARBEN, F.: «La mejor manera de estudiar». Perseo, Buenos Aires, 1967.
- BOSQUET, R.: «Cómo estudiar con provecho». Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1978.
- BROWN, W. F.: «Curso para el estudio efectivo». Trillas, México, 1975.
- BROWN, W. F.: «Guía para el estudio efectivo». Trillas, México, 1975.
- BROWN, W. F.: «Manual del estudiante asesor y adaptabilidad del método de estudiante a estudiante». Trillas, México, 1976.
- BROWN, W. F. y OLTZMAN, W. H.: «Guía para la supervivencia del estudiante: administración del tiempo, técnicas para el estudio eficiente, economía del estudio, relaciones personales, redacción de temas e informes, hacia el éxito en los exámenes». Trillas, México, 1974.
- BRUNET, J. J.: «Técnicas de estudio». Bruño, Madrid, 1975.
- BURNIAUX, J.: «El éxito escolar: los estudios y los ocios de 13 a 17 años». Gili, Barcelona, 1969.
- CABALLERO, A.: «Diagnóstico de técnicas de trabajo intelectual». INAPP, Madrid, 1972.
- CARBONELL, R. G.: «Lectura rápida para todos». Edaf, Madrid, 1979.
- CARREÑO, P. A.: «Estudiar, aburrirse, entrenamiento para el estudio». Rialp, Madrid, 1976.
- CASTILLO, G.: «La metodología del estudio en los centros educativos». EUNSA, Pamplona, 1979.
- CASTILLO, G.: «Cómo ayudar a los hijos en el estudio». Magisterio Español, Madrid, 1976.
- CASTILLO, G.: «¿Sabemos aprender?» Prensa Española, Madrid, 1976.
- CLIFFORD, A.: «Los exámenes. Cómo superarlos con éxito». Oikos-Tau, Barcelona, 1968.
- COL-VINENT, R.: «Introducción a la metodo-

- logía del estudio». Ed. Mitre, Barcelona, 1985.
- CONQUET, A.: «Cómo aprender a escuchar». Nova Terra, Barcelona, 1968.
- CONQUET, A.: «Cómo leer mejor y más de prisa». Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1969.
- CONQUET, A.: «Cómo escribir para ser leído. Cómo comunicar». Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1969.
- CONQUET, A.: «Cómo se participa en una reunión». Nova Terra, Barcelona, 1966.
- CORSI, A. y ONORATI, A.: «Cómo estudiar sin cansancio». De Vecchi, Barcelona, 1969.
- CORZO, J. M.: «Técnicas de trabajo intelectual». Anaya, Salamanca, 1972.
- CORREL, W.: «El aprender». Herder, Barcelona, 1969.
- CHAUCHARD, P.: «La fatiga». Oikos-Tau, Barcelona, 1971.
- CHICO, P.: «Estudiar con eficacia». Centro Vocacional La Salle, Bujedo (Burgos), 1981.
- CHICO, P.: «Técnicas de estudio». Centro Vocacional La Salle, Bujedo (Burgos), 1981.
- DARTOIS, C.: «Cómo tomar las notas». Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1970.
- DE HERCILLA, J.: «Psicopedagogía del estudio. Enciclopedia de la Nueva Educación». Apis, Madrid, 1966.
- DELMAR: «Sugestiones para los estudiantes». Reverté, México, 1968.
- DIETZGEN, J.: «Esencia del trabajo intelectual». Sígueme, Salamanca, 1975.
- ECHEGARAY DE JUÁREZ, E. M.: «Enseñando a aprender con estudio dirigido». Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
- ECHEGARAY DE JUÁREZ, E. M.: «Estudio dirigido». Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- ECHEGARAY DE JUÁREZ, E. M.: «Estudio dirigido. Técnicas de trabajo intelectual». Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- FERNÁNDEZ POZAR, F.: «Curso de didáctica del estudio». Instituto de CC. de la Educación, Universidad de La Laguna.
- FENKER, R.: «Cómo estudiar». Edaf, Madrid, 1984.
- FLORY, J.: «Sencillos consejos para estudiar». Studium, Madrid, 1973.
- GAGNE, R.: «Condiciones del aprendizaje». Aguilar, Madrid, 1974.
- GARCÍA DE DIOS, J.: «Técnicas de trabajo intelectual». Padres y Maestros. La Coruña.
- GARCÍA MEGÍA, A., y MIRA GÓMEZ DE MERCADO, M. D.: «Arte de estudiar». Nura Edicions, Ciudadela (Baleares), 1984.
- GAUQUELIN, A.: «Aprender a aprender». El Mensajero, Bilbao, 1976.
- GAVÍN PAÑO, M. J.: «Técnicas de trabajo intelectual. Manual para el Director. Ejercicios prácticos». Continental, Barcelona, 1977.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, I.: «Aprender a estudiar». Coculsa, Madrid, 1970.
- GONZÁLEZ, I.: «Metodología del trabajo científico». Sal Terrae, Santander, 1965.
- GUERRA, H. y MAC CLUSKEY, D.: «Cómo estudiar hoy». Marsiega, Madrid, 1975.
- GUINERY, M.: «Aprender a estudiar». Fontanella, Barcelona, 1975.
- GUITTON, J.: «El trabajo intelectual». Criterio, 1970 y Rialp, 1977.
- HILGARD, E. R.: «Teorías del aprendizaje». FCE, México, 1961.
- IBÁÑEZ, R.; LÓPEZ, B.; MARTÍNEZ, J.; MENCHEN, F.: «Eficacia en el estudio». Anaya, Madrid, 1983.
- IBÁÑEZ GIL, J.: «¿Cómo estudiar?» Vikingo, Valencia, 1972.
- IBÁÑEZ LÓPEZ, P.: «Aprender a estudiar». Lex Nova, Valladolid, 1975.
- JAGOT, J. C.: «La memoria». Iberia, Barcelona, 1967.
- JEAN, L.: «Método récord para el desarrollo rápido de la memoria». Wilson Internacional, S. L., Madrid, 1967.
- JUGHTER, H.: «Entrenamiento de la memoria». El Mensajero, Bilbao, 1975.
- ILLUECA, L.: «Cómo enseñar a estudiar». Magisterio, Madrid, 1972.
- ILLUECA, L.: «Cómo enseñar a estudiar a

- nuestros hijos». Publ. Banco de Vizcaya. Madrid, 1967.
- IRALA, N.: «Eficiencia sin fatiga en el trabajo mental». Mensajero, Bilbao, 1973.
- JIMÉNEZ, F.: «Aprender a aprender. Técnicas de estudio para Bachilleres». Editorial El Autor, Salamanca, 1976.
- KORNHAUSER, A. W.: «El arte de aprender a estudiar». Iberia, Barcelona, 1972.
- LASSO DE LA VEGA, J.: «El trabajo intelectual: normas técnicas y ejercicios de documentación». Paraninfo, Madrid, 1975.
- LEITNER, S.: «Así se aprende». Herder, Barcelona, 1973.
- LEITNER, S.: «Así se aprende a estudiar». Círculo de Lectores, Madrid, 1973.
- LELOTTE, F.: «Para estudiar mejor». Sígueme, Salamanca, 1969.
- LOPEGANDIA DE MEZA, O.: «Actitudes y hábitos de estudio». Universitaria, Santiago de Chile, 1966.
- LLINARES, M.: «El estudio y la enseñanza tratados sugestivamente». Autor. Imp. Auxigraf, Madrid, 1972.
- MADDOX, H.: «Cómo estudiar». Oikos-Tau, Barcelona, 1970.
- MARTÍNEZ CABALLERO, A.: «Curso junior de lectura veloz». Censur, Centro de Estudios, Granada, 1984.
- MARTÍNEZ CABALLERO, A.: «Curso práctico de técnicas de estudio». Granada, 1984.
- MARTÍNEZ MAYA, J.: «Psicología y técnicas de estudio». El Autor, C/ Isaac Albéniz, s/n, Murcia, 1984.
- MAYO, W. I.: «Cómo leer, escuchar y memorizar». Editorial Mayor, 1980.
- MEENES, M.: «Cómo estudiar para aprender». Paidós, Buenos Aires, 1973.
- MICHEL, G.: «Aprender a aprender». Trillas, México, 1974.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: «Técnicas de trabajo». Publicado en «Programas renovados de la E.G.B.». Vida Escolar, 1980.
- MIRA Y LÓPEZ, E.: «Cómo estudiar y cómo aprender». Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
- MOLINA CANO, E.: «Metodología del estudio. Cómo aprender a estudiar». Universidad, Madrid, 1973.
- MORAL DE LAS HERAS, C.: «Sabes leer, sabes estudiar». Fomento de Bibliotecas, Madrid, 1984.
- MORGAN, C. y DEESE, J.: «Cómo estudiar». Magisterio, Madrid, 1966.
- MORLES, V.: «Técnicas de estudio». Nueva América, Caracas, 1973.
- OLEA FRANCO, P. y SÁNCHEZ DEL CARPIO, F.: «Manual de técnicas de la investigación documental para la enseñanza media». Esfinge, México, 1973.
- NOVOESTUDIO: «Curso de técnicas de expresión». Bibliograf, Barcelona, 1973.
- ORGANIZACIÓN DEL BIENESTAR ESTUDIANTIL: «Cómo obtener buenos hábitos del estudio». Universidad Central de Venezuela, 1972.
- PALLARES, E.: «Mejora tu modo de estudiar». Mensajero, Bilbao, 1984.
- PALLERO, S.: «Aprender a estudiar». Editorial El autor, Madrid, 1978.
- PALLERO, S.: «La entrada en la Universidad. Instrumentos de aprendizaje universitario». Narcea, Madrid, 1975.
- PARSONS, C.: «Cómo estudiar con eficacia». Editorial Cincel, Madrid, 1981.
- PELÁEZ SALVADOR, M.^a del C.: «Técnicas de estudio». *Ciencias del Hombre*, Cuaderno n.º4. Inst. CC. del Hombre, Madrid, 1984.
- PÉREZ CORBACHO, J.: «¿Sabes estudiar?». El Autor, Murcia, 1975.
- QUESADA, J.: «Redacción y presentación del trabajo intelectual». Paraninfo, Madrid, 1983.
- RANDOR, L. W.: «Arte y técnica del estudio». Instituto de Psicología de Barcelona, 1966.
- RHODES, M.: «Cómo estudiar con provecho». Lidium, Buenos Aires, 1974.
- RIART, J.: «Las técnicas de estudio personal. (Guía del estudio para estudiantes de 15 a 16 años)». Oikos-Tau, Barcelona, 1985.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.: «Técnicas de trabajo intelectual». Didascalía, Madrid, 1975.

- ROMANO, D.: «Elementos y técnicas del trabajo científico». Teide, Barcelona, 1973.
- ROMERA, E. I.: «Técnicas de estudio dirigido». Estrada, Buenos Aires, 1971.
- ROMERO, J. y otros: «Curso de Orientación Universitaria». Playor, Madrid, 1976.
- ROTGER, B.: «Las técnicas de estudio en los programas escolares». Cincel, Madrid, 1981.
- ROTGER, B. y ROQUE, J. M.ª: «Cómo leer la Prensa escrita. (Didáctica y fichas prácticas para E.G.B., Bachillerato y F.P.)». Escuela Española, Madrid, 1982.
- ROWNTREE, D.: «Aprender a estudiar». Trillas, México, 1974.
- RUBIO y BELLVE, M.: «Arte de estudiar». Nura Edicions, Ciudadela (Baleares), 1984.
- RUIZ ORTÍZ, V. y CEBALLOS JIMÉNEZ, I.: «Cuaderno didáctico: Introducción a las técnicas del trabajo intelectual». El Autor (Claudio Coello, 141, Madrid), 1974.
- SOTO BECERRA, L.: «¿Cómo estudiar». Universitaria de Santiago de Chile, 1969.
- STATON, T. F.: «Cómo estudiar». Trillas, México, 1974.
- TORRE, C. de la: «Técnicas de estudio». Anaya, Salamanca, 1978.
- TORT, A.: «Dinámica y técnicas del estudio». Publicaciones ICCE, Madrid, 1973.
- WERNN, G. G.: «Inventario de hábitos de estudio». Paidós, Buenos Aires, 1967.
- WEST TEXAS SCHOOL STUDY COUNCIL: «Cómo debo estudiar: 200 consejos a los alumnos» (con guía del Maestro).
- ZAINQUI, J. M.: «Cómo estudiar sin cansancio». De Vecchi, Barcelona, 1973.

Fidel Sandoval Prieto
 DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
 DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD