

R - 885 V

apuntes didácticos

si je pouvais...



**NUEVO ENFOQUE
EN LA ENSEÑANZA
DE IDIOMAS**

INBAD: BOLETÍN DEL INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN: PILAR FLORES GUERRERO

(Departamento de Documentación) Sede Central. INBAD. Madrid.

DISEÑO DE CUBIERTA: MARGARITA JIMÉNEZ ARQUÉS

(Departamento de Diseño y Maquetación) Sede Central. INBAD. Madrid.

FOTOCOMPOSICIÓN: JAVIER A. GARCÍA MARÍN y JULIO CALDERÓN GRANDE

(Unidad de Imprenta) Subdirección General de Educación Permanente.

MAQUETACIÓN Y MONTAJE: IGNACIO GARCÍA RAMOS

(Unidad de Imprenta) Subdirección General de Educación Permanente.

IMPRESIÓN: CARLOS CASTILLO QUEIROZ y JESÚS CUBERO LAZARENO

(Unidad de Imprenta) Subdirección General de Educación Permanente.

ENCUADERNACIÓN: JAIME GARRIGÓS LÓPEZ y ÁNGEL FERNÁNDEZ MATEOS

(Unidad de Imprenta) Subdirección General de Educación Permanente.

EDITA:

INBAD

C/. Argumosa, 43

Teléfono 429 85 51 - Ext. 341

28012 MADRID

NIPO — SGEP 176 - 89 - 078 - 4

Índice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD
N.º 1, Marzo, 1989

Experiencias y colaboraciones

- Las técnicas de trabajo intelectual como contenido educativo: propuesta de un módulo de aprendizaje. *Ramón LÓPEZ BATALLA.* 3
- Calicles: La reacción aristocrática frente al ideal democrático de justicia. Comentario de un texto del *Gorgias* de Platón. *Santos LORA CERDÁ.* 37
- Método de francés: intento de una solución renovadora. Un nuevo enfoque para la enseñanza de idiomas. *Agustín NEIRA CALVO.* 51
- «Grecia con y sin mitos». Una experiencia de programa abierto para la formación permanente de adultos. *Antonino M. PÉREZ RODRÍGUEZ.* 59
- Una experiencia en un museo. *Purificación ARANGO GONZÁLEZ.* 65
- Material audiovisual para las Tutorías por correspondencia: Una experiencia. *Carlos IBÁÑEZ BLANCO.* 71

El INBAD en España

- Proyecto de zonificación del INBAD a través de la creación de aulas en distintas comarcas de Navarra. *Antonio MARTICORENA VALENCIA.* 81
- Bases para la experimentación de un proyecto de orientación en los centros del INBAD. *Esteban DE LA PEÑA MARTIN-VENTAS, Fidel SANDOVAL PRIETO y Jerónimo URDIALES URDIALES.* 91
- La necesidad de una autoevaluación. *M.* Isabel ABARCA CAMPAL.* 97

La educación en el Mundo

- El sistema educativo en Perú. *Pilar FLORES GUERRERO.* 103

Documentación

- Revistas recibidas desde el 1 de enero al 15 de marzo de 1989. *Enrique MEDINA EXPÓSITO.* 115
-

El Boletín Informativo del INBAD aparece a partir de este número con el nombre de APUNTES DIDÁCTICOS y sigue manteniendo la sección de *Experiencias y Colaboraciones* en la que los profesores de la Sede Central, Extensiones, Aulas y Centros colaboradores pueden exponer los frutos de su labor docente. Como novedad, en números sucesivos se introducirán artículos científicos, trabajos de investigación, ensayos, creaciones poéticas ... que harán que el Boletín tenga no sólo una utilidad práctica e inmediata sino también un aspecto creativo y artístico.

Agradecemos a don Ángel Pagín Álvarez, director actual del INBAD, su interés por ampliar las secciones del Boletín y renovar el aspecto y formato de la cubierta. Y, por último, a los profesores os animamos como siempre a colaborar con vuestros trabajos y sugerencias. ¡Muchas gracias!

EL DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DE LA SEDE CENTRAL DEL I N B A D.

Experiencias y colaboraciones

Las técnicas de trabajo intelectual como contenido educativo: propuesta de un módulo de aprendizaje

Ramón LÓPEZ BATALLA
Extensión INBAD Alcalá de Henares

El elevado fracaso escolar y las consiguientes altas tasas de abandono aparecen como elementos constantes que definen al actual sistema educativo en las Enseñanzas Medias en general, y en la modalidad de educación a distancia en particular. Evidentemente, al igual que sucede en cualquier situación que revista una cierta gravedad, la interpretación que se acostumbra a proponer, como hipótesis de partida para iniciar el tratamiento del problema es multicausal y compleja: desconexión de los contenidos del Plan de Estudios vigente con la realidad actual, ausencia de elementos motivadores que animen al alumno a estudiar, falta de conexión entre la problemática social y las instituciones educativas, planteamientos didácticos marcados por la mera transmisión de conocimientos teóricos y con escasas posibilidades de aplicación práctica, excesivo carácter propedéutico del Bachillerato actual, etc. Son algunas de las claves para la comprensión del problema; pero éstas, y otras muchas, son razones que compete analizar fundamentalmente a las altas instancias educativas del país, con objeto de potenciar procesos de innovación didáctica que posibiliten un cambio curricular real en la estructura de nuestro sistema educativo. No obstante, mientras esto se produce, el profesor intenta diseñar una variada gama de instrumentos didácticos, con los cuales afrontar de manera más efectiva las dificultades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, de forma inevitable, se halla inmerso diariamente. Y es precisamen-

te en este ámbito donde, con frecuencia, se acostumbra a detectar una de las razones que motivan, en buena medida, las altas tasas actuales de abandono escolar: el alumno es incapaz de afrontar satisfactoriamente sus tareas escolares, porque carece de los instrumentos básicos de trabajo intelectual. Y, lo que es más dramático: el sistema educativo rara vez le ofrece la posibilidad de adquirirlos *antes* de que inicie su proceso de aprendizaje.

Si este problema es preocupante en la enseñanza presencial, cobra tintes de mayor gravedad en la modalidad de educación a distancia; donde existen desarrollos curriculares que, si bien contemplan la adquisición de técnicas de estudio, a nuestro entender, adolecen de una sistemática ejemplificación de estrategias didácticas, integradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que sirvan de adecuado punto de referencia para el profesorado.

Nuestra propuesta consiste en presentar un *Módulo de Aprendizaje* referido a las técnicas básicas de trabajo intelectual, con el cual se ofrezca al alumno un adecuado punto de partida para que, posteriormente, afronte sus tareas de estudiante con mayores garantías de éxito que en la actualidad. Pensamos que sólo con acciones didácticas de este tipo conseguiremos fundamentar sólidamente el proceso de autoaprendizaje específico de la modalidad de enseñanza a distancia, en el

cual la autonomía personal y el abundante tratamiento de material impreso exigen, como cuestión previa, preparar a nuestros alumnos para que sean capaces de manejar información, analizarla, organizarla y asimilarla para una posterior utilización; en definitiva, integrarla coherentemente en su estructura de conocimientos.

La ubicación más idónea de este módulo de aprendizaje parece obvio que la encontramos en las *Tutorías Colectivas de Orientación* que se programen para el primer trimestre del Curso. En ellas se procurará un adiestramiento básico del alumno en estas técnicas; lo que conllevará, paralelamente, un esfuerzo del equipo de profesores para adecuar sus futuras acciones didácticas, facilitando así la interacción continuada de estos procedimientos con los contenidos específicos de su disciplina. Al respecto, queremos recordar que el término «contenido» no se agota en el «bloque de conocimientos» —configurado éste, a su vez, por los hechos, conceptos y principios que se ofrecen en cada disciplina del currículum—, sino que, con el mismo grado de importancia, también comprende, por un lado, el conjunto de «procedimientos» que el alumno necesita dominar para desenvolverse satisfactoriamente a lo largo de las redes conceptuales que configuran la estructura de las diversas materias, y, por otro, las «actitudes» y los «valores» que son susceptibles de desarrollo en el proceso educativo. En consecuencia, esta dinámica de trabajo —que por una parte prepara al alumno para un aprendizaje activo, y, por otra, emplaza al equipo de profesores a modificar y coordinar sus acciones didácticas individuales con el fin de potenciar la figura del alumno como constructor de su propio aprendizaje—, supone un intento de avanzar hacia una superación de la polémica suscitada, a niveles teóricos pero fundamentalmente en torno a la práctica pedagógica diaria, entre aquéllos que abogan por una defensa a ultranza de la preponderancia de los contenidos —limitándolos al conjunto de conocimientos en los nuevos currícula, y los que defienden la necesidad de ampliar el campo semántico del término incluyendo en él también a los procedimientos, actitudes y valores, de manera que los conocimientos quedan relegados a un segundo término. Pensamos que la discusión, planteada en estos términos, no nos lleva a ninguna parte; puesto que solamente si ponemos a disposición del estudiante —y en especial del que opta por la modalidad de enseñanza a distancia— los instrumentos de trabajo (procedimientos) que le permitan adentrarse con amplia autonomía en los diferentes campos disciplinares (contenidos), estaremos sentando las bases

para que su aprendizaje sea auténticamente *significativo*; es decir, se vaya integrando en su estructura cognitiva y se constituya en instrumento capaz de consolidar/modificar su esquema personal (actitudes y valores).

En nuestra propuesta hemos diseñado ocho sesiones de trabajo, con una duración aproximada de dos horas y media cada una de ellas, a lo largo de las cuales el alumno va adquiriendo un conjunto de aptitudes que le permitirán seleccionar, ordenar, elaborar e interpretar conocimientos, con un mayor grado de autonomía personal del que era capaz de utilizar hasta ahora. Todo ello podríamos especificarlo en cuatro grandes bloques de objetivos que se pretenden alcanzar con este módulo de aprendizaje:

- La mentalización del alumno para que asuma la espontaneidad del acto de aprender, siempre que domine unas técnicas básicas de trabajo; por otra parte, que interprete el cansancio como una consecuencia de la asimilación pasiva; por último, que identifique el estudio como un problema de eficacia, susceptible de ser rentabilizada con las adecuadas técnicas.
- La adquisición de mayores niveles de comprensión de mensajes, tanto orales como escritos; de una mayor rapidez lectora; y el perfeccionamiento de las técnicas de subrayado-esquemización-resumen de textos.
- La introducción de fichas, como elemento organizativo de la información necesaria para realizar el trabajo escolar; así como de la toma de apuntes, como recurso que apoye el posterior trabajo individual.
- El perfeccionamiento de la capacidad auditiva, como instrumento para lograr una comprensión más rentable de mensajes orales; asimismo, la elevación de la capacidad expresiva, motivo frecuente de evaluaciones negativas y del consiguiente fracaso escolar.

A continuación, analizaremos el plan de trabajo que nosotros seguimos para llevar a la práctica cada una de las ocho sesiones programadas en este módulo de aprendizaje.

1. CONDICIONANTES, HÁBITOS, TÉCNICAS Y EFICACIA DEL APRENDIZAJE

Con objeto de situar a nuestros alumnos en condiciones de recapacitar sobre sus propias características como estudiantes, se comienza esta primera sesión proponiéndoles la realización de dos reflexiones personales, a través de estas sencillas actividades:

- a) Realización de una ficha individual — aunque de carácter anónimo, con el fin de propiciar la sinceridad en sus respuestas—, en la cual elabore su perfil como estudiante. Con ello pretendemos, por un lado, desencadenar una reflexión individual previa al inicio del proceso de aprendizaje; en segundo término, recabar una información sucinta que nos permita un conocimiento de los rasgos e intereses más característicos de los alumnos que se disponen a comenzar este módulo de aprendizaje. Una posible guía, necesariamente adaptable en cada situación, presentaría esta configuración:

1. Datos personales del alumno, en relación con su edad, curso en el que se halla matriculado, asignaturas pendientes de cursos anteriores, repetición de curso, años transcurridos desde una posible interrupción de sus estudios, etc. Ello nos permitirá elaborar un perfil del tipo de alumno asistente a esta actividad, a partir del cual podremos decidir sobre el ritmo de trabajo y otros aspectos de nuestra acción didáctica.
2. Asistencia en alguna otra ocasión a Cursos de Técnicas de Estudio y Aprendizaje; especificando, en su caso, lugar, año y nivel de aprovechamiento alcanzado a juicio del alumno.
3. Enumeración, de mayor a menor importancia, de las razones por las cuales el alumno se ha inscrito en esta actividad.
4. Calificación, de cero a diez puntos, del interés existente por cada uno de los temas siguientes:
 - Planificación del tiempo de estudio.
 - Adquisición de un método de estudio.
 - Obtención de técnicas de lectura rápida y comprensiva.

- Consecución de técnicas de subrayado-esquema-resumen.
- Perfeccionamiento de la toma de apuntes.
- Expresión correcta de temas escolares y opiniones personales.
- Técnicas de organización y utilización de fichas y ficheros.
- Técnicas de consulta de bibliotecas.

- b) Complimentación de un cuestionario de hábitos y técnicas de estudio. En este punto, preferimos no proponer la aplicación de ninguno en concreto, entre las múltiples ofertas existentes en el mercado, puesto que consideramos muy interesante que sea el profesor quien se decida por uno de ellos, o incluso reelabore a partir de los mismos un modelo que recoja aquellos aspectos que le interese destacar. En este sentido, nosotros nos hemos decidido por una readaptación del que ofrece ILLUECA VALERO, en su obra *Cómo enseñar a estudiar*, publicada por la editorial Magisterio Español. Pero lo mismo puede hacerse con cualquiera de los siguientes:

- *Cuestionario A.C.H.-73*, de CABALLERO, publicado por el INPAPP.
- *Inventario de hábitos de estudio*, de FERNÁNDEZ POZAR, publicado por T.E.A.
- *Inventario de hábitos de estudio*, de G. WRENN, publicado por Paidós y por T.E.A.
- *Hábitos de estudio, R.G.G.-74*, publicado por C.E.I.S.

Tras la aplicación del cuestionario así elaborado, se facilitará una plantilla de autocorrección que presente los diversos ítems agrupados en torno a los diferentes aspectos que articulan a los hábitos y técnicas de estudio. Nosotros hemos aplicado este esquema de agrupamiento:

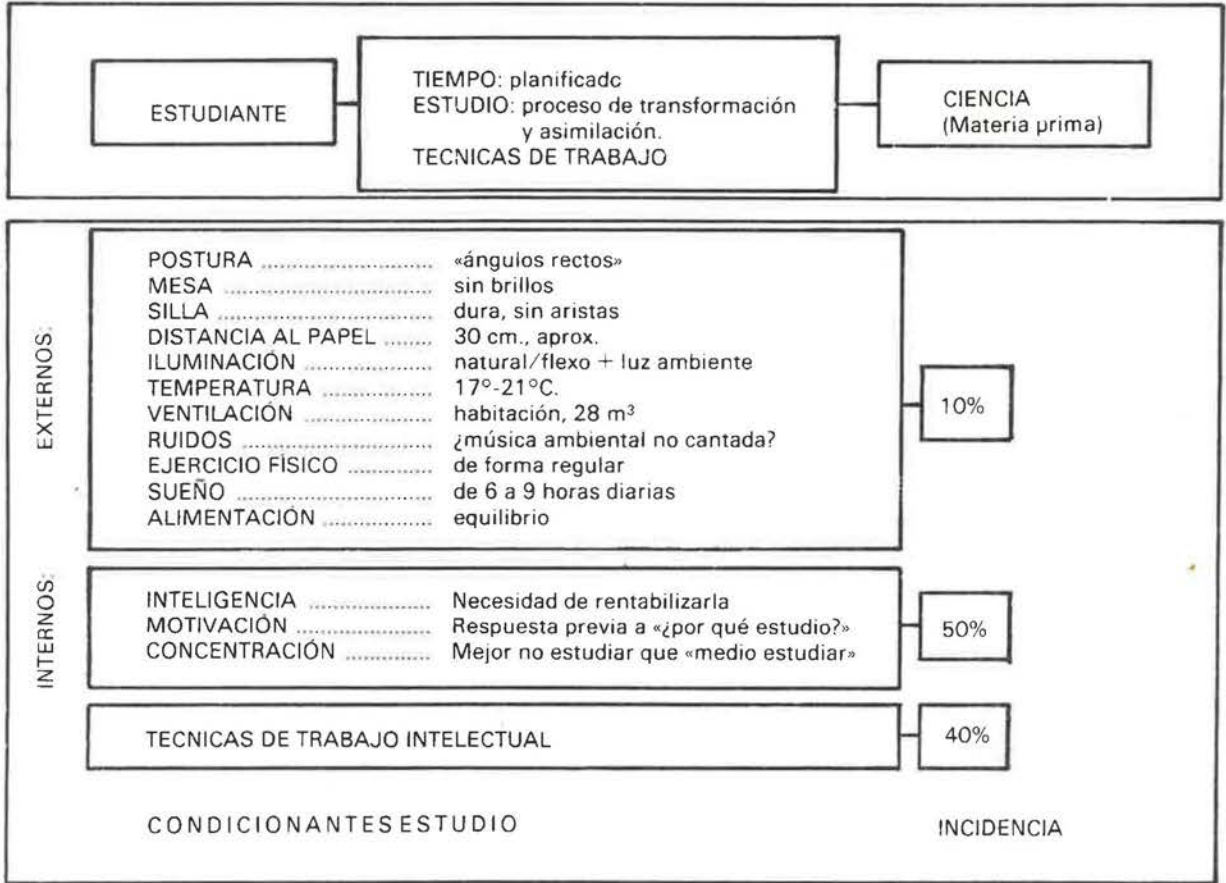
- Actitud mental.
- Estado físico.
- Plan de trabajo.
- Lugar de estudio.
- Otros condicionantes externos: postura, mesa y silla de trabajo, alimentación...
- Técnicas de subrayado-esquema-resumen.
- Técnicas de toma de apuntes.
- Técnicas de lectura rápida y comprensiva.

En la plantilla, junto al número indicativo de cada ítem, hemos colocado la respuesta deseada; de manera que el alumno, al señalar las coincidencias existentes entre aquella y sus contestaciones, va plasmando su propia imagen como estudiante, en función del gra-

do de semejanza que se configura en cada uno de los apartados de la plantilla de autoevaluación.

Una vez concluida esta actividad, genera-

remos un debate, partiendo del contenido del cuestionario, acerca de los elementos más característicos que condicionan el trabajo del estudiante. Para ello puede servirnos el siguiente guión de ideas:



Consideramos que, a estas alturas, el alumno ya se encuentra en situación de profundizar en el conocimiento de su eficacia como estudiante. Por tanto, efectuaremos una medición de la cantidad y calidad de su esfuerzo intelectual, con la finalidad de que pueda detectar por sí mismo su forma de trabajar, en lo referente a:

- Momentos de máximo aprovechamiento.
- Rasgos de las fases de rendimiento.
- Nivel de calidad de su trabajo.

La metodología es bien sencilla. Se trata de ofrecer al alumno un texto o noticia de prensa, en el cual deberá tachar siempre una misma vocal, separando el final de cada minuto cada vez que lo indique el profesor, hasta completar un total de quince o veinte minutos de trabajo. A continuación, y tras el recuento de las tachaduras efectuadas, errores y omisiones por cada unidad de tiempo, procederá a elaborar una gráfica de rendimiento. He aquí un modelo hipotético en el que podemos observar la curva de «cantidad» y la de «calidad».

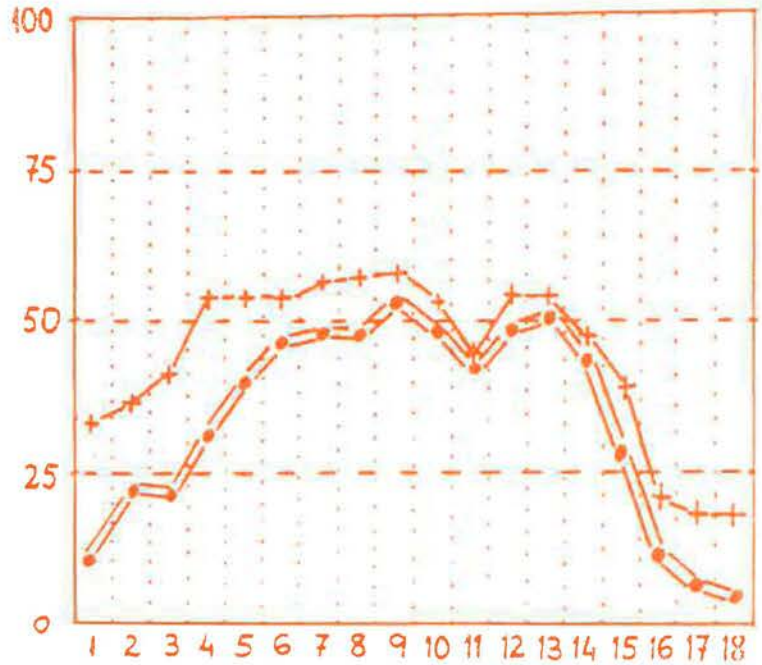
CANTIDAD = +
 CALIDAD = ●

Primer minuto:

+ Cantidad = 34
 • Calidad =
 cantidad — 5 x errores =
 $34 - (5 \times 5) =$ 9

Segundo minuto:

+ Cantidad = 38
 • Calidad = $38 - (5 \times 3) =$
23



El análisis de sus propios resultados llevará al alumno a situarse en un determinado tipo de estudiante: bien aquel que se caracteriza por la constancia de su esfuerzo, y que puede ser lento pero casi siempre es seguro; o bien otro tipo que se distingue por su rápida adaptación, aunque con alguna frecuencia ésta pueda venir acompañada por la temprana aparición de signos de fatiga. Las conclusiones personales que de esta actividad extraiga cada alumno se retomarán más adelante, a la hora de elaborar planes de trabajo individual.

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PERSONAL. LECTURA RÁPIDA

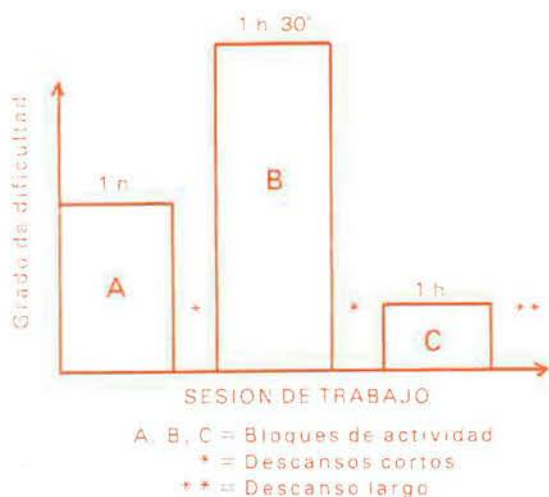
A partir de ahora, en la mayoría de las sesiones propondremos —junto al desarrollo de técnicas básicas de trabajo— una serie de

actividades prácticas que van dirigidas hacia el perfeccionamiento de la capacidad lectora. Se trata de romper el ritmo de trabajo con ejercicios de lectura veloz que, a la par que ofrecen a los alumnos la posibilidad de practicar en el futuro por su cuenta, sirven dentro de estas sesiones de trabajo para variar el ritmo de la actividad al que se le somete. En la práctica, nos ha ayudado eficazmente a conseguir el mantenimiento de la atención, en sesiones ya de por sí largas y con una gran demanda de actividad mental.

En esta sesión abordaremos, en primer lugar, el análisis de una serie de técnicas de organización del trabajo individual. Comenzaremos presentando ciertas cuestiones referidas a la organización del tiempo disponible para el trabajo personal. Para ello utilizaremos el siguiente bloque de contenidos:

FECHA INICIAL	DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES	10 – 15 %	REPASO	FECHA FINAL
---------------	-----------------------------	-----------	--------	-------------

DISTRIBUCIÓN DIARIA DEL TIEMPO



Con este material, propiciaremos un debate entre los alumnos, en el cual intentaremos poner de manifiesto la conveniencia de elaborar un plan de trabajo personal que minimice el esfuerzo a través de un incremento de la eficacia. Partimos de una autoevaluación, previa a la planificación de las sesiones de trabajo personal, en la que el alumno reflexiona sobre la manera en que distribuye su tiempo, según el cuadro que presentamos más arriba. Seguidamente se le propone un método para llegar a una programación correcta del tiempo disponible: ante un período de tiempo (trimestre, evaluación, etc.) tendremos que descontar un tramo para dedicarlo al repaso, según la dificultad de las materias y el propio estilo de trabajo, así como un 10-15% en previsión de causas de fuerza mayor que le impidan dedicarse al estudio según tenía previsto (enfermedad, visitas, actos sociales, etc.); el tiempo restante

será el que se planifique día a día. Para ello, haremos ver la conveniencia de distribuir, en esas sesiones diarias de trabajo, las actividades según su nivel de dificultad, tal como expresa el gráfico. Insistiremos en no pretender alargar excesivamente las sesiones de estudio, así como en que es útil intercalar en ellas pequeños momentos de descanso. A continuación, propondremos una estrategia que permita elaborar planes de trabajo semanales/quincenales, teniendo en cuenta los aspectos que acabamos de analizar. Es importante realizar una breve autoevaluación tras cada una de las sesiones de trabajo, en la que el alumno anote sus impresiones: nivel de satisfacción obtenido, justificación de los avances/retrocesos, etc. Ello servirá de referencia para posteriores planificaciones, a la vez que supone un refuerzo motivador para continuar el proceso de aprendizaje, en función siempre de la propia capacidad de rendimiento y de las necesidades. Aquí el profesor-orientador tiene una posibilidad de colaborar en el seguimiento, a través de entrevistas —siempre solicitadas por el alumno cuando él lo crea conveniente—, en las cuales se sugerirán posibles ajustes del plan de trabajo en cuestión; pero, fundamentalmente, se intentará dar ánimos para continuar el trabajo emprendido y mitigar las tensiones que puedan producirse en el alumno motivado por esta técnica, ante la presencia de dificultades para cumplir totalmente lo que había planificado. El procedimiento que nosotros utilizamos consiste en invitar a la elaboración de un plan semanal de trabajo personal, autoevaluable, y en el que nos comprometemos para asesorar y recomendar los ajustes oportunos, siempre que el alumno lo estime conveniente a lo largo del Curso académico.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO: Autoevaluación previa a la planificación.

Piensa en la semana pasada. Indica en este cuadro cuánto tiempo dedicaste, aproximadamente, cada día a cada actividad:

ACTIVIDADES	L	M	X	J	V	S	D	TOTAL TIEMPO
HORAS EN I. B.								
ESTUDIO CASA:								
lengua								
Literatura								
Inglés								
Francés								
Latín								
Griego								
Filosofía								
Geografía								
Historia								
Música								
Religión								
Dibujo								
Matemáticas								
Física								
Química								
Ciencias Naturales								
Biología								
.....								
.....								
.....								
.....								
.....								
OTRAS ACTIVIDADES:								
Deportes								
Aficiones								
Diversiones								
Lectura								
Audición Música								
Televisión								
Radio								
.....								
.....								
.....								
.....								
.....								
HORAS SUEÑO:								

PLAN SEMANAL DE TRABAJO PERSONAL

DIA	f a s e s			Autoevaluación trabajo diario
	A	B	C	
L				
M				
X				
J				
V				
S				
D				

A continuación, profundizaremos en el análisis de una sesión de trabajo personal, planteando un método de *Estudio Activo*; en nuestro caso venimos aplicando el denominado

EPL2R, aunque puede servir cualquier otro que potencie la actividad como eje vertebral.

UNA SESIÓN DE TRABAJO PERSONAL

<p><u>Fases</u></p> <p><u>Objetivo</u></p> <p><u>Metodología que se propone</u></p>	<p>INICIAL: Escaso progreso</p> <p>RENDIMIENTO RAPIDO: "Vemos claro". Nos estimula el trabajo.</p> <p>ESTANCAMIENTO: Cansancio. Incidencia de la dificultad del trabajo.</p> <p>LENTA ASCENSION: Aplicación de lo aprendido.</p> <p>Alcanzar un alto nivel de comprensión.</p> <p>estudio activo.</p>
---	---

EPL2R, un posible método:

E	EXPLORAR:	Reconocer el contenido con una rápida ojeada.
P	PREGUNTAR:	Formular posibles preguntas para que las conteste el texto. Enlace con los conocimientos previos.
L	LEER:	Lectura activa: subrayar, utilizar diccionario, relacionar texto-imagen. Procurar que queden contestadas las preguntas formuladas. Esquematizar.
R	RECITAR:	Intentar un resumen. Detectar lagunas y rellenarlas con el texto.
R	REPASAR:	Inmediatamente y antes de añadir conocimientos nuevos.

Una vez analizada la problemática que conlleva la organización del trabajo personal, pasaremos a tratar el tema de la lectura rápida y comprensiva, para lo cual comenzaremos realizando una medición del rendimiento lector. A tal efecto, seleccionaremos previamente un texto descriptivo y de sencilla comprensión, de unas mil trescientas palabras, y a partir de él elaboraremos un cuestionario capaz de medir las aptitudes de análisis, síntesis

y evaluación del lector. Nosotros seguiremos el siguiente criterio para su posterior autoevaluación:

- Capacidad de análisis 49 %
- Capacidad de interpretación y valoración de la intencionalidad del autor 31 %
- Capacidad de esquematización y síntesis del contenido 20 %

Tras repartir el texto y explicar el método de trabajo, los alumnos comienzan la lectura silenciosa todos a la vez; el profesor va indicando los tiempos invertidos, conforme los alumnos realizan una señal al concluir su lectura; cada uno anota el tiempo y, segui-

damente, procede a rellenar el cuestionario; al finalizar esta tarea se autoevalúa, según la clave de corrección que se le ofrece. Una vez han determinado la capacidad de comprensión, calculan el rendimiento lector, según la siguiente tabla:

CLAVE PARA LA MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR

* **Velocidad lectora** = N^o palabras texto x Índice de tiempo (t)

* **Capacidad de comprensión** = Suma de % parciales del cuestionario

* **Rendimiento lector** = $\frac{\text{velocidad lectora} \times \text{capacidad comprensión}}{100}$

TABLA (ÍNDICE DE TIEMPO (t))

Seg Min	00"	05"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"
0'		12,0000	6,0000	4,0000	3,0000	2,4000	2,0000	1,7140	1,5000	1,3330	1,2000	1,0910
1'	1,0000	0,9230	0,8570	0,8000	0,7500	0,7070	0,6570	0,6320	0,6000	0,5720	0,5450	0,5220
2'	0,5000	0,4800	0,4620	0,4450	0,4290	0,4140	0,4000	0,3880	0,3750	0,3640	0,3530	0,3430
3'	0,3340	0,3240	0,3160	0,3090	0,3000	0,2930	0,2860	0,2790	0,2730	0,2670	0,2610	0,2560
4'	0,2500	0,2450	0,2400	0,2350	0,2310	0,2260	0,2220	0,2180	0,2140	0,2100	0,2070	0,2030
5'	0,2000	0,1970	0,1935	0,1906	0,1875	0,1845	0,1820	0,1790	0,1765	0,1740	0,1714	0,1690
6'	0,1660	0,1645	0,1622	0,1600	0,1579	0,1559	0,1539	0,1519	0,1500	0,1492	0,1464	0,1448
7'	0,1429	0,1412	0,1397	0,1380	0,1363	0,1340	0,1334	0,1319	0,1305	0,1290	0,1277	0,1263
8'	0,1250	0,1238	0,1225	0,1212	0,1200	0,1189	0,1178	0,1166	0,1154	0,1142	0,1132	0,1121
9'	0,1110	0,1101	0,1091	0,1081	0,1071	0,1062	0,1052	0,1044	0,1034	0,1027	0,1018	0,1009
10'	0,1000	0,0992	0,0984	0,0975	0,0968	0,0960	0,0953	0,0945	0,0938	0,0930	0,0923	0,0916

Es conveniente ofrecer al alumno la posibilidad de un posterior comentario individualizado sobre los resultados que ha obtenido,

con el fin de ayudarlo a valorarlos en su justa medida. No obstante, puede presentarse al grupo el siguiente cuadro orientativo:

RENDIMIENTO LECTOR SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

VALORACIÓN	1.º BUP	2.º/3.º BUP	COU
Muy alto	200	220	260
Alto	130	170	200
Normal	110	140	150
Bajo	70	90	120
Muy bajo	30	50	70

La sesión finalizará con la presentación de unos materiales para la práctica de la lectura rápida, en los que se analizarán los vicios lec-

tores más comunes y los efectos que producen, según el siguiente esquema:

«VICIOS» LECTORES Y SUS MANIFESTACIONES

«VICIOS» LECTORES	Algunas manifestaciones
MOVIMIENTOS FÍSICOS	«Seguir» con cabeza, manos, lápiz
MOVIMIENTO LABIOS	«Frenan» la vista (150 p.m., máx.)
SUBVOCALIZACIÓN	Cuerdas vocales sensibilizadas (350 p.m., máx.)
REGRESIONES	«Vueltas atrás» frecuentes
REPETICIÓN MENTAL	Presencia de «eco mental»
FIJACIONES EXCESIVAS	Recorrer las líneas; no «saltar»
SUPERPOSICIÓN	Captar el final de la anterior «fijación»
INTERMITENCIAS	Detener el ritmo
DEFICIENCIAS VISUALES	Picor, cansancio...
DEFICIENCIAS ILUMINACIÓN	Reflejos, un foco intenso, sin luz ambiente
POSTURA INADECUADA	«Miembro dormido», dolor cervical...

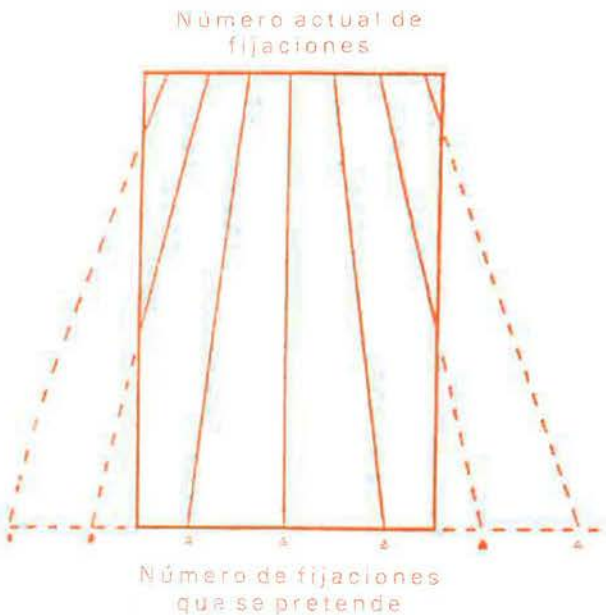
Reducción de la
velocidad lectora

←

Dificultades
en la comprensión

Seguidamente, se les propondrá la necesidad de realizar ejercicios para conseguir una reducción paulatina de «fijaciones», mediante la apertura del campo visual, como un primer paso para iniciar los progresos en rapidez y comprensión lectoras. En definitiva, se trata de que si un lector no entrenado en las técnicas de lectura veloz acostumbra a realizar entre seis y ocho «fijaciones» por línea de tamaño folio —a través de sucesivos desli-

zamientos de la vista por el papel—, si se somete a un programa básico de lectura rápida puede conseguir con facilidad llegar a leer una línea con tan sólo tres fijaciones. Una colección de ejercicios ordenados por dificultad creciente puede ser la base de unos minutos de práctica diarios, con los cuales se conseguirán avances evidentes tras las primeras sesiones.



Por fin, se ofrecerán ejercicios prácticos tendentes a:

- Leer el «lomo» de las palabras.
- Evitar fijaciones exclusivas en letras, o incluso palabras, intentando captar grupos de palabras en una sola fijación que se localizará en el centro del arco que corona cada grupo.

Para la realización de prácticas, se construirán ejercicios tales como los que ofrecemos a continuación a título de ejemplo:

EJERCICIOS DE LECTURA SOBRE EL "LOMO" DE LAS PALABRAS

COMUNIDAD ESCOLAR A COMUNIDAD ESCOLAR

Arrabado el sistema retributivo
aprobado el sistema retributivo

de los funcionarios docentes
de los funcionarios docentes

*El derecho a la vejez
El derecho a la esperanza*

Per o no era un desmayo. Fue un ataque al corazón. Lo
llevaron nuevamente a la casa que habrían creído aban-
donar para siempre. Los muebles parecían mayores, co-
mo si hubiesen crecido en el breve lapso de su ausen-
cia. Dejaron al padre en la cama. La tía le puso una
inyección. Costó reanimarlo. Cuando volvió en sí era
ya de día. La casa estaba llena de botas. Tenían un...
(fragmento de "Una mujer llega al pueblo", de Merce-
des Salisach.)

O bien del estilo de los siguientes, con los que se pretende demostrar que no son necesarias todas las letras de una palabra, o todas las palabras de un fragmento, para poder

practicar la lectura, ya que el contexto nos ofrece información suficiente que nos permitirá suplir convenientemente esas lagunas.

EJERCICIO DE LECTURA CON «LAGUNAS» EN EL TEXTO

Diccionario / Discusión / Individuo / Experiencias

Participativos / Cuestionarial / Organización /

Toda discusión debe terminar con una apreciación del profesor procurando forzar los aspectos participativos.

Aunque enfocados el punto vista parcial de la asignatura de Historia, someramente a continuación de «modos de presentación» más conocidos, indicando, a nuestro, el mayor o grado de participación del y del alumno.

(Aunque enfocados DESDE el punto DE vista parcial de la asignatura de Historia, VEAMOS someramente a continuación ALGUNOS de LOS «modos de presentación» más conocidos, indicando, a nuestro JUICIO, el mayor o MENOR grado de participación del PROFESOR y del alumno.)

Se insistirá en la conveniencia de que realicen prácticas individuales, de forma regular, para conseguir ejercitar la rapidez de la visión; en definitiva, lo que podríamos calificar como «gimnasia ocular».

3. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS SEGÚN LA NATURALEZA DE SU CONTENIDO Y LA FORMA DE EXPRESARLO. LOS SUBRAYADOS

Una vez concluido el análisis de las técnicas referidas a los hábitos, condicionantes y organización del trabajo personal; y habiendo también iniciado el tratamiento de la lectura rápida y comprensiva, nos ocuparemos en esta tercera sesión de examinar las posibil-

dades que ofrece un subrayado efectuado de manera adecuada. A este respecto, partiremos de la utilidad que supone adquirir una cierta destreza en la clasificación de los textos, en función de la estructura de su contenido y de la forma de presentarlo, con objeto de facilitar así la localización de las ideas principales y secundarias en el posterior subrayado, según se realice éste sobre textos inductivos/deductivos y subjetivos/objetivos. Es conveniente seleccionar un modelo de cada categoría para que el alumno proceda a efectuar ejercicios de identificación, justificando siempre su respuesta, y confrontando entre el grupo de participantes los resultados individuales obtenidos. He aquí un ejemplo que utilizamos nosotros para esta puesta en común.

MODELO DE TEXTO OBJETIVO-PROBLEMÁTICO

	¿DE DÓNDE VIENE LA EXPRESIÓN «VETE A LA PORRA»?
PRESENTACIÓN	Se llama porra a ese bastón grande, rematado por una bola, que lleva el soldado que figura al frente de las bandas militares, aquel que lo lanza y lo recoge, le da mil vueltas en uno y otro sentido, etc. Este soldado, llamado antes tambor mayor, plantaba esa porra a la puesta del alojamiento de su batallón, que debía ser lo que ahora llamamos «plana mayor». Allí estaba también la «prevención», lugar en donde se pasaban los arrestos impuestos por causas leves. De manera que «mandar a alguien a la porra» era castigarle y enviarle a sitio desapacible e ingrato. (De Carlos Fisas, «Historias de la Historia», a su vez extraído de José María Iribarren, «El porqué de los dichos».)
DISCUSIÓN	
SOLUCIÓN	
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
<ul style="list-style-type: none">• Son textos científicos y/o divulgativos.• Interesa el fondo de su mensaje.• Estructura: presentación-discusión-solución.• O también hipótesis/desarrollo-conclusión.	

Seguidamente, analizaremos los diversos tipos de subrayado y ofreceremos algunas indicaciones para su correcta ejecución, antes de pasar a realizar una práctica de subra-

yado, que, posteriormente, será contrastada con un modelo propuesto por el profesor. Sirva este material, a modo de ejemplo, para trabajar esta técnica.

LOS SUBRAYADOS

ESTRUCTURAL: Al margen, síntesis con palabras propias.

DE REALCE: Con signos convencionales, subrayados datos importantes.

LINEAL: Destacar de distinta forma: Título, idea principal, idea subordinada, dato analítico.

Observaciones:

- No párrafos enteros.

- Buscar sentido leyendo SÓLO del diccionario.
- Subrayar-comprender. Uso del diccionario.
- Libro BIEN subrayado = poderoso auxiliar de repaso.
- El rotulador fosforescente no se nota al fotocopiar.
- Libro de texto, de uso personal: cada persona tiene SU subrayado.

MODELO de SUBRAYADOS

A

NACE LA AGRICULTURA:

- * Entre -8000 y -3000
- * Cambios:
 - Antes, se adaptan al medio: no lo modifican
 - Ahora, lo transforman:
 - Favorecen plantas comestibles
 - Destruyen "Parásitos"
 - talan
 - irrigan
 - reorganizan el paisaje
- * Evolución:
 - Se ignora cómo (leyendas)
 - Orden de aparición:
 - trigo-cebada-guisante
 - lentejas.
 - frutos
 - aceite de oliva-vino
 - cerveza

B

NACE LA GANADERÍA:

- * c. -8000: oveja, cabra, bóvidos

C

CONSECUENCIAS (A + B) :

- * Sedentarismo
 - Aumenta la calidad de la alimentación (carne + leche)
- * Domesticación, para:
 - arrastrar
 - arar
 - roturar

(Ahorro...otras actividades como la artesanía)
- * Constituye viviendas
- * Organiza aldeas, por lo tanto:
 - comercio
 - comunicación
 - desigualdad social

El nacimiento de la agricultura es uno de los episodios más fecundos de la historia de la humanidad. Esta evolución aparentemente simple, se produjo hacia el año -8000 en el Próximo Oriente, en el Valle del Nilo y, tiempo después, en China y al área mesoamericana, alcanzando el occidente europeo hacia el año -3000. Antes de transformarse en agricultores, los hombres vivían explotando al máximo -como los animales salvajes- los recursos que les brindaba la naturaleza. E igual que los animales, se adaptaban a su medio sin apenas modificarlo.

La agricultura va a transformarlo todo. El hombre comienza a cambiar el medio natural siempre que le conviene, favoreciendo el crecimiento de plantas comestibles relativamente escasas, como el trigo o cebada, e impidiendo la proliferación de las plantas que considera «parásitas». Tras haber formado un entorno acorde con sus necesidades, el hombre lo extiende: tala los bosques, irriga nuevas tierras, incluso reorganiza la superficie de las colinas disponibles en terrazas.

Son numerosas las leyendas sobre los orígenes de la agricultura y la ganadería. Pero se ignora cómo pasaron realmente los hombres del estadio de la simple recolección al de la agricultura. Los chinos atribuyen a su emperador Chen Noug, «el divino labrador», los méritos de su invención.

El trigo, la cebada, los guisantes y las lentejas fueron las primeras plantas cultivadas por el hombre. Luego se añadieron varios frutos: higos, albaricoques, almendras, dátiles, aceitunas, uvas. En ciertos meses, el régimen alimenticio podía ser algo más rico y variado. El aceite de oliva, el vino y luego la cerveza aportaron su sabor a ese surtido magnífico, enriquecido con la carne de animales salvajes o domésticos.

No se sabe el momento exacto en el que los aldeanos comenzaron a guardar en cautividad animales destinados al consumo. Sin embargo, sabemos que la oveja y la cabra (y, poco después, los bóvidos) son los primeros animales que compartieron la vida del hombre desde hace unos diez mil años.

Así, poco a poco, el hombre puede hacerse sedentario porque puede disponer de carne cuando le place, dispone también de leche de cabras y ovejas, leche que bebe tal cual o que transforma en queso. La sociedad neolítica goza desde entonces de un régimen alimentario mucho mejor.

Terrible, agresivo, vigoroso, el uro (o buey salvaje) es domesticado algo más tarde, pero su conquista permitirá al hombre franquear una nueva etapa importante: la utilización del animal para arrastrar los carros, arar la tierra, roturar el bosque. Para el campesino neolítico, esto representa un incalculable ahorro de tiempo y energías, que puede dedicar a otras actividades, generalmente artesanas.

Obligados a vivir siempre en el mismo sitio para sembrar, regar y almacenar sus cosechas, los hombres neolíticos edifican cabañas sencillas. Poco a poco, esas humildes moradas, de una seguridad relativa, son sustituidas por construcciones más elaboradas. El estudio de los primeros pasos de la arquitectura constituye otro capítulo fascinante de la historia de la evolución humana.

El desarrollo de diversas técnicas, hecho posible por la vida organizada de la aldea, hace nacer y propagarse una actividad esencial: el comercio. En todos los lugares en los que existen condiciones favorables se extienden las aglomeraciones y, sobre todo, se establecen las comunicaciones gracias a los carros de cuatro ruedas, tirados por animales domésticos. También la vida social evoluciona, manifestándose en una diferenciación cada vez más visible entre los individuos.

FUENTE: Enciclopedia SALVAT del Estudiante. Tomo I, pp. 42-45.

Es absolutamente necesario presentar la técnica del subrayado como el primer paso de un proceso que sigue con la esquematización del contenido, tomando como base el subrayado estructural, y finaliza con el resumen, utilizando para ello el subrayado lineal. Ambas técnicas van a ser tratadas en la próxima sesión.

4. ESQUEMATIZACIÓN Y RESUMEN. LECTURA RÁPIDA (AMPLIACIÓN DEL CAMPO)

Esta sesión supone, tal como acabamos de apuntar, la continuación de un proceso de aprendizaje iniciado en la anterior, y que en su conjunto implica la culminación de la cadena subrayados-esquematización-resumen.

Para empezar, iniciaremos la exposición del bloque de contenidos que ofrecemos a continuación; a lo largo de su análisis se irán aclarando las dudas que manifiesten los alumnos, tanto en relación con la viabilidad de nuestras propuestas de esquematización y resumen, como con la operatividad —como instrumentos de trabajo intelectual— de los métodos que vienen utilizando ellos hasta ahora. Es fundamental al respecto, que el alumno que adopte como fórmula de trabajo la que nosotros le proponemos, sea plenamente consciente de que si lo hace es porque, en primer lugar, ello va a rentabilizar su esfuerzo, y en segundo término, porque conoce y domina todas las posibilidades que le ofrece en su proceso de autoaprendizaje la cadena subrayados-esquema-resumen.

EL ESQUEMA

Origen: Subrayado estructural.

Caracteres: • Frases cortas.

- Signos convencionales.
- Dar idea COMPLETA del contenido.
- Destacar principal/secundario con: tipología distinta
colores
«sangrado»
- Dejar márgenes para posteriores anotaciones.
- Escribir por una sola cara: TODA la información ante los ojos.
- Proporcionalidad: 2/5 escrito y 3/5 en blanco.

EL RESUMEN

Origen: Subrayado lineal.

Método propuesto: (Según sistema de estudio EPL2R).

ACTIVIDADES PREVIAS AL RESUMEN:

- a) Primera lectura del texto y captación idea general.
- b) Preguntar al texto (¿Qué dice? ¿Qué partes tiene? ¿Opiniones del autor?..)
- c) Segunda lectura y subrayado ideas principales y secundarias, buscando respuestas.
- d) Explicar en voz alta el contenido del texto.

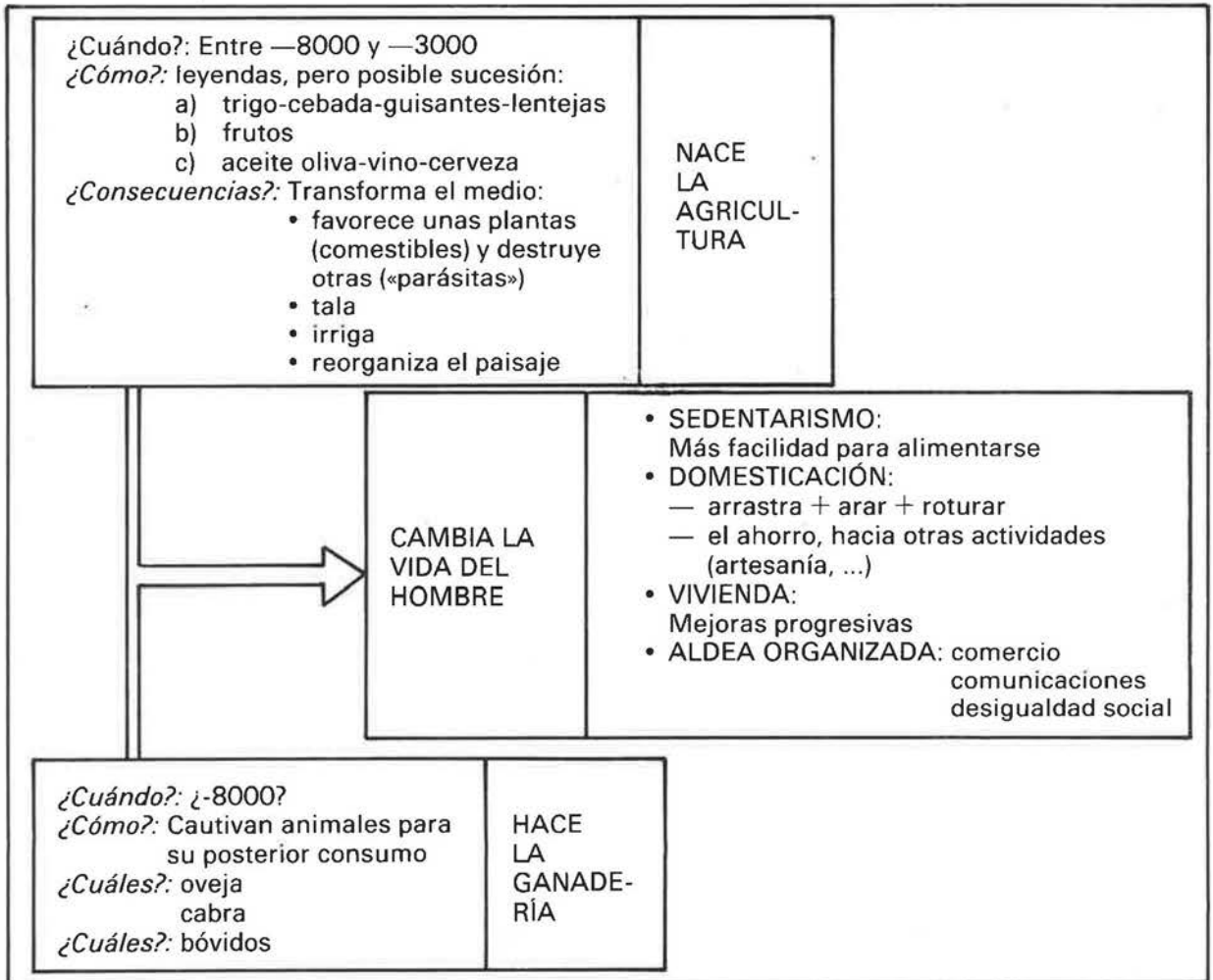
RESUMEN:

- Sin mirar al texto.
- Brevedad.
- A renglón seguido, sin «sangrar».
- Ideas interrelacionadas (entrelazadas por punto y seguido).
- Utilizar palabras propias.
- CORREGIR EL RESUMEN CONSULTANDO DE NUEVO EL TEXTO.

Tras su discusión, se procederá a efectuar la correspondiente práctica de esquematización y resumen, partiendo del trabajo de subrayado que se realizó durante la sesión anterior. Estimamos muy útil que se proceda —tras el oportuno trabajo individual, para el que convendrá facilitar todo el tiempo que sea necesario— a la formación de grupos de dos o tres alumnos cada uno, en los que se contrasten los resultados, intentando llegar a

una propuesta común de esquematización y resumen del texto ofrecido. Con las conclusiones de cada uno de los grupos de trabajo, plantaremos una discusión global en la que se evalúen no sólo los resultados alcanzados por cada grupo, sino también el modelo que propondrá el profesor. En nuestro caso, presentamos el siguiente, como consecuencia lógica del modelo de texto subrayado que ofrecíamos en la anterior sesión de trabajo:

MODELO DE ESQUEMA



MODELO DE RESUMEN

La vida del hombre experimenta un cambio sustancial al transformar el medio en que vive, practicando la agricultura y la ganadería, a través de un largo proceso que se inicia hacia 8000 a.C. y dura cinco milenios. Supone un avance hacia formas de vida más complejas: sedentarismo, ayuda de animales en el trabajo, vivienda y aldeas, comunicaciones y comercio. También se acentúan las desigualdades sociales.

Es aconsejable presentar al alumno algún instrumento de autoevaluación continua de sus progresos, sobre todo para la técnica de esquematización, más objetivable que la de resumen; planteando el mismo tipo de acción tutorial que el señalado anteriormente en el apartado de organización del trabajo personal (segunda sesión del Módulo). Nuestra propuesta es la siguiente:

PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESQUEMAS

BAREMO: MD = -2; M = -1; R = C; B = 1; MB = +2

ASPECTOS MATERIALES

Presentación						
Proporcionalidad						
Concreción						
Elementos de realce						

ASPECTOS INTERNOS

Lenguaje propio						
Contenido						
Estructura						
	MD	M	R	B	MB	
						TOTAL

Nos parece conveniente señalar aquí que las técnicas de subrayado, esquematización y resumen de un texto suponen la aplicación de una determinada estructura mental para la organización del conocimiento; que, obviamente, es distinta en cada individuo. Por tanto, se resaltarán especialmente ante los alumnos la importancia que tiene llegar a perfeccionar su particular método de trabajo intelectual al respecto; sin que ello signifique, en ningún momento, forzar sus esquemas mentales de trabajo para intentar adecuarlos a un determinado modelo. Y esto debe ser así por la sencilla razón de que tal modelo no existe con carácter generalizable a todos los individuos ni a todos los textos. Sin embargo, sí es conveniente establecer unos criterios generales —sean del tipo de los aquí propuestos o de cualquier otro—, orientados a facilitar una jerarquización lógica de la información que se utiliza en cualquier proceso de aprendizaje.

Esta cuarta sesión finaliza con una sucesión de ejercicios orientados a profundizar en la adquisición de destrezas de lectura rápida. En este caso, pretendemos alcanzar dos objetivos:

- a) En primer lugar, conseguir un incremento de la capacidad de captación en las fijaciones visuales. A partir del siguiente material, los alumnos deberán operar así:
 - Tapar el primer segmento de escritura.
 - Destapararlo durante uno o dos segundos.
 - Volverlo a ocultar.
 - Anotar al margen lo visualizado.
 - Deslizar la tarjeta para comprobar.
 - Repetir todo este proceso con el siguiente segmento.

MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA. FIJACIONES

J NJ	3 3 3 2	F1Ca	B2ju4p
C . H . . . S	8 7 6 9	ft7B	4j3i2k
S . . P . . H	5 9 6 4	t4Mi	X2X7jj
K . . . L . V	9 5 7 2	Tm21	m47VjF
E . T . . . Y	4 5 8 6	7oLx	5mBFpA
H S O	7 6 2 1	bSóm	Uvb336
O . . . F . B	2 5 8 3	K8kó	laAqS2
A G M	5 2 9 9	N9Pi	x3BjpB
U . . L . . Z	4 2 8 7	Ou4z	1cCb2X
S . . . X . B	3 2 9 1	6p7q	nN59j6
M B N	4 2 2 1	n8hX	91YzP4
A H B	2 0 9 1	j9Gg	Az19Za
Q F G	1 0 1 8	SrfV	LoTm7d
M . . R . . S	7 1 6 1	Zfvó	kCa25a
O . V . . . N	7 4 8 5	bbfa	C24jdD
L H X	3 1 3 0	3PiS	BNaeE7
T D S	2 1 0 4	Js73	G5góHz
G . N . . . A	9 7 4 9	4hXm	PtpN6q
O . . P . . V	2 6 1 8	70oL	4KJ5fF
F . . K . . G	8 8 0 5	mNMn	gh42Ca
B . . . K . B	3 8 2 7	6dx3	YpJ6Kk
W . F . . . G	4 7 0 3	VR9i	mcapal
M L A	6 1 8 4	27Ls	myF65L

A continuación, se intentará leer —utilizando una sola fijación por línea— el contenido de las «pirámides» y «rombos» que pre-

sentamos, procurando deslizar la vista en vertical por el eje central de cada bloque.

MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA. PIRÁMIDES Y ROMBOS

va
gris
vuelta
respaldo
pavimentar
prometedores
confabulábanse
superprismáticos
desafortunadamente
desaprovecharían
extranjerizado
uniformizaba
ocuerieron
pasábais
pueblo
como
de

estaba
libertad
lastimosos
continuabais
homogeneizaban
descontentadizos
compartimentalizar
antidesestabilizante
esternocleidomastoideo
instrumentalizabanlo
responsabilizarían
cuantificaciones
castellanizaba
correvedile
escaparían
bondades
famoso

tres
siglas
lámparas
ciclomotor
tendenciosos
despreocupados
descontentadizos
distorsionamientos
sobreprotegeríaíslos
electromagnetizaciones

tú y yo
eres malo
tres siglos
me engañarían
tranvía antiguo
desarrollo rápido
siempre titubeabais
las aguas legan frías
reclamábanlo sus vecinos
servirán bastante despacio
ni en el toreo ni en el ring
pendiente únicamente de vencer
levantándose cuando él regresaba

- b) En segundo lugar, deberemos ofrecer un método de elaboración de materiales, con objeto de que el alumno pueda construirse su propia colección de prácticas individuales; pues en estas sesiones solamente pretendemos introducirles en las técnicas de lectura veloz, sentando las bases para que ellos mismos ejerci-

ten por su cuenta. Consideramos que resulta muy adecuado para esta finalidad el método que presenta W. ZIELKE, por cuanto establece una gradación de ejercicios, de construcción muy sencilla y cuya práctica diaria permite una progresiva ampliación del campo visual.

AMPLIACIÓN CAMPO VISUAL. ELABORACIÓN DE PRÁCTICAS

Grados de dificultad del material para la ampliación del campo:

1. Tres cifras con un espacio de separación	6 7 5
2. Tres cifras sin separar	475
3. Tres cifras en 7-9 pulsaciones y separación irregular	9 7 2
4. Tres minúsculas con un espacio separación	m j r
5. Tres minúsculas sin espaciar	flv
6. Tres minúsculas en 7-9 pulsaciones y separación irregular	f m c
7. Tres mayúsculas con un espacio de separación	M B F
8. Tres mayúsculas sin espaciar	GFL
9. Tres mayúsculas en 7-9-pulsaciones y separación irregular	A PM
10. Tres letras y cifras mezcladas con un espacio de separación	8 R p
11. Tres letras y cifras mezcladas sin separación	fE4
12. Tres letras y cifras mezcladas en 7-9 pulsaciones y separación irregular ..	6 T b
13. Cuatro cifras con un espacio de separación	6 9 7 1
14. Cuatro cifras sin espaciar	4957
15. Cuatro cifras en 11 pulsaciones y separación irregular	8 75 2
16. Cuatro minúsculas con un espacio separación	m b g p
17. Cuatro minúsculas sin separar	fdpo
18. Cuatro minúsculas en 9-11 pulsaciones y separación irregular	m r pa
19. Cuatro mayúsculas con un espacio de separación	Q B P D
20. Cuatro mayúsculas sin espaciar	ASDF
21. Cuatro mayúsculas en 9-11 pulsaciones y separación irregular	Y F E E
22. Cuatro cifras y letras mezcladas con un espacio de separación	5 T i R
23. Cuatro cifras y letras mezcladas sin espaciar	3PbR
24. Cuatro cifras y letras mezcladas en 9-11 pulsaciones y separación irregular	y R 3 Q
25. Cinco cifras con un espacio de separación	9 3 4 9 7
26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37. Seis cifras	

(ZIELKE, W., *Leer mejor y más rápido*)
Deusto, Bilbao, 1969

Para finalizar esta sesión, conviene confeccionar con los alumnos unas columnas mediante la aplicación de esta tabla, con el fin de ilustrar a los alumnos sobre su manejo; también es aconsejable elaborar «rombos» y «pirámides» en la pizarra con la participación de todo el grupo. Ambas actividades, a modo de entretenimiento, acostumbra a reforzar la motivación de los participantes y les mueven a diseñar sus propios ejercicios, produciéndose incluso intercambios de materiales que les permiten diversificar y hacer más amenas sus prácticas de lectura veloz.

5. APRENDER A ESCUCHAR. LECTURA RÁPIDA (AMPLIACIÓN DE CAMPO)

Ante una clase expositiva, una conferencia o cualquier otra actividad que ofrezca al alumno la posibilidad de adquirir información a través de la transmisión oral de conocimientos, debe hallarse capacitado para acceder a ella de manera relajada y provechosa. En relación con este tema, resulta paradójico

que nuestro sistema educativo, basado en gran medida en este tipo de transmisión del conocimiento, y en el cual se estima que los alumnos pasan la mitad de su tiempo en las aulas ocupados en escuchar mensajes orales, no les ofrece, sin embargo, un procedimiento adecuado de trabajo que les permita extraer el debido aprovechamiento de esta actividad. En definitiva, podemos considerar excepcionales las acciones didácticas que intentan «enseñar a escuchar» a nuestros estudiantes. En esta sesión nos proponemos ofrecer algunas pautas que podrían corregir el grave contrasentido que venimos comentando. Pretendemos analizar algunas actitudes positivas que rentabilizan el propio «acto de escuchar», para entrar —seguidamente— a evaluar la capacidad auditiva, a partir de la aplicación de un cuestionario elaborado a tales efectos. Comenzaremos por presentar un bloque de contenidos que puede servirnos de punto de partida para diseñar una estrategia de perfeccionamiento de la capacidad auditiva.

¿QUÉ HACER?:

- Antes de _____
 - «refrescar» ideas
 - Tener interés (sólo se escucha lo que interesa)
 - Ir sin prejuicios.
 - Disponerse a admitir opiniones, aunque no se asuman
- Durante _____
 - Concentrarse en el tema (no en el que lo desarrolla.
 - No contraofensivas «sobre la marcha».
 - Captar la forma de «introducir» las ideas.
 - Mirar al que desarrolla el tema.
 - Tomar pocas notas y con palabras propias.

¿QUÉ TÉCNICAS SE DEBEN PERFECCIONAR?

- «Anticiparse» a la idea que se va a exponer.
- Rapidez en la identificación principal/secundario/accesorio.
- Rapidez de estructuración ideas.

A continuación propondremos un método de autoevaluación que comprenderá los siguientes pasos:

- a) Lectura de un artículo periodístico —preferiblemente una noticia de agencias—, de extensión media y conteniendo una cierta abundancia de datos significativos. El profesor leerá el fragmento elegido con la máxima claridad y matización, de forma que los alumnos puedan captar perfectamente su contenido, sin que tengan necesidad de tomar ningún tipo de apuntes, ni solicitar aclaraciones posteriores.
- b) Cumplimentación de un cuestionario, en el cual se habrán incluido ítems para detectar las capacidades de análisis (65-70% del total) y de síntesis (30-35% restante).
- c) Autoevaluación de los resultados, a través de la comparación de las propias respuestas con una clave de corrección que el profesor habrá elaborado previamente y ahora facilitará a los alumnos.
- d) Comentario de los resultados obtenidos, intentando identificar aquellos fallos de comprensión que se hayan producido con mayor insistencia.

Como en otras sesiones, ocuparemos la parte final en la realización de prácticas de lectura rápida. Es conveniente comenzar ejercitándose en aquellas actividades que ya se realizaron en otro momento del Módulo, con

objeto de introducir progresivamente al alumno en una situación óptima de utilización de su capacidad visual. Ahora profundizaremos en la ampliación del campo visual, potenciando la máxima concentración y sirviéndonos de los siguientes ejercicios. Para ampliar la muestra, puede utilizarse el manual de donde proceden los que presentamos aquí: TAYLOR, L. D., *Manual de lectura rápida*, Caralt editor, Barcelona, 1979, 209 páginas.

- Localización de palabras clave, identificando en cada cadena, con la máxima rapidez, la palabra que aparece en mayúsculas en su parte superior:

**MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA.
AMPLIACIÓN DE CAMPO**

<p>BLANCO pronto, salir, blando, conde, monte, empresa, coche, blanco, fondos, entre, blonda, lujo, blanco, tambor, lucha, tierra.</p> <p>HOMBRE abrazar, bronca, barco, hembra, búsqueda, hambre, brusco, hombre, broma, lumbre, hombro, abre, hombre, ubre.</p> <p>CABRA brazo, cansar, brinda, cobra, extremo, dedo, cubre, cabra, día, sale, broca, cobre, criba, cabra, curva.</p> <p>TOMO tanto, timo, seda, domo, suelo, temo, lomo, tomo, tranco, tuno, tuna, banda, romo, tramo, tomo, tunda, sonda, perla, casa.</p> <p>PLANO banda, pleno, grano, trino, plomo, plana, plano, prensa, pero, freno, frasco, pluma, mano, plano, perno, punta, monte.</p> <p>PESTILLO perrillo, bollo, chillo, castillo, pestillo, pillo, pollo, sayo, pasillo, padriilo, tornillo, pestillo, sencillo.</p>
--

- Realizar una fijación por línea, centrando la vista en el asterisco colocado en la zona superior de cada una de ellas:

*MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA.
PIRÁMIDE*

•
 texto
 •
 tramo
 •
 tanda
 •
 ilusión
 •
 intruso
 •
 andares
 •
 pincelada
 •
 traspasos
 •
 destinado
 •
 tranviarios
 •
 simpatizaba
 •
 interesante
 •
 conduciéndole
 •
 adiestrándole
 •
 para que sean dos
 •
 sobre el frío mar
 •
 eran ocho calles feas
 •
 suben tres de los dos
 •
 hoy no se van de las olas
 •
 una niña sube y las dejan

- Leer, con una sola fijación, mirando al centro de cada línea:

*MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA.
PIRÁMIDES*

si
 sabe
 subo
 pronto
 dromos
 el mejor
 si tiran
 nada dicen
 no se toma
 pero el timo
 con sus líos
 antes vino Eva
 se marchó sola
 dicen que no era
 dadle a los seis
 entran unos negros
 salen los que eran
 por la noche sin sol
 de día suben las dos

0
 908
 706
 45073
 92050
 8130472
 9620561
 134609782
 527301279
 69725031648

0
 204
 706
 14078
 62019
 7310825
 9540763
 183604927

- Lectura horizontal, efectuando dos saltos por línea (una fijación por columna) con ritmo y velocidad:

**MATERIAL DE LECTURA RÁPIDA.
RITMO DE LECTURA**

Aquella	decisión
era una	consecuencia
natural de	experiencias
adquiridas	por el gran
empresario	americano
que en su	práctica
cotidiana	había hecho
a veces	actos de
temeridad	impulsado
por un	sentimiento
positivista	aún no
manchado	por una
cultura	pedante
De pequeño	le gustaba
tanto la	mecánica
que se	pasaba
horas y	más horas
desmontando	relojes
y volviéndolos	a armar
después	hasta
que llegaba	a fabricar
por fin	un reloj
sin ayuda	ajena

- Fijar la mirada en el asterisco, tratando de leer en todas las direcciones, incluso en diagonal:

MATERIAL DE LECTURA MULTIDIRECCIONAL

	y p t b a	
	u m s v l	
	w r * ñ z	
	h d r l s	
	r m g i w	
	9 1 2 7 0	
	3 8 4 5 1	
	6 7 • 9 2	
	8 5 6 3 1	
	2 5 9 4 7	
r o t b s e g	3 4 8 9 5 2 1	
n q c p v l m	7 2 6 0 4 3 8	
z a q p i d z	9 3 1 5 7 9 2	
n s r • l t e	6 2 4 • 8 1 3	
f d w u c k p	7 3 2 5 9 8 4	
n s o e v q j	4 1 7 0 3 5 2	
y d p s t g r	9 8 6 2 9 1 4	

6. LOS APUNTES

El siguiente paso en nuestro Módulo se encuentra íntimamente enlazado con la capacidad auditiva; aunque, paralelamente, también puede servir para adquirir destrezas aplicables a la consulta de fuentes escritas. Pretendemos introducir al alumno en la adquisición de ciertas habilidades que le permitan sacar el máximo provecho de cualquier fuente de información —oral o escrita—, materializándolas en una correcta utilización de lo que tradicionalmente se ha venido denominando «toma de apuntes». Ello implica la necesidad de disponer de una elevada capacidad de abstracción, que se traducirá en una cierta habilidad para esquematizar men-

talmente. Por supuesto, somos conscientes de que es ésta una tarea difícil y de complejidad elevada; pero el alumno de Enseñanza Secundaria que siga la modalidad de educación a distancia deberá adiestrarse en ello para conseguir rentabilizar al máximo sus esfuerzos.

Comenzaremos presentando el siguiente material, con el cual propiciaremos un debate en el grupo. Es imprescindible enlazar esta técnica de trabajo con las que se han ido viendo hasta ahora; sobre todo con el bloque subrayado-esquematización-resumen y con la capacidad auditiva.

LOS APUNTES (I)

- Escuchar y escribir NO son incompatibles, siempre que no se intente coger «al pie de la letra».
- Normas para un mayor aprovechamiento:
 - Antes de que se trate el tema, lectura rápida de la información del libro, realizándola con los conocimientos previos.
 - Captar los intentos —del profesor o del autor del texto— de destacar las ideas importantes.
 - En clase, preguntar INMEDIATAMENTE lo que no se entienda: al profesor acomodará así el ritmo de trabajo.
- Apuntes: — Recordatorios a la hora de estudiar.
 - Recordatorios a la hora de estudiar.
 - Apoyos de la memoria.
 - Nos habitúan a esquematizar mentalmente.
- Si son incorrectos, inconvenientes: — Fatiga mental y física.
 - Deforman la letra.
 - Inseguridad al leerlos después.
 - Confunden ideas básicas/secundarias.
- Algunas normas: — Conocimiento previo de la «forma de exponer».
 - Proceso: escuchar-preguntar-comprender-apuntar.
 - Utilizar palabras propias (interpretación mental).
 - Atención al principio, a los cambios de ideas y al final.
 - Rellenar lagunas al final, preguntando y/o confrontando.
 - Hojas sueltas, escritas por una sola cara, amplio margen.
 - Jerarquización de ideas («sangrado», subrayados, ...).
 - Código propio de abreviaturas.
 - Fecha al comienzo del folio (facilita ordenación).
 - Archivo de fácil acceso (blocks hojas recambiables).

Seguidamente, propondremos la realización de una práctica de toma de apuntes. Al respecto, nosotros seguimos el siguiente procedimiento:

- a) Audición de una grabación —de unos quince minutos de duración—, referida al tratamiento de un tema de ciencias sociales que presente un cierto interés por su actualidad.
- b) Paralelamente a la audición, los alumnos toman los correspondientes apuntes.
- c) Revisión individual del ejercicio, en la cual los alumnos intentarán completar y/o jerarquizar con mayor precisión las ideas que hayan captado.

- d) Propuesta de un modelo de apuntes sobre la audición, elaborado previamente por el profesor.
- e) Nueva audición, simultánea con la fase anterior, de la grabación.
- f) Debate en el que se abordará una crítica de los resultados, tanto en relación con los ejercicios de los alumnos como con el modelo propuesto por el profesor.

Como conclusión de toda la actividad, resulta de bastante utilidad proponer a los alumnos un método de autoevaluación continua de la calidad de sus apuntes, cuyo seguimiento y orientación puede planificarse de forma similar a la expuesta en relación con la organización del trabajo personal (ver sesión segunda). Nosotros utilizamos la siguiente:

LOS APUNTES (II)

— Propuesta de autoevaluación continua —

PRESENTACIÓN:

Proporcionalidad (2/5 blanco)					
Claridad					
Legibilidad					
Ausencia de lagunas					
Calidad de gráficos					

ORGANIZACIÓN:

Esquematismo					
Captación ideas (Pral./Sub.)					
Variedad jerarquización					

EXPRESIÓN:

Fidelidad a la fuente					
Precisión del lenguaje					
Oraciones completas					
Palabras propias					

MD M R B MB

(MD = -2; M = -1; R = C; B = 1; MB = 2)

7. FICHAS Y FICHEROS. LECTURA RÁPIDA (ALTA VELOCIDAD)

Los sistemas de organización de datos han experimentado una auténtica revolución con la introducción de los medios informáticos, a la par que las nuevas tecnologías van entrando paulatinamente como componentes en los nuevos currícula educativos; en consecuencia, es previsible que en un futuro próximo las necesidades de organización y almacenamiento de la información queden satisfechas por esta vía, incluso para los usuarios individuales. No obstante, la realidad actual en la que se desenvuelven la mayoría de nuestros alumnos de Secundaria aconseja seguir insistiendo en una correcta utilización de fichas y ficheros no mecanizados. En esta sesión de trabajo nos hemos propuesto presentar algunas características de las técnicas básicas de elaboración de fichas y ficheros, así como ciertas reflexiones acerca de su correcto uso y sus limitaciones, pues estimamos que su aplicación responde a la ne-

cesidad de ordenar y clasificar la información conseguida a partir de la lectura, la transmisión oral o la misma reflexión personal del estudiante.

En relación con las fichas, abordaremos el análisis de las ventajas e inconvenientes de su uso, las características externas, las diferencias —funcionales y morfológicas— entre las fichas de contenido y las bibliográficas. En cuanto a los ficheros, propondremos un método sencillo para la organización del conjunto de fichas personales, diferenciando los criterios de clasificación según el fin perseguido. Por último, expondremos unas sencillas ideas que permitan el acceso a la información que ofrecen las bibliotecas. En suma, los alumnos considerarán con la ayuda del profesor, los cinco bloques de contenido siguientes, analizando las posibilidades inmediatas de aplicación en sus estudios.

FICHAS (I)

FINALIDAD: Resumir datos para utilizarlos en:

- Redacción de trabajos.
- Acceso posterior a información en ausencia del libro.
- Búsqueda de materiales sobre un tema.

VENTAJAS

- Clasificar materiales disponibles.
- Cambiar clasificación cuando convenga.
- Intercalar datos recogidos con posterioridad.
- Eliminar datos inservibles sin alterar el conjunto.
- Confrontar datos.
- Cartulina o papel grueso, apaisadas, por una sola cara. Margen = 2 cm.
- Formatos DIN, para fichas de contenido:

A4: Cuadros, estadísticas, gráficas, mapas...

A5: Copias de textos, mapas pequeños...

A6: (FICHA-BASE): Anotaciones...

A7: Índices alfabéticos.

- «Ficha bibliotecaria internacional» (125 × 75 mm), para f. bibliográficas.

INCONVENIENTES

- Posibles pérdidas al tratarse de papeles sueltos.
- Clasificar mal supone:
 - Perder información.
 - No poder acceder a ella.
- Caer en la «fichomanía».

FICHAS (II)

REDACCIÓN FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mitad inferior, para comentario rápido (cronología, ámbito geográfico, carácter del trabajo, presencia de bibliografía, apéndices..., partes...).
- Copiar de la portada (1.ª plana), no de la cubierta.
- Si no es 1.ª edición: 31986
- N.º tomos y fecha del primero y último: 1980-1983. Si la obra está en curso de publicación: 1987.
- Para artículos de revista:
 - Título de la 1.ª pág. del artículo (no del índice).
 - Cuando aparecen en varios fascículos:
 - Primer artículo: (Continuará).
 - Sucesivos: (Continuación).
 - Último artículo: (Conclusión).

MODELO PROPUESTO PARA LIBRO:

APELLIDO (s), NOMBRE (S).
«Título y subtítulo/traducción/original/».
Traductor o editor
Editorial, lugar y año, número de págs. y de ilustraciones (altura × anchura del del libro en cms.).
Precio.

MODELO PROPUESTO PARA ARTÍCULO REVISTA:

APELLIDO (s), NOMBRE (s).
«Título y subtítulo/Traducción/Original/ Traductor o editor
«Nombre de la Revista» (ciudad), volumen (año), páginas primera, última, número de ilustraciones.

FICHAS (III)

REDACCIÓN FICHAS DE CONTENIDO

- Tipología:*
- Referencia de capítulos, pasajes o págs. que traten del tema.
 - Resúmenes realizados con palabras propias.
 - Copias literales [las omisiones se señalan así: (...)].

Algunas observaciones:

- Referencia *exacta* de las procedencias de datos en la parte superior.
- Fecha de redacción de la ficha en la parte inferior derecha.
- Recoger los datos con cuidado para no tener que volver a examinar la obra.
- BASE: DIN A 6 (105 × 148 mm.). A5 ó A4, doblándolas, para anotaciones externas.
- Margen = 2 cm., para un posible taladro.
- Definición de la unidad temática, en el centro superior y subrayada.
- Signos convencionales para distinguir:
 - Datos de la fuente.
 - Opiniones propias, entre ().
 - Opiniones de una 3.^a persona, especificando: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?

FICHEROS (I)

- Cabrán holgadamente las fichas divisorias (1 cm. altura + que fichas-base).
- Si doblamos A5 ó A4, introducirlas en ficheros A6 con la doblez hacia arriba para evitar que se introduzcan en ellas otras fichas A6.
- Cajas de zapatos de caballero, útiles para ficheros A6.
- Forrar el fondo con papel lija (núm. 00), para evitar que resbalen.
- El fichero es PERSONAL, sólo nosotros manipularemos en él.
- Ficha mal clasificada, ficha perdida. Sistema de clasificación sencillo, operativo y en el que dominemos todas sus posibilidades.

Sistema de clasificación

1. ALFABÉTICA, para fichas bibliográficas.
2. SISTEMÁTICA, para fichas de contenido (también para f. bibliográficas).
Clasificación Decimal Universal (C.D.U.):
 - El más extendido en las bibliotecas españolas.
 - Subdivisiones hasta 6 cifras (1 millón de temas).
 - Regla básica: Los números no son enteros, sino decimales: CADA NÚMERO ES UNA SUBDIVISIÓN DEL TEMA EXPRESADO POR EL CONJUNTO DE CIFRAS QUE LA PRECEDEN.

CLASIFICACIÓN DECIMAL UNIVERSAL (C.D.U.)

- | | | |
|--|--|---|
| 0 Obras generales y bibliología | 4 Filosofía y lingüística | 7 Artes, juegos y deportes |
| 00 Prolegómenos (libros y escritos). | 40 Cuestiones generales. | 70 Bellas artes en general. |
| 01 Bibliografía. Catálogos de libros. | 41 Lingüística general. | 71 Urbanismo. Arquitectura de jardines. |
| 02 Biblioteconomía. | 42 Filología inglesa. | 72 Arquitectura. |
| 03 Enciclopedias generales. | 43 Filología alemana. | 73 Escultura. Numismática. |
| 04 Ensayos en colecciones. | 44 Filología francesa, provenzal y catalana. | 74 Dibujo. Decoración. |
| 05 Revistas generales. | 45 Filología italiana y rumana. | 75 Pintura. |
| 06 Sociedades. Academias. Colectividades. | 46 Filología española y portuguesa. | 76 Grabado. |
| 07 Periódicos. Periodismo. | 47 Filología clásica. | 77 Fotografía. |
| 08 Colecciones. Poligrafía. | 48 Filología escandinava y eslava. | 78 Música. |
| 09 Manuscritos. Bibliofilia. | 49 Otras lenguas. | 79 Juegos. Deportes. Diversiones. |
| 1 Filosofía | 5 Ciencias puras | 8 Literatura |
| 10 Filosofía en general. | 50 Ciencias puras en general. | 80 Teoría y técnica literaria. |
| 11 Metafísica general. Cosmología. | 51 Matemáticas. | 81 Literatura en general. |
| 12 Metafísica especial. | 52 Astronomía. Geodesia. Navegación. | 82 Literatura inglesa. |
| 13 Alma y cuerpo. | 53 Física. Mecánica racional. | 83 Literatura alemana. |
| 14 Sistema filosófico. | 54 Química. Cristalografía. Mineralogía. | 84 Literatura francesa, provenzal y catalana. |
| 15 Psicología. | 55 Geología. Geofísica. Meteorología. | 85 Literatura italiana y rumana. |
| 16 Lógica. Dialéctica. | 56 Paleontología. | 86 Literatura española y portuguesa. |
| 17 Moral. Ética. | 57 Biología. Antropología. | 87 Literatura clásica. |
| 2 Religión | 58 Botánica. | 88 Literatura escandinava y eslava. |
| 20 Obras generales. | 59 Zoología. | 89 Otras literaturas. |
| 21 Religión y teología natural. | 6 Ciencias aplicadas | 9 Geografía e historia |
| 22 Biblia. | 60 Ciencias aplicadas en general. | 90 Ciencias auxiliares de la historia. |
| 23 Teología dogmática. | 61 Medicina. Fisiología. Farmacia. | 91 Geografía. Viajes. |
| 24 Teología práctica, moral, ascética. | 62 Ingeniería. | 92 Biografía. Genealogía. |
| 25 Teología pastoral. | 63 Agricultura. Agronomía. | 93 Historia griega y romana. |
| 26 La Iglesia cristiana. | 64 Economía doméstica. | 94 Historia de Europa. |
| 27 Historia de la Iglesia cristiana. | 65 Técnica del comercio y de las comunicaciones. Organización. | 95 Historia de Asia. |
| 28 Iglesias y sectas cristianas. | 66 Industrias químicas. | 96 Historia de África. |
| 29 Religiones no cristianas. | 67 Tecnología mecánica. Manufacturas. | 97 Historia de América del Norte. |
| 3 Derecho, economía y ciencias sociales | 68 Profesiones y oficios. | 98 Historia de América del Sur. |
| 30 Sociología general. | 69 Construcción. | 99 Historia de Oceanía. Regiones polares. |
| 31 Estadística. | | |
| 32 Política. | | |
| 33 Economía política. | | |
| 34 Derecho. Legislación. | | |
| 35 Administración pública. | | |
| 36 Beneficiencia. Seguros. Asociaciones. | | |
| 37 Enseñanza. Educación. | | |
| 38 Comercio. Transporte. Comunicaciones. | | |

Es de suma utilidad, como aplicación práctica de esta sesión, programar una posterior visita de información y trabajo a la Biblioteca Pública Municipal y, en su caso, también a la Hemeroteca. Previamente, nos ocuparemos de:

- a) Conectar con los responsables de estos servicios públicos para elaborar conjuntamente un plan de visita que cubra los objetivos que nos hemos propuesto.
- b) Introducir en ese plan de visita una actividad consistente en que, distribuidos los alumnos por grupos de dos o tres componentes, realicen prácticas de búsqueda de información. Para ello, los distintos Seminarios Didácticos del Instituto deberán elaborar un número suficiente de propuestas de trabajo, con el fin de que los grupos dispongan de un abanico amplio de opciones que les permita elegir el núcleo de trabajo que les resulte más interesante. En las mencionadas propuestas, en primer lugar, se definirá claramente el problema que deben resolver los alumnos en su visita; ofreciéndoles, de paso, algún tipo de indicación que les facilite el comienzo de su investigación, tarea ésta siempre difícil y todavía más para un principiante. En segundo lugar, las propuestas incluirán unas orientaciones acerca de la presentación de los resultados obtenidos, utilizando como soporte el sistema de fichas.

La exposición de los resultados obtenidos en esta práctica extraescolar conviene realizarla al final de la última sesión del Módulo, con el fin de dejar un período de tiempo prudencial en el que los alumnos puedan incluso realizar una segunda visita por su cuenta para completar datos. En esa puesta en común es aconsejable la presencia de los profesores que hayan elaborado los guiones de trabajo en cada Seminario Didáctico, con objeto de centrar la presentación de resultados y orientar convenientemente la crítica posterior.

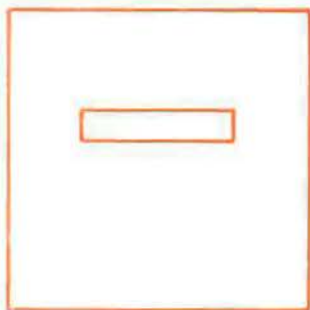
Pero volvamos al desarrollo de la parte final de la séptima sesión de trabajo. Como en anteriores ocasiones, se trata de realizar prácticas de lectura rápida. Ahora introduciremos dos nuevas actividades. En primer lugar, utilizando la «tarjeta de visualización», cuyo formato se presenta más adelante para que pueda ser confeccionada por el propio alumno

(se recomienda utilizar cartulina y perforar la ventana central con una cuchilla), practicaremos,, deslizando dicha tarjeta por las columnas de palabras. Deberá procurarse que el ritmo sea constante; con ello se pretende adquirir rapidez y seguridad en las «fijaciones» (1).

(1) Para una mayor información sobre esta actividad, será útil la consulta de la obra de GARCIA CARBONELL, *Lectura rápida para todos. Método completo de lectura veloz y comprensiva*, publicada en la colección «Nuevos Temas», de ediciones EDAF. Es la fuente de la que nos hemos servido para preparar esta práctica.

MATERIAL DE PRÁCTICAS CON TARJETA DE VISUALIZACIÓN

Tarjeta de visualización



clérigo
brizna
calmar
binomio
mercado
charada
desagüe
gloria
interés
geranio
olvido
zancudo
tensión
rondalla
zapato
romería
quintal
oruga
perejil
mundial
mañana
borroso
aparato
letargo
pocilga
pariente
comino
fibroso
turismo
químera
colorear
gregoriano
escrutinio
filamento
metafórico
exhalación
mezquindaz
verdadero
semicírculo
verborragia
utensilio
dúctil
entonar
colada

monumento
casación
puericultura
invertebrado
fraccionar
cutícula
berberecho
hilarante
expedicionario
hipopótamo
irrealizable
acariciar
consecuencia
minifundio
rinoceronte
avicultura
Anastasio
bicicleta
ampuloso
gallego
hilado
lático
jocoso
lástima
canario
jirafa
lección
quebrado
meditar
secular
risible
pajilla
saturno
vegetal
tertulia
semilla
yeguada
textil
intimo
interior
fragata
cocción
ánimo
caliente

hígado
invertir
locura
página
regente
vulgar
trámite
sedoso
romana
policía
osadía
músculo
lesión
pálido
gremial
causalidad
pauperismo
arboladura
separación
inseparable
insoluble
Pensilvania
automotor
casualidad
allanamiento
mesopotamia
educacional
yustapuesto
maquinaria
hiperbólica
tentación
convención
periodistas
penetración
inadaptado
medicamentos
supermercado
tonicidad
naturaleza
verticalidad
astronauta
subconsciente
horizonte
refulgente
puntilloso
fiduciario
abdominal
metalúrgica
parroquia
sonámbulo
renacentista
jerarquizar
purificar
montículo
vulcanizar
reorganizar
contar
caverna
émbolo

superlativo
rumiante
pedagogo
mauritano
pusilánime
argentino
geografía
canibalismo
Ningún código de
a todos los
es diferente de
temperamentos tan
habituales les son
A primera vista,
como las deducidas
de la vida, de
ascensión del
humanos, a todas
No es así
Europa y América
individuos que
transgresiones
ellos ni a
algunas de esas
provecho para
San Francisco
rezando y
padre de una
leyes de
imperativas,
Por el contrario,
espíritu es
sacrificar la
prohibido
salvar la vida.

Un hombre
investigador y
ser capaz de
de hombres no
por sí misma, como
En realidad, no
no se cultiva,
podremos continuar
hablando con la
responderá, pero
no hablen si no
alegar que la
en la naturaleza
las cosas de la
comunican algo de
palabras que leemos
que cuando nos
de la naturaleza,
en comprender el
estamos de acuerdo

cota
prisa
oasis
litera
fiscal
clavel
marfil
liturgia
espada
jilguero
rentista
resurgir
nominal
litografía
estirados
protocolar
normalizar
helicópteros
edificaciones
protuberancias
penalizaciones
acontecimientos
renunciamentos

proporcionalidad
frecuentados
felicitaciones
intercambios
esplendores
acuartelado
ecuaciones
facilidades
atavismos
balances
navidades
desatinos
versiones
serranías
primado
exactos
dialecto
hombre
diluvios
escrito
cerviz
debe

Tras este entrenamiento del ritmo y de la velocidad en la lectura, practicaremos lo que se denomina «lectura de alta velocidad». Se trata de realizar dos «fijaciones» en cada línea, a la máxima velocidad, sin intentar llegar a la comprensión del texto. Con ello se persigue eliminar la tensión producida por la lectura veloz, mediante una repetición diaria de este

ejercicio durante unos cinco minutos. Exige un máximo nivel de concentración. Como referencia al tipo de texto más idóneo para este caso, reproducimos uno de los que incluye el profesor GARCIA CARBONELL en su obra citada; no obstante, puede servirnos cualquiera que presente entre diez y trece palabras por línea.

MATERIAL DE LECTURA. ALTA VELOCIDAD

EL HOMBRE PREHISTÓRICO ABANDONA LAS CAVERNAS

Hace unos nueve mil (9.000) años una serie de lentos cambios de clima permitieron al hombre abandonar las cavernas para instalarse en lugares más favorables. Este cambio no se efectuó de un modo brusco, sino paulatinamente, a lo largo de mil o dos mil años, y provocó cambios en la mentalidad del hombre y en su organización social. Aprendió a cultivar la tierra, a construir viviendas estables, a domesticar animales, etc. De esta manera aseguró su subsistencia cotidiana y pudo dedicar sus ocios a perfeccionar sus utensilios y avanzar en su desarrollo cultural.

Aparecen tipos nuevos de herramientas: hoces, arados, etc.

Nace, a base de lino, una industria textil rudimentaria, y, partiendo de la cestería, inventa la cerámica, que le permite conservar líquido, y cocinar. Se organiza en grupos estables para defenderse o trabajar en común. El hombre se acerca paulatinamente a los niveles de cultura histórica. Tras miles de años de lento e inseguro avance, empieza para la humanidad una nueva aurora. Está lejos del hombre de las cavernas, pero en los recodos tenebrosos de las cuevas, donde las estalactitas fingen figuras de ensueño entre las tinieblas, queda la huella de su paso por la tierra: un arte sencillo y misterioso, apasionante, bellissimo, la primera muestra del culto a la belleza, que ennoblece al hombre.

Estas invenciones tuvieron efecto durante el período llamado mesolítico, que es el paso entre el paleolítico y el neolítico (edades de piedra tallada y piedra pulida).

Tiempo de lectura:
17 segundos.

Parece conveniente seguir indicando que este tipo de ejercicios se presentan en este Módulo de Aprendizaje con la intencionalidad de que sirvan de base a las necesarias prácticas que el estudiante deberá efectuar por su cuenta, si es su deseo el conseguir una mayor velocidad lectora.

8. APRENDER A HABLAR. LECTURA («LECTURA VERTICAL»)

En otro lugar de este trabajo ya hemos argumentado acerca de la importancia

que tiene para el estudiante potenciar su expresión oral, por cuando se constituye ésta en instrumento de primer orden en su labor intelectual. En esta última sesión del Módulo nos ocuparemos de profundizar en aquellos elementos que consideramos básicos para una expresión oral satisfactoria; analizaremos también sus aspectos materiales y estilísticos; y, por último, presentaremos un plan para la preparación de una intervención en público, así como algunas observaciones que conviene tener en cuenta en la fase de exposición de la misma. Todo ello lo haremos llegar al alumno, con objeto de propiciar su posterior reflexión individualizada, a través de este bloque de contenido:

Aspectos materiales

«Representación teatral»:

- Vocalización.
- Respiración acompasada.
- No «comer» partes de palabras.
- Ideas importantes, variación del tono.
- Coordinación voz-manos-ojos.

Aspectos estilísticos

- Convencido de la importancia del mensaje.
- Cuidar porte externo e impresiones personales (pueden distraer la atención).
- Apoyos:
diagramas.
cuadros sinópticos.
- Contagiar al auditorio, ganar su atención.

FASE DE PREPARACIÓN

- a) Reflexionar sobre el tipo de auditorio.
- b) «Página de ideas» antes de comenzar a trabajar.
- c) Buscar y organizar la información.
- d) «Guión» estructurado:
 1. INTRODUCCIÓN: Presentación de objetivos. Breve, motivadora, justificadora.
 2. DESARROLLO: Inferior al 70 % del total. Consecución de objetivos.
 3. CONCLUSIÓN: Relación de ideas fundamentales.

FASE DE EXPOSICIÓN

- Control de nervios.
- Velocidad de exposición adecuada.
- Volumen de la voz adecuado.
- Repetir de varias formas las ideas principales.
- Lo abstracto debe aclararse con ejemplos concretos.

Pasaremos después a realizar la última sesión de prácticas de lectura rápida, con la cual pretendemos adaptar estas técnicas al manejo de la prensa escrita. Se trata de potenciar la «lectura vertical», especialmente concebida para su utilización en ese soporte. Presentaremos a los participantes un posible método de utilización rentable de la prensa, a partir de una fórmula para la lectura de una noticia, cuyo proceso sería:

- a) Lectura *detenida* en el título y subtítulo.
- b) Lectura *cuidada* en el resumen o «copete».
- c) Lectura de *media velocidad* de los primeros párrafos.
- d) Lectura *rápida* del resto, para lo cual se fijará la vista en las líneas pares, ampliando nuestro campo visual para captar de una «fijación» éstas y sus inmediatas superiores.

Presentaremos la práctica a los alumnos recortando tres columnas de una noticia de

prensa, en las cuales resaltaremos con un índice las líneas pares para facilitar la «lectura vertical» que proponemos. Parece obvio indicar que esta actividad requiere contar con un nivel de destreza elevado en el campo de la lectura rápida; no obstante, la presentamos como el final del proceso que a tal efecto hemos diseñado para este Módulo, con la confianza de que el alumno que haya seguido todos sus pasos y se haya ejercitado complementariamente con las actividades propuestas, puede alcanzar el estadio de la «lectura vertical» sin excesiva dificultad.

Hasta aquí el desarrollo de este Módulo de Aprendizaje con el cual pretendemos, desde el ámbito de la práctica educativa, paliar — desde la fase inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje— las dificultades que el estudiante, y en especial el que opta por la modalidad de enseñanza a distancia, debe superar en su trabajo personal. No obstante, esta propuesta solamente debe considerarse como un punto de partida para una posterior construcción de los bloques de contenidos que presentan las diversas áreas de conocimiento integradas en el currículum. En consecuencia, es evidente que demanda un com-

promiso de continuidad en el tratamiento de las técnicas básicas de trabajo intelectual, mediante la adecuada presencia de las mismas en los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados en cada una de las disciplinas. Por tanto, la aplicación práctica de los procedimientos que configuran el presente Módulo debería ser tenida en cuenta en el

momento de planificar la necesaria coordinación de las acciones didácticas del conjunto del profesorado de un Centro; lo que supondría un avance cualitativo y realista en el necesario proceso de innovación didáctica, y una vía a tener en cuenta para aumentar la operatividad y cohesión interna de los Planes de Centro.

BIBLIOGRAFÍA

- BROW, W. F.: *Guía de estudio efectivo*, Trillas, México, 1975.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J.: *Técnicas de estudio (Curso práctico)*, Bruño, Madrid, 1975.
¿Cómo programar las técnicas de estudio en la E.G.B.N.? Ejercicios prácticos, Ed. San Pío X, Madrid, 1982.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J., y NEGRO FAILDE, J. L.: *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del Curso*, Ed. San Pío X, Madrid, 1984.
- COMES, P.: *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesis*, Oikos Tau, Barcelona, 1974.
- CONQUET, A.: *Cómo leer mejor y más deprisa*, Ibérica Europea de Ediciones, Madrid, 1969.
Cómo participar en una reunión, Nova Terra, Barcelona, 1966.
Cómo aprender a escuchar, Nova Terra, Barcelona, 1967.
Cómo escribir para ser leído, Ibérica Europea de Ediciones, Madrid, 1968.
Cómo comunicar, Ibérica Europea de Ediciones, Madrid, 1972.
- ECO, UMBERTO: *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Gedisa, Barcelona, 1983.
- FERNÁNDEZ POZAR, F.: *Enseñar a estudiar*, Educadores, XIV, núm. 68 (mayo-junio), Madrid, 1972.
- Enseñar a estudiar*, Bordón, núm. 196-197, Madrid, 1973.
- GARCÍA CARBONELL, R.: *Lectura rápida para todos. Método complementario de lectura veloz y comprensiva*, Edaf, Madrid, 1979.
- ILLUECA, L.: *Cómo enseñar a estudiar*, Magisterio español, Madrid, 1973.
- MADDOX, H.: *Cómo estudiar*, Col. Libros Tau, núm. 1, Barcelona, 1970.
- PALLERO, S.: *Aprender a estudiar*, Ed. Método de Estudio, Madrid, 1980.
La entrada en la Universidad, Narcea, Madrid, 1975.
Hijos, padres y profesores, Narcea, Madrid, 1979.
- ROMANO, D.: *Elementos y técnicas de trabajo científico*, Teide, Barcelona, 1978.
- TAYLOR, L. D.: *Manual de lectura rápida*, Caralt, Barcelona, 1979.
- TORRIENTE, G. F. (de la): *Cómo hablar correctamente en público*, Playor, Madrid, 1978.
- UBIETO, A.: *Técnicas básicas para el estudio*, Educación Abierta, I.C.E., Zaragoza, 1981.
- ZIELQUE, W.: *Leer mejor y más rápido*, Deusto, Bilbao, 1969.
- ZAINQUI, J. M.: *Cómo estudiar sin cansancio*, De Vecchi, Barcelona, 1979.

Calicles: La reacción aristocrática frente al ideal democrático de justicia. Comentario de un texto de Gorgias de Platón

Santos LORA CERDÁ
Extensión del INBAD. Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Es obvia la importancia que tiene y que se asigna al comentario de texto en la formación de los estudiantes y particularmente de los alumnos de COU. No es el momento de justificar la necesidad de la lectura directa de los autores, la trascendencia cultural, comunicativa y formativa del «texto» y la prioridad educativa de impulsar una lectura comprensiva, inquisitiva, activa y crítica, que constituya un auténtico diálogo —verdadera comunicación racional— con el texto, el autor, la época... desde la problemática y las condiciones de significación del sujeto, la época y la cultura presente. En Filosofía, como en otras muchas disciplinas, se considera esa lectura y consiguientemente su formación una tarea y un objetivo absolutamente primordial, y así queda reflejado en las pruebas de evaluación y de selectividad.

Por ello resulta igualmente obvio la necesidad de enseñar a los alumnos qué es un comentario de texto (e incluso qué es un texto, qué es leer, cuáles son las condiciones de la lectura y la interpretación), darles pautas precisas para realizarlo y mostrarles prácticamente cómo se hace, leyendo y comentando textos concretos y hasta proporcionándoles «modelos» realizados de comentarios. Así lo hemos comprendido todos y, coherentemente, el Seminario de Filosofía del INBAD elaboró, con la participación de todos los profesores, una guía para el comentario de textos que incluía modelos de textos comentados.

Lo que presento a continuación es un comentario de texto (concretamente de un fragmento del *Gorgias* de Platón, aquél en que Calicles hace una apasionada recusación de la ley o la justicia como igualdad por contraria a todas las exigencias de la «naturaleza») que pudiera servir como modelo de «comentario largo» de un texto filosófico y que puede contribuir a mostrar prácticamente qué es y cómo puede hacerse. Fundo su «oportunidad» en dos razones:

- En primer lugar, porque los alumnos siguen encontrando dificultad en ver claramente qué puede ser lo que llamamos «comentario pormenorizado» y creo que un «comentario largo» puede contribuir a esclarecerlo. Sabemos que en una prueba de evaluación el alumno no puede desarrollar un comentario de este tipo, de ahí que todos los modelos que suelen presentársele tiendan a adaptarse a los límites de tiempo y extensión con que cuenta en un examen. Pero sabemos también que hay comentarios para hacer en una clase o en un examen (donde las interpretaciones y referencias contextuales y valorativas sólo pueden apuntarse) y comentarios para hacer en casa como trabajo de profundización, análisis e interpretación, donde esos límites no pesan tanto y donde las ideas, el sentido de las proposiciones, las referencias y valoraciones

pueden expresarse más acabadamente. En ese sentido puede ser clarificador mostrarles algún comentario de este tipo completamente redactado (en los que hacemos en clase con los alumnos, y más en el sistema de tutorías del INBAD, sólo podemos apuntar los posibles temas a comentar).

- En segundo lugar, la problemática, los temas y afirmaciones que se formulan en el texto que comentamos nos parece que presentan un interés teórico e ideológico y una «actualidad» que hacen innecesarias otro tipo de justificaciones. Se apuntan en él, en un texto del siglo IV a. C., y con una intensidad y un lenguaje notablemente moderno, indirectamente, el problema del fundamento de la ley, poniéndose en cuestión los términos del debate todavía presente entre el «iusnaturalismo» y el «positivismo jurídico»; de forma directa, se enfrentan a la noción de justicia como igualdad —lo que ha sido siempre el ideal de justicia en la tradición democrática— la noción y las razones de los que la recusan en nombre de la desigualdad «natural», las diferentes capacidades y las excelencias de la competitividad y la selección (reacción aristocrática en Grecia, «liberalismo» conservador en nuestro tiempo, extrapolación «biologicista» del darwinismo social, proclama nitzscheana de una «moral de los señores», con su apropiación nacionalista, imperialista... y hasta su reflejo en algunas actitudes «posmodernas»: la moral del «yupi»).

Buena ocasión, por tanto, para ilustrar y desarrollar, a partir de un texto de la tradición filosófica, un debate también contemporáneo y para mostrar que la ocupación con el texto y con la historia pasada no es una pura exigencia «académica» o mera tarea escolar: el texto, hablando de su tiempo, significa y nos instala en el nuestro. Hablando desde el pasado, resuenan por doquier discursos y sugerencias del presente. Ocupados seriamente con él, estamos esclareciendo y adoptando posiciones ante problemas y opciones ideológicas también apasionadamente actuales.

No es momento, decimos, para explicar qué es un texto, qué la interpretación y cómo se hace un comentario, sino para mostrarlo prácticamente. Sólo quiero apuntar el consenso alcanzado en torno a que el comentario debe incluir y puede desarrollarse en estos apartados:

1. *TÍTULO*, que exprese sucintamente el tema e incluso la «idea central» del texto.
2. *RESUMEN* que, a modo de introducción, identifique la problemática y exprese de forma abreviada y en el continuo de un discurso habitual la posición central y las ideas o tesis más características del autor en el texto.
3. *ESQUEMA o estructura lógica*, esto es, la constatación, de forma más «visual» e incisiva, pero inteligible para el que lo lee, de al menos las proposiciones o tesis fundamentales del texto, en su orden y conexión lógica (creemos que deben excluirse los «diagramas» y otros sistemas de «señales» que dificultan la lectura o son sólo inteligibles para el que lo escribe).
4. *COMENTARIO PORMENORIZADO* que, asegurando la comprensión exacta y explicación razonada del texto o de cada una de sus proposiciones, incluya por lo menos:
 - Contexto problemático, teórico e histórico en que se producen.
 - Análisis o significado de los términos técnicos o fundamentales.
 - Significado de las tesis o afirmaciones —principales y secundarias—, con sus intenciones, sentido, fundamentos o razones explícitas e implícitas, supuestos, consecuencias y conexiones lógicas.
 - Valoración crítica del planteamiento, tesis, fundamentos... en el contexto de la época y/o en relación a la historia posterior y a ser posible actual.

Aunque hay muchas formas de hacerlo y la mayoría propone un apartado diferenciado para el análisis de términos, preferimos hacer las ineludibles «precisiones terminológicas» en el momento y en el contexto de la tesis que, en su orden lógico, se está comentando.

2. TEXTO A COMENTAR

«Pero en la mayor parte de las cosas, la naturaleza y la ley se oponen entre sí. (...).»

«Respecto a las leyes, como son obra de los más débiles y del mayor número, a lo que yo pienso, no han tenido al formarlas en cuenta más que a sí mismos y a sus intereses, y no

aprueban ni condenan nada sino con esta única mira. Para atemorizar a los fuertes, que podrían hacerse más e impedir a los otros que llegaran a hacerlo, dicen que es cosa fea e injusta tener alguna ventaja sobre los demás, y que trabajar por llegar a ser más poderoso es hacerse culpable de injusticia. Porque siendo los más débiles, creo que se tienen por muy dichosos si todos están por un rasero. Por esta razón es injusto y feo, en el orden de la ley, tratar de hacerse superior a los demás, y se ha dado a esto el nombre de injusticia.»

«Pero la naturaleza demuestra, a mi juicio, que es justo que el que vale más tenga más que otro que vale menos, y el más fuerte más que el débil. Ella hace ver en mil ocasiones que esto es lo que sucede, tanto respecto de los animales como de los hombres mismos, entre los cuales vemos Estados y naciones enteras, donde la regla de lo justo es que el más fuerte mande al más débil, y que posea más. ¿Con qué derecho Jerjes hizo la guerra a la Hélade, y su padre a los escitas? Y lo mismo sucede con muchísimos ejemplos que podrían citarse. En esta clase de empresas se obra, yo creo, conforme a la naturaleza, y se sigue la ley de la naturaleza; aunque quizá no se consulte a la ley que los hombres han establecido.»

«Nosotros escogemos, cuando son jóvenes, los mejores y más fuertes; los formamos y los domesticamos como a leoncillos, valiéndonos de discursos llenos de encanto y de fascinación, para hacerles entender que es preciso atenerse a la igualdad, y que en esto consiste lo bello y lo justo. Pero yo me figuro que si apareciere un hombre, dotado de grandes cualidades, que, sacudiendo y rompiendo todas estas trabas, encontrase el medio de desembarazarse de ellas; que, echando por tierra vuestros escritos, vuestras fascinaciones, vuestros encantamientos y vuestras leyes contrarios todos a la naturaleza, aspirase a elevarse por encima de todos, convirtiéndose de vuestro esclavo en vuestro dueño, entonces se vería brillar la justicia tal como la ha instituido la naturaleza.»

PLATÓN: *Gorgias*, 482e y 483b-484b (1).
(Afirmaciones puestas en boca de CALICLES)

(1) Sacado del texto reproducido en Documento 1 de *Historia de la Filosofía* de COU del INBAD, año 1981, pág. 82.

3. COMENTARIO DE TEXTO

3.1. Título (determinación del tema): «Calicles y la contraposición entre naturaleza y ley: defensa del derecho del más fuerte frente al ideal social de igualdad».

Otros títulos posibles serían:

- Oposición entre naturaleza y ley (*physis* y *nomos*).
- Oposición entre la ley humana (convención) y la ley natural.
- La justicia según los hombres, en contradicción con la justicia según la naturaleza.
- El derecho del más fuerte frente al ideal democrático de igualdad.

3.2. Resumen

En el presente texto, sacado del *Gorgias* de Platón, CALICLES, un representante de la segunda sofística, plantea y ejemplifica la conocida doctrina sofística de la contraposición entre naturaleza (*physis*) y ley (*nomos*) o, si se quiere, entre la ley humana o la justicia según los hombres y la «ley natural» o la justicia según la naturaleza; al menos según el sentido que esta contraposición presenta en la segunda sofística.

Afirma, efectivamente, que la ley (el *nomos*), lo establecido por los hombres como ley y justicia, es contrario a la naturaleza, al orden y la justicia manifiesta en la naturaleza; añadiendo, en un intento de indagar la «genealogía» de la ley, que ésta es obra de los débiles, de la mayoría social, del rebaño, para domar y contener a los fuertes, a los egregios, y evitar que alguien descuelle y domine a los demás: para imponer la homogeneidad y defender la mediocridad. De ahí que «justicia», en el uso social-convencional, signifique igualdad, homogeneidad, tabla rasa sobre toda cualidad sobresaliente.

Por el contrario, el modo de funcionamiento de la naturaleza, su orden y verdadera ley, es el éxito de los mejor dotados, la exaltación de los audaces, el derecho del más fuerte: en términos modernos, la selección natural. Lo justo según la naturaleza es que el mejor sobresalga y triunfe, domine a los demás.

Por eso, tras desenmascarar el fundamento de la ley o de la «justicia» humana y hacer patente la superior justicia de la naturaleza, aboga por el derecho del más fuerte, llamando al desprecio de la ley y de la moral del

rebaño: para que brillen las virtudes de los mejores, la moral del «superhombre».

3.3. Esquema o estructura lógica del texto

Las proposiciones fundamentales del texto, que articulan la estructura lógica del mismo y nos indican el orden a seguir en el comentario, son, a mi entender, las siguientes:

1. Afirmación general de la oposición entre la naturaleza y la ley: «En la mayor parte de las cosas, la naturaleza y la ley se oponen entre sí».
2. La segunda tesis básica, en realidad un núcleo de proposiciones que integran el segundo párrafo, se refiere a la ley social-convencional, a su origen, fundamento y contenido: «Las leyes (*nomoi*) son obra de los más débiles y del mayor número» y sólo buscan el interés de la mayoría —gregaria— y la disuasión de la minoría —egregia.

(Podríamos descomponer este párrafo en las siguientes proposiciones:

- Las leyes son convenciones, obra de los hombres.
- Más aún, obra de los débiles para prevenirse de los fuertes.
- Su pretensión es evitar toda emulación: toda superioridad y excelencia.
- Su contenido, la llamada justicia, es la igualdad..., en la mediocridad.
- En el último párrafo desarrolla esta idea refiriéndose al modo en que interiorizamos ese modelo de justicia, como todo el orden social: el proceso de socialización).

3. Pero esa ley humana (*nomos*), la convención de los débiles, la justicia de los incapaces, queda contradicha por la justicia manifiesta en la naturaleza, que impone por doquier un orden muy diferente, la verdadera ley natural (*nomos physei*): el reconocimiento de la superioridad, el derecho del fuerte. «La naturaleza demuestra que es justo que el que vale más tenga más..., y el más fuerte más que el débil».
(Afirmación que se funda, en todo el tercer párrafo, en ejemplos sacados del comportamiento animal y de las relaciones entre los Estados.)
4. Finalmente, Calicles apela, en el último párrafo, al «hombre superior capaz de

despreciar las convenciones humanas» y lo propone como auténtico ideal moral: la moral del «superhombre».

4. Comentario

4.1. «La naturaleza y la ley se oponen entre sí»

- a) Contexto: la doctrina sofística de la convencionalidad de la ley. Conceptos de *physis* y *nomos*.

Calicles es un personaje representativo de lo que puede llamarse la «segunda sofística». Platón nos lo presenta precisamente como exponente característico de la evolución a que el pensamiento general de la sofística sobre la ley y las instituciones sociales, particularmente tras el radicalismo escéptico e irracionalista de Gorgias, ha conducido en los últimos sofistas.

Con la afirmación que estamos comentando, Calicles se sitúa, en efecto, en la problemática y postura general de la sofística en torno a la ley como convención, contrapuesta a la naturaleza, doctrina que suele denominarse «convencionalismo jurídico-político»; pero adopta en ella una posición peculiar. Según esta doctrina, la ley, el orden político y social y aun los valores morales no se originan y fundamentan ni en los designios divinos ni en el orden impuesto por la naturaleza, sino que son, justo, «instituciones» humanas, convenciones, obra de los hombres, y tienen en ellos —y en definitiva en su decisión, acuerdo o convenio— todo el fundamento. ¿Qué significado y alcance tiene esta posición en la sofística en general y qué inflexión adopta en Calicles? ¿Qué significan, aquí, «naturaleza» y «ley»?

Es sabido que la sofística se presenta, en general, como un movimiento crítico y aun escéptico respecto a la especulación de los presocráticos y que a su problemática cosmológica —indagación sobre la *physis*— oponían su preocupación humanística, ética y política.

La *Naturaleza (physis)* era, para los presocráticos, en una primera aceptación, la totalidad de lo real, donde se incluye el hombre (como un ámbito particular de realidad sujeto al orden general inmanente de la totalidad) y, en una segunda acepción complementaria, el origen, principio o fundamento, la realidad originaria de lo que todo surge y a lo que todo termina por volver; de modo que preguntar por la naturaleza es preguntar por el todo y por su origen (por la totalidad desde su última

raíz) y por el orden o ley de desarrollo universal que dirige el nacimiento y extinción de cada cosa y la vincula, por tanto, al proceso —regular, necesario: racional— del todo. Fácil es deducir de aquí la existencia de una *ley natural*, un orden universal y necesario que alcanza y rige toda la realidad, incluida la realidad humano-social; o vincular la ley y naturaleza humana («naturaleza» significa en otra acepción extendida entre los griegos «esencia» o modo de ser característico de cada cosa) a esa ley y naturaleza general universal: en definitiva, vincular la «ley humana» a la «ley natural». Lo cual viene, por otra parte, a enlazar con la tradición griega que hacía derivar las leyes del designio de los dioses sobre el hombre: con la concepción del fundamento divino de la ley.

La *ley*, que aquí aparece contrapuesta a la naturaleza, se refiere en general al Derecho, al conjunto de normas establecidas en la sociedad para regular su organización y las relaciones entre sus miembros y determina lo que en esa sociedad se entiende e institucionaliza como justicia. Los griegos designan a la ley con el término «*nomos*», que incluye en un significado la idea de «convención», algo que es puesto, «establecido» (en este caso por el hombre y para el hombre), y denota, por tanto, el conjunto de instituciones humanas o sociales, el orden institucional que establece y regula la sociedad y la convivencia. Parece, pues, que los griegos tenían presente el carácter convencional, hecho por el hombre, del *nomos*, término que desde muy pronto tendieron a entender por oposición al de *physis* (ya Píndaro contraponen en el hombre lo alcanzado por «*nomos*» a lo poseído por «naturaleza», que siempre tiene la primacía en la moral aristocrática que representa). Ahora bien, el que el *nomos* revista siempre ese carácter, no significa que tenga un fundamento exclusivamente humano, que no tenga una base más allá de la pura decisión humana o que no estén sancionadas por algo que les dé base y valor objetivo y les aleje de la arbitrariedad. Más bien, como ya hemos aludido, existía la creencia de que las leyes responden a un orden divino (creencia tradicional: los héroes fundadores o los legisladores carismáticos eran, en definitiva, seres inspirados) o responden a exigencias de la misma naturaleza (concepción que parece derivar de los presocráticos). Los sofistas reforzarán ese sentido de convencionalidad mostrando el origen y función humana o social de las leyes; pero unos, para afianzar el carácter y la práctica democrática de las mismas; otros, como Calicles, que recalcan su carácter contrario a la naturaleza, para justificar la recusación aristocratizante de la misma.

Los sofistas critican la pretensión presocrática de saber sobre la naturaleza-totalidad (y, por supuesto, sobre los dioses; escepticismo que los mismos presocráticos contribuyen a extender), pues desconfían que eso esté al alcance de la razón humana. Ahora bien, no parece que nieguen la noción misma o que desdeñen el análisis de lo que constituye la «naturaleza humana», las condiciones, el modo de presentarse y de actuar característicos del hombre.

Ciertamente, el carácter «antimetafísico», crítico, relativista y escéptico con que en general se nos presentan los sofistas nos lleva a desechar en ellos la idea de una «naturaleza» humana como esencia fija, eterna y rigurosamente definida, sobre la que, además, se asentaran sus leyes y orden social. Pero el humanismo de los sofistas, que tienen por núcleo de su interés y reflexión al hombre, configura también y establece una caracterización del mismo que enlaza con la idea de una «naturaleza humana». No todos los sofistas coinciden en esa caracterización; pero al menos la primera sofística, con Protagoras a la cabeza, insistirá en el carácter racional y por ello social de hombre y, como tal, fundamento y medida de todas las cosas y, en concreto, del orden social, político y ético. El hombre es un animal dotado de *logos* (palabra, capacidad de comunicación y diálogo; razón, consejo, capacidad de deliberación con vistas a determinar lo conveniente; capacidad o sabiduría técnica (1)). Este, el *logos* y no la *physis*, lo define. Más aún, y en íntima relación con ello, está dotado de «virtud política»: sociabilidad, respeto, sentido de la justicia... Por lo demás, el hombre cambia históricamente, puede ser educado, puede mejorarse.

¿Qué viene a significar en este contexto el «convencionalismo» de la ley?

b) Significado de esta doctrina en la Primera Sofística.

— En primer lugar, una posición teórico-crítica en oposición a las concepciones y creencias tradicionales sobre el origen y fundamento divino o «natural» de las leyes. Esto es, una crítica de la teoría del origen divino de la ley como el cuestionamiento de lo que después se ha llamado el «*iusnaturalismo*» jurídico, que es su versión laica. Posición coherente con la actitud crítica y escéptica frente a la tradición y frente a la especulación presocrática y con el relativismo que parece caracterizarles (y que tiene en Protágoras su más famosa expresión).

- En segundo lugar, una constatación histórico-sociológica sobre el carácter positivo, convencional e histórico de las leyes e instituciones político-jurídicas, frecuente en un mundo y en una vida política cambiante, dinámica y abierta como en la Grecia de entonces, que les lleva a configurar posiciones en la línea de lo que después se ha llamado «*positivismo jurídico*».
- Pero, en tercer lugar, una actitud o un significado claramente humanista y en línea con la ideología y la práctica democrática de la que los sofistas son en general, y particularmente los de la primera etapa, defensores y maestros: la ley tiene su fundamento en el hombre y, si se apura, en el *logos*, en la decisión racional que juzga y capta lo conveniente. No hay ninguna ley eterna y absoluta, ni absolutamente universal; pero, por eso mismo, es cambiante y mejorable. Y es el hombre, con su deliberación razonable, quien debe abordarla...

En resumen, el convencionalismo jurídico-político de los sofistas plantea el problema del fundamento de la ley y el orden social, desechando fundamentos ajenos a la razón y decisión humana. Estos pensadores, al menos en la primera época, son una clara muestra del auge que en la Grecia posterior a las guerras médicas, y particularmente en Atenas, han alcanzado los ideales democráticos, de los que ellos son representantes, defensores y maestros. La afirmación de que el *nomos* se funda en el hombre no supone, en realidad, oponerlo a la naturaleza humana ni dar una visión negativa del mismo; y mucho menos que sea expresión de la pura arbitrariedad o del mero interés particular. Por el contrario, en corroboración de su humanismo y de su ideología democrática, recalca el exclusivo e inevitable carácter humano de ese *nomos*, la consiguiente responsabilidad y aun el derecho del hombre a legislar, la posibilidad de modificar y establecer —convenir— las leyes de acuerdo a lo que juzgue conveniente. Y en coherencia con su concepción del carácter racional y social del hombre, supone incluso una valoración positiva del mismo al vincularlo a esa naturaleza humana y derivarlo de su racionalidad. No hay en esto contradicción (en afirmar la convencionalidad de la ley y apelar en último término a la naturaleza humana como su fundamento): la

(1) Consúltese, para confirmar esta concepción del hombre, el famoso «mito de Prometeo» que Platón pone en boca de Protágoras: PLATÓN, *Protágoras*, 320d-322d.

ley es una exigencia de la naturaleza social del hombre; su contenido es convencional en cuanto depende de su decisión; pero eso no implica dejarlo a su decisión arbitraria, sino encomendarlo a su deliberación racional. La ley es un convenio, pero razonable. No es la *physis*, sino el *logos*, que es la verdadera naturaleza humana, la base del *nomos*, con esto hay por parte de los primeros sofistas una verdadera reivindicación del *nomos*, al menos tal como se entiende y practica en los sistemas democráticos, en oposición a la preferencia aristocrática por la *physis* (cuyo concepto, al menos en lo que al hombre se refiere, también modifican) (1).

- c) Inflexión de la doctrina en la segunda sofística. Calicles.

Pero la relación entre naturaleza y ley se presenta en Calicles explícitamente como una contradicción, que termina en una franca recusación del *nomos* frente a lo que para él son exigencias y derecho de la naturaleza. ¿Qué significa en él «*naturaleza*» y qué evolución experimenta la contraposición naturaleza-ley en la segunda sofística?

En general, sobre todo a partir del pensamiento de Gorgias, se radicaliza el escepticismo y el relativismo propio de toda la sofística y aun se da paso a un auténtico irracionalismo. Con sus presupuestos (no hay realidad; si la hay, no puede conocerse; y, en todo caso, no puede comunicarse), la posibilidad de encontrar un mínimo fundamento objetivo para la ley, que pueda ser base del consenso, se torna impracticable. La separación entre naturaleza y ley se profundiza, no quedando para ésta más base que la mera decisión del hombre, su pura y si llega el caso arbitraria voluntad (o el simple interés particular); y sin recurso a un criterio que permita preferir unas opciones a otras. El convencionalismo se acerca al puro voluntarismo; la posibilidad de una base objetiva que

(1) «Es siempre la necesidad y la conveniencia la razón de las invenciones humanas, incluso las de orden político; no una norma divina. (...) Se trata de respetar principios y regulaciones sin los cuales no es posible la vida en común. Pero no son arbitrarios, sino que provienen de la naturaleza humana, es decir, del *logos* (...).

«Hemos puesto, pues, de relieve toda una amplia zona de pensamiento que ve en la naturaleza humana la base para la creación del orden social y político, orden que no tiene otra finalidad que hacer posible la vida de los hombres en comunidad y perfeccionarla... Esta alta valoración de la naturaleza humana, convertida en último criterio de valoración y considerada como eminentemente social, es característica del pensamiento de la primera Ilustración» (RODRÍGUEZ ADRADOS, Fco., *La democracia ateniense*, Alianza Editorial, Madrid, 1975, pp. 176-177).

pueda librar de la simple imposición de la arbitrariedad o del interés queda en entredicho.

La segunda sofística hace suya esta tesis radical: la ley no sólo no se basa en la naturaleza en general ni en la naturaleza humana en particular, sino que es contraria a ella. Si bien es cierto que las posiciones varían según se conciba la «naturaleza» y la propia ley. Calicles, en particular, denota una concepción del hombre y de la naturaleza humana muy diferente a la que esbozábamos como característica de la primera «ilustración»: si ésta destacaba la racionalidad, la sociabilidad, las tendencias cooperativas y consensuales, Calicles subraya los aspectos que podemos llamar más «irracionales (1)»: la tendencia a la propia afirmación, la búsqueda del placer, el egoísmo, los impulsos competitivos, la voluntad de dominio, la insumisión a toda restricción. La naturaleza, tanto en el reino animal como en el mundo humano (a los que parece concebir en continuidad), está caracterizada por el instinto de lucha, autoafirmación y superación. La «lucha por la existencia» y lo que luego se ha llamado la ley de la «selección natural» preside la naturaleza en su conjunto. Las leyes humanas, puras convenciones sociales fruto sólo de la cultura, no sólo no se basan en la naturaleza: son su más escandalosa negación y contradicción. «Naturaleza» es sinónimo de instinto, agresividad, desigualdad, dominio del fuerte. La norma, la obligación y el control, el respeto, la compasión, la igualdad, los supuestos cooperativos, son cosa de la cultura, la convención, que en vano oculta o trata de neutralizar las tendencias más arraigadas.

Como puede verse, Calicles afirma taxativamente una *ley natural* (el orden y proceder propio de la naturaleza, las tendencias instintivas y originarias del hombre) que contradice rotundamente las *leyes humanas*, la *convención social* (el orden y las conveniencias sociales, las normas e ideales, los imperativos de la cultura). Esta, la sociedad, la ley, pretenden modelar al hombre de forma muy diferente a como le impulsa la naturaleza, a como obra cuando sigue sus tendencias naturales. Aquí el hombre parece concebirse en continuidad con la naturaleza, más claramente, con el reino animal. Se entiende de la naturaleza humana más como algo enraizado en la naturaleza, en la animalidad, que como

(1) «Las ideas de Gorgias y sus discípulos arrancan de una concepción de la naturaleza humana según la cual ésta contiene elementos irracionales que se imponen al *logos* y dan la tónica de las relaciones humanas» (RODRÍGUEZ ADRADOS, Fco., *o.c.*, pág. 327).

algo cualificado y diferenciado por el *logos*. Pero esto entra de lleno en el contenido de las siguientes afirmaciones del texto.

4.2. *La «genealogía» de la ley: «Las leyes son obra de los más débiles y del mayor número...»* (crítica del ideal democrático de justicia)

El segundo párrafo del texto, con parte del último, está precisamente consagrado al análisis de la ley, el *nomos*, a su origen, objetivos y contenido; en un modelo interpretativo y crítico que, tomando el término de Nietzsche, con el que guarda obvias coincidencias, podríamos llamar «genealógico».

- Las leyes no sólo son convencionales, puros estatutos humanos, distintas y aun contrarias a la naturaleza y sus exigencias, sino que en realidad son obra de los débiles, de los peor dotados para la lucha por la existencia, de los incapaces y los indolentes. Estos, siendo mayoría y viéndose amenazados por los fuertes y los mejores, temerosos de su superioridad y resentidos de su éxito, echan mano de la ley, proclaman las normas igualitarias, invocan los ideales de solidaridad, orden y concordia; en suma, inventan y se sirven de los valores de la seducción-sumisión (la «moral de los esclavos») para disuadirles de todo afán de superación y asegurar el estado de mediocridad conveniente a sus intereses.

Esto tiene otra traducción posible, en el contexto en que se mueve Calicles: las leyes, particularmente las instituciones democráticas que han terminado por imponerse en Atenas y en otras ciudades griegas, tan contrarias a lo que siempre ha sido la «naturaleza» de las cosas, a nuestras «mejores» tradiciones (la moral aristocrática tradicional, la que exaltaba el éxito, la nobleza, la emulación y la diferencia), son en realidad el triunfo, la revancha y el ardid de los peores y no representan sino el interés de la mayoría plebeya, de los de peor condición, para anular y prevenirse contra los ricos y los nobles, contra la minoría selecta, e imponer su deseo de igualdad, lo que ellos llaman «justicia».

- Porque, ¿cuál es el contenido de la ley, lo que en la sociedad y la cultura imperante se llama habitualmente justicia e injusticia, lo que se reputa como bueno y valioso y lo que se considera feo e indigno? Las leyes proclaman que «es preciso atenerse a la igualdad y que en esto consiste lo bello y lo justo»; o lo

que es lo mismo, «que es cosa fea e injusta tener alguna ventaja sobre los demás; tratar de hacerse superior a los demás». Según el contenido manifiesto de la ley, la justicia se identifica con la igualdad y la injusticia con la desigualdad.

Y, en efecto, Calicles está caracterizando el concepto y la aspiración de justicia que en la Grecia clásica, y particularmente en Atenas, se ha ido imponiendo y que representa en definitiva el *ideal democrático de justicia*, frente al tradicional y aristocrático concepto de la misma. La idea de justicia, en esa concepción democrática, se basa en la suposición de que todos los hombres son, por naturaleza, iguales y representa la aspiración a la plena institucionalización y efectiva realización de esa igualdad: instaura el principio jurídico de que todos son iguales ante la ley y han de ser tratados de la misma forma, imparcialmente, por las leyes y por el Estado (*Isonomía*); que nadie puede tener privilegios y derechos diferenciados que implique para otros discriminación (positiva igualdad de derechos); y, más aún, que todos deben participar en condiciones de igualdad en la gestión del Estado (los asuntos públicos) y en la distribución de la riqueza general (aspiración igualitaria manifiesta en las leyes e instituciones, y no meros ideales morales, de la democracia ateniense).

Porque frente a eso, la *injusticia* consiste en la diferenciación arbitraria de los hombres, en la atribución de derechos desiguales, en el trato desigual, parcial, por parte de las leyes y en el acceso desigual, discriminatorio y escandaloso a las cargas, los recursos y la riqueza: en definitiva, las desigualdades jurídicas, políticas, económicas y sociales (desigualdad, discriminación y estratificación que, por otra parte, eran consideradas como «justicia», y como propio de la «physis», en el orden institucional aristocrático arcaico).

Toda la evolución jurídico-política de Atenas ejemplifica, al menos desde Solón, este proceso de progresiva superación del orden institucional antiguo, aristocrático y discriminatorio, y la progresiva institucionalización de ese nuevo modelo de justicia como igualdad. Los sofistas, hemos dicho, apoyaron ideológicamente ese proceso, incluidos algunos de la segunda etapa, quienes, si condenan el *nomos*, es precisamente en cuanto consolida unas desigualdades que ellos consideran obra sólo de la sociedad y no de la naturaleza (Alcidamante, p. e.). Pero no así Calicles, que no en vano representa la crisis de los ideales democráticos que acompaña la crisis en que

sumergen a Grecia las guerras del Peloponeso, sino incluso la reacción aristocrática contra aquéllos o el intento de justificar y restaurar los —antiguos— valores aristocráticos.

— Pues Calicles pretende desvelar el «*significado profundo*», las aspiraciones no confesadas de esas leyes y ese ideal de justicia, las verdaderas motivaciones que están a su base (precisamente, retrotraer las ideas manifiestas y los valores confesados a sus motivaciones latentes y, en definitiva, a los impulsos, ascendentes o «decadentes», de la «voluntad de poder», será la «*genealogía*» para Nietzsche); y esas no son otra cosa que el deseo de *nivelar toda diferencia*, que impedir el éxito de los mejores, que desaconsejar todo intento de superación; en suma, homogeneizar a todos por el mismo rasero: el de la mediocridad y el conformismo. En la raíz de esa legalidad y la moralidad que le acompaña está el miedo y la revancha contra el más fuerte y el mejor, a la posibilidad de que triunfe, domine y sea más, o consiga ventajas sobre la mayoría; el temor incluso a ser molestados y espoleados para que tratemos también nosotros —los demás— de ser más; miedo y renuncia, por tanto, a la «sana» competencia, a todo esfuerzo de superación; interés por recibir nuestra porción igualitaria en la riqueza y los logros generales, aunque nuestra contribución sea desdeñable y totalmente prescindible; resentido intento de que todos permanezcan en la misma mediocridad. Por eso, *las leyes de la igualdad representan el interés y el recurso de la mayoría anodina e incompetente*, el mecanismo de defensa de los débiles que de esta forma se imponen a los fuertes y mejor dotados: expresan la voluntad del rebaño. Y por eso su contenido es el igualitarismo, la negación de la emulación y la competitividad, los valores serviles, la moral del esclavo: porque en realidad son la defensa y la revancha del esclavo, del peor por naturaleza.

— En el intento de imponer esa ley, esa moral y ese orden gregario, la sociedad manipula, moldea, domestica..., «educa» o «socializa» a sus miembros y particularmente a aquéllos que dan muestras de sobresalir: para que de ese modo acepten los valores del grupo y se alejen de toda tentación de aventajar e imponerse a los demás. Todo el aparato jurídico, político e ideológico —diríamos

en términos de ahora— contribuye a ese objetivo. Calicles hace en el último párrafo una clara alusión a lo que hoy se llama en sociología el «proceso de socialización» (1), esto es, el proceso, mecanismos e influencias (y la «ideología» tiene aquí un papel relevante) por lo que el individuo incorpora o interioriza las normas sociales básicas, las pautas de comportamiento que la sociedad espera de él. Así, en un verdadero proceso de seducción-sumisión, llega la cultura a moldear la «personalidad» y contrarrestar —«domar»— la verdadera naturaleza instintiva (de la que aquélla es una profunda, pero nunca lograda del todo, inversión).

4.3. *La ley según la naturaleza: la «lucha por la existencia» y la «selección natural»*

Pero la «Naturaleza» —que ya hemos dicho que significa el orden y el proceder de la vida en su conjunto como el modo de ser y actuar del hombre cuando se rige por sus instintos y tendencias más profundas y originales demuestra que «es justo que el que vale más tenga más que otro que vale menos, y el más fuerte más que el débil». En el tercer párrafo Calicles contrapone a la ley humana, convencional y gregaria, la «ley natural», el modo de comportarse del hombre cuando no está contaminado o ha sabido evadirse de las sugerencias (proceso de socialización-proceso de «sujetación») de la cultura. Y si en aquélla lo justo es lo igualitario, en la naturaleza lo propio y lo justo es precisamente la desigualdad, más aún la competencia sin cuartel (la «lucha por la existencia», por la posesión, la superación y la dominación) y el éxito y el predominio de los mejores (la «selección natural», diríamos con otro término tomado de Darwin). La naturaleza no se avergüenza de la desigualdad, sino que la reconoce e impone (y ahí está la condición para el progreso, añadiría el «darwinismo social»).

Calicles acude para demostrarlo a ejemplos de la vida animal y de las relaciones entre los Estados. «En mil ocasiones esto es lo que sucede tanto respecto de los animales como de los hombres mismos...»; con lo que manifiesta que esa ley de la competitividad es propia de la naturaleza en su conjunto, al menos al nivel de la vida... animal, y no sólo

de la naturaleza humana. No sabemos si lo que hace es atribuir a la vida animal tendencias manifiestas en el comportamiento humano-social (la lucha, el sometimiento de unos por otros, la expropiación, la imposición de la fuerza y la ventaja...) o si atribuye al comportamiento humano —a la «naturaleza» humana— características observadas entre los animales. Lo cierto es que, como ya hemos apuntado antes, establece continuidad entre unos y otros, colocando al hombre como ser natural y lo natural como el reino de la lucha por la existencia. Y para confirmarlo, los Estados, por más que proclamen el respeto, el Derecho y la justicia, no dejan de comportarse respecto de los otros Estados con otro código: el derecho del más fuerte. Calicles cita expresamente a Jerjes; pero sin duda alguna tiene en mente y podría haber citado la evidente «contradicción» manifiesta en la «democrática» Atenas, que, aun con sus ideales de igualdad y moralidad en el interior de la *polis*, se comporta respecto de sus colonias y ciudades confederadas como una potencia imperialista, imponiendo en realidad como regla de lo justo el derecho del fuerte (contradicción que ya había sido detectada y asumida como necesaria por Pericles).

En la naturaleza, concluye Calicles, siempre se impone el mejor dotado y el más fuerte. Y en ello radica verdaderamente la justicia, lo bueno y lo hermoso, pues es lo que permite la expresión de las mejores cualidades, la selección de los más aptos. El espíritu de libre competencia, el afán de superación y la resolución favorable a los mejores, sin correcciones convencionales o fundadas en dudosos «principios morales», no solamente acarrea las humanas desigualdades (o consolida la previa desigualdad natural); estimula también el esfuerzo, la propia superación, el afán de progreso, el «noble anhelo» de dar lo mejor de sí mismo. Mientras que la justicia igualitaria y la moral de la compasión fomenta la pasividad y la mediocridad, la justicia de la competencia y la moral de la emulación favorece el progreso y la elevación de la propia humanidad-sociedad.

De cualquier forma, si al referirse a la ley y la justicia «humanas» Calicles estaba caracterizado o tenía, en definitiva, presente el «modelo democrático» de justicia (y la concepción del hombre que le sirve de base), al definir lo que él considera la «ley según la naturaleza» está en realidad expresando el «modelo aristocrático» de la justicia y la concepción del hombre o la ideología con que se justifica. Pues lo que los hombres han determinado como ley y su consideración de lo justo nunca ha sido la misma, ni es coincidente para

(1) «Nosotros escogemos, cuando son jóvenes, los mejores y más fuertes; los formamos y domesticamos como a leoncillos, valiéndonos de discursos llenos de encanto y de fascinación, para hacerles entender que es preciso atenerse a la igualdad...».

todos los hombres en un mismo momento, ni desde luego ha sido uniforme en la cultura griega. En la sociedad griega arcaica, dominada por la aristocracia guerrera, lo justo y lo establecido institucionalmente (el *nomos*, por tanto) era precisamente la desigualdad, el privilegio, el reconocimiento de la superioridad: la aristocracia (y además hereditaria, de la «sangre»). Se afirmaba también que los hombres eran desiguales por naturaleza, y que esa desigualdad natural imponía y justificaba un derecho desigual: la sociedad reconocía y se organizaba sobre el derecho del fuerte, el privilegio de los «*aristoi*». Y los valores morales proclamados eran, consiguientemente, la «nobleza», el éxito, la excelencia, el ser más...; en suma, la moral de la emulación, que luego fue sustituida por la moral de la solidaridad. También, pues, cabría aplicar al discurso de Calicles, a su proclama de la «ley natural», otra especie de «genealogía» o de «reducción ideológica»: indagar tras su formulación que se pretende con validez universal el interés en último término de clase que intenta esconderse y justificarse... Pero esto es entrar en consideraciones críticas que podemos dejar para otro momento.

4.4. Consecuencias: la moral del «superhombre»

Porque de lo que no cabe duda es de que Calicles está proclamando la superioridad de la ley natural, de la naturaleza frente a la convención, y está abogando por los valores de la emulación (la moral de los «valores nobles», que diría Nietzsche) frente a los de la «sumisión», o simplemente, ahora con nuestras palabras, los de la solidaridad. En el último párrafo hace una clara llamada a la rebelión contra las «convenciones» sociales y las pautas igualitarias, a sacudirse las ataduras de la «moral de los esclavos». En un discurso que de nuevo recuerda a Nietzsche, apela al «hombre dotado de grandes cualidades», que es «capaz de sacudirse y romper todas las trabas», que desprecia «vuestrós escritos, vuestras fascinaciones y vuestras leyes» y que, con plena conciencia y voluntad, «aspira a elevarse sobre vosotros, convirtiéndose de vuestro esclavo en vuestro dueño». Calicles, como después hará Nietzsche en la metáfora del camello y del león, contrapone *dos tipos de hombre, dos ideales morales*: el que interioriza las normas sociales y se somete a la ley, el que acepta la moral del rebaño, el *hombre gregario* (un leoncillo que ha logrado ser domesticado); y el que se rebela, se niega, no se deja seducir...: en definitiva, el que rompe con las ataduras morales y convencionales y sigue los impulsos de su naturaleza. Ese es el *hombre egregio*,

ese es, parodiando el término nietzscheano, el «superhombre» (el «*aristós*»).

(Y si en la «moral de los débiles» ése es el injusto, porque no reconoce trabas morales ni se deja ablandar por la compasión y da rienda suelta a su instinto de placer, de autoafirmación y de dominio, sin atender la plática convencional sobre el respeto, la solidaridad y la justicia..., en realidad con él está la justicia de la naturaleza y el único derecho que impone su propia justificación: el de la fuerza).

Con esto Calicles está adoptando actitudes que con razón han sido calificadas de «inmoralistas»: no hay imperativos morales que cohiban la libre autoafirmación; eso son sólo trabas sociales sin más fundamento que el intento de dominar al fuerte. Para éste, para el que se atreve, el verdadero imperativo es su propia voluntad. *Todo le está permitido al que se atreve a querer*. Por ello Platón lo pone como ejemplo —como al Trasímaco de la República— de la disolución e inmoralismo a que llega la sofística y que arranca del relativismo y escepticismo del propio Protágoras, aunque profundizado en el irracionalismo de Gorgias. Y no por casualidad la doctrina —el convencionalismo— que en los primeros sofistas hasta tenía una proyección «progresista» (justificar la práctica democrática), en los últimos se convierte en su contrario: la justificación de la tiranía. Desde el momento en que se pone en entredicho el carácter o fundamento «objetivo» de la ley y se deja a la mera «decisión» humana, su fundamento puede pasar a ser el simple interés o la pura arbitrariedad. Y si no hay un criterio moderador de valor, lo mismo puede valer la voluntad de la mayoría que la imposición del fuerte: si se relativiza la fuerza de la razón, se impondrá la razón de la fuerza. Podemos encontrar razones sociológicas que expliquen la inflexión de la doctrina en Calicles, pero, dirá Platón, en la propia doctrina está el germen que llevará a ella en su propio desarrollo inmanente.

5. Comentario crítico

De alguna forma hemos apuntado observaciones críticas a las tesis de Calicles, pero podemos resumir posibles vías por donde pueden cuestionarse y criticarse las posiciones aquí defendidas.

- a) En primer lugar, se puede cuestionar la contraposición entre «naturaleza» y «ley», al menos tal como la entiende Calicles (en el sentido de que la ley

humana es completamente ajena a la naturaleza, absolutamente falta de fundamento). Si «naturaleza» se entiende en oposición a «hombre» o a «cultura», entonces, en efecto, la ley se opone a la naturaleza, constituye un estadio diferente... y superior. No está entonces en continuidad con la naturaleza ni se basa en ella (es un producto de la cultura y responde a sus nuevas y propias exigencias: no tiene que remitirse a una «naturaleza» o a una instancia ajena a lo que ella representa)... Pero tampoco se basa ni está en continuidad con esa «naturaleza» el concepto y la práctica de la justicia como derecho del fuerte: esa es también una opción, una convención o una práctica humana no más fundada en la naturaleza que la de la justicia como igualdad.

Pero si por naturaleza se entiende la «naturaleza humana», entonces negamos que la ley, lo que Calicles critica, no pueda tener en ella un fundamento objetivo. Aunque cuestionemos ese concepto, podemos convenir, como lo hizo la propia primera sofística, que el hombre es cultura y es razón; y que la razón es potencia de universalidad. Y en ella la ley y la moral pueden encontrar un fundamento objetivo, un auténtico criterio que descalifique el puro interés particular o el mero recurso a la fuerza; aunque siga siendo, en definitiva, «cosa de la decisión humana». La ley es convención, objeto de la decisión humana (el «debe» no lo pone la naturaleza, sino la voluntad racional o la «razón preferidora»), pero de una decisión racional.

- b) En segundo lugar, se puede poner en duda que «la ley sea obra de los débiles y de la mayoría». ¿No ocurre más bien al contrario? ¿No será más bien un recurso de los poderosos para confirmar su dominio y someter a los pobres (en el sentido que apuntan Rousseau, Marx y tantos otros)? ¿No han sido siempre un poder en manos de los privilegiados para apoyar sus privilegios? El mismo Trasímaco, tan cercano por otra parte a Calicles, lo confirma: «*La justicia, aquéllo que aprovecha al fuerte... Los gobernantes, habiendo establecido las leyes en su propio provecho, hacen creer a los gobernadores que en ellas consiste la justicia...*» (1). ¿No

aceptaría esto Calicles? Todo indica que las leyes han sido obra de los poderosos y que las más de las veces expresan su interés; y que todo progreso hacia la igualdad ha sido una conquista de los pobres y oprimidos. ¿Es entonces esa evolución lo que está lamentando Calicles? Pero lo que resulta entonces es que la naturaleza no impone ninguna ley: que son los hombres los que se las dan a sí mismos. Y entonces lo que importa es cuál está más cargada de razón, cuál cumple mejor las exigencias de la universalidad.

- c) En tercer lugar, se puede cuestionar que la «ley natural», al menos en el hombre, sea la «selección natural» y que lo que en la sociedad humana recuerda esa selección natural sea precisamente «natural». Pues...
1. No está claro que en el hombre, en cuanto naturaleza, primen los instintos de agresión ni que la agresividad sea una disposición «natural» y no aprendida o socialmente inducida o condicionada.
 2. Ni que la cultura sea simple «continuación» de la naturaleza y esté presidida, sin saltos, por su misma ley, la selección natural. Más bien es una continua y progresiva negación de la misma y, desde luego, un estadio que ni es reducible a la naturaleza ni se rige por sus mismas leyes.
 3. Pero lo que sí tiene que afirmarse con rotundidad es que en ningún momento se da auténticamente en el mundo humano o social la selección «natural». Más bien hay una «selección social» que se disfraza y justifica poniéndola en continuidad con aquélla. La lucha, la competencia y la selección que se establece en la sociedad humana no es en absoluto «natural», sino social, esto es, condicionada por las instituciones sociales; y no selecciona precisamente a los «más aptos» por cualidades naturales —ni adquiridas—, sino a los mejor situados de entrada en la carretera social (a los que parten con ventajas derivadas de su posición social).

Las pretendidas ventajas de la selección natural no son estrictamente extrapolables a la evolución y selección social (como quiere el darwinismo social). Las instituciones consolidan unas diferencias que en definitiva son sociales y desde ellas se establece la

(1) PLATÓN, *República*, 338 c y e.

«lucha por la existencia». Su resultado no tiene por qué ser la selección de los mejores, el éxito de los mejor dotados, sino la consolidación de los privilegios, el éxito de los socialmente privilegiados. Los «más fuertes» a que se refiere Calicles no coinciden necesariamente con los «mejores». Proclamar la moral del más fuerte no deja de ser, de nuevo, una opción ideológica y a la postre interesada que trata de justificarse en un dudoso discurso sobre los comportamientos naturales (y en una interpretación de éstos por la que también se opta desde los mismos intereses).

- d) Y es que, finalmente, se puede aplicar a Calicles, como ya hemos apuntado varias veces, su propio método: la desconfianza en sus proclamaciones conscientes y manifiestas, el análisis genealógico o, mejor, la «reducción ideológica». Se pueden suponer intereses ocultos tras sus contenidos manifiestos: el interés de la reacción aristocrática o de la reacción oligárquica contra la práctica y la ideología democrática. El contexto sociológico en que se desenvuelve la segunda sofística nos puede llevar a comprender este sorprendente contraste con respecto a los representantes más característicos de la primera época.
- e) Pero, sobre todo, hay que contestar a Calicles que el ideal de igualdad como expresión de la justicia no significa, como pretende hacer creer, «homogeneidad», mediocridad y tabla rasa sobre toda cualidad sobresaliente, sino más bien la búsqueda y la instauración de las condiciones para que todos puedan procurar y desarrollar, sin impedimentos añadidos por la sociedad, lo mejor de sí mismos, sus auténticas capacidades y posibilidades, que muchas veces

quedan impedidas y coartadas para la mayoría por el sistema de discriminaciones y ventajas para unos pocos que la sociedad, no la naturaleza, consagra. La igualdad, tal como se expresa en el ideal democrático de justicia, no significa acabar con toda diferencia, hacer tabla rasa sobre toda capacidad y todo mérito, sino eliminar las situaciones de privilegio que impiden que muchos, incluso la mayoría, puedan desarrollar las suyas (y las desigualdades que se acumulan, no en función de la mayor «capacidad y mérito», sino del expolio a que muchos, incluso los mejores, se ven sometidos por las condiciones sociales, por las ventajas de los «poderosos»).

Y si igualdad no significa «homogeneización», tampoco representa necesariamente el «interés» espúreo de los débiles, sino la razón de los más, más aún, de todos. Claro que siempre ha sido la exigencia de los menos favorecidos; pero también es la única que supera el mero interés de grupo. También es verdad que, según la forma en que argumenta Calicles, la mayoría tendría razón en imponer su ley, si se hace más fuerte. Pero lo que importa es que no es la fuerza el criterio de justicia o de legitimidad, sino la razón, en definitiva, en cuanto resuelve de la forma más satisfactoria las contradicciones planteadas y, por tanto, en cuanto instauradora de universalidad. Y —es lo que estamos tratando de mostrar— si se recurre a la fuerza como criterio de justicia, no es «exigencia de la naturaleza» y mucho menos de la naturaleza humana (que no responde al mismo funcionamiento que aquélla), sino por una opción ideológica que se muestra, por tanto, sin fundamento; o que no tiene otro que aquél que Calicles denunciaba: el puro interés, en este caso de la minoría privilegiada.

APÉNDICE: EL COMENTARIO CRÍTICO DE UN ALUMNO DE COU

«La primera afirmación de Calicles, que la naturaleza y la ley se oponen entre sí, puede ser verdadera o falsa, dependiendo de cuál sea esa ley. Por regla general la ley no es contraria a la naturaleza, ya que aunque en la naturaleza impere la ley del más fuerte, ésta sólo se da en cuanto a la alimentación y no en otros aspectos. Los débiles son tan necesarios en la naturaleza como en la sociedad, puesto que sin los débiles no se podría construir un estado, por ejemplo, no se podría construir una sociedad sin trabajadores, que son débiles frente a los gobernantes, porque esos gobernantes no tendrían a quién gobernar. Igual en la naturaleza, si no existirían herbívoros que cortaran la hierba, ésta crecería hasta tal punto que muchos carnívoros no podrían adaptarse.»

«La segunda afirmación de Calicles, que las leyes son obra de los más débiles es completamente falsa en aquella sociedad, ya que las leyes que se proponían abolir estaban hechas en tiempos anteriores, por los grandes señores feudales, que sin duda eran los más fuertes en aquella sociedad, y si después se cambiaron no fue por gusto de aquellos, sino porque el pueblo demostró ser más fuerte que aquellos señores feudales.»

«Que la mayoría piense en sí misma y en su beneficio a la hora de hacer las leyes me parece además de bueno imprescindible y Calicles, aunque quiera salir de esta mayoría por su opinión contraria, se halla dentro de ella por el hecho de poder expresarla y de ser escuchado (también es beneficiado por esto de la ley a la que critica).»

«Las siguientes afirmaciones son juegos de

palabras destinados a atraerse la opinión del lector, ya que las leyes no pueden nunca prohibir que una persona, por su trabajo, lleve a tener más que otra, lo que sí debe impedir la ley es que por la fuerza una persona saque provecho de otra por ser más débil. Esto lo altera Calicles omitiendo lo referente al trabajo y tachando la ley de injusta.»

«La primera afirmación del tercer párrafo es completamente falsa ya que en la naturaleza nadie tiene más o menos que nadie, todos tienen lo mismo, esto es, lo necesario para vivir, el resto de las cosas son de todos. En el caso de los animales, no son dueños de nada, cuando tienen que satisfacer alguna necesidad, toman el elemento que la satisfaga de su entorno, pero jamás se puede decir que sea de su propiedad. Por ejemplo, un águila no tiene más que su cuerpo, y un territorio en el que caza, pero en el que permite que otros vivan (nunca intentará anexionarse más territorios por ser más fuerte que otra), cuando necesita comer caza, pero eso no quiere decir que los animales que caza sean suyos, etc.»

«Al final, cuando pone ejemplos, habla de comportamientos motivados por el querer tener más, pero más que nada para volver a poner al lector a su favor, ya que Jerjes no era precisamente querido en Grecia.»

«Creo que este texto se puede demostrar que se basa en argumentos falsos, destinados quizá a apoyar una filosofía que le trajera beneficios al propio Calicles, de hecho, en la literatura de Platón, Sócrates le demuestra la falsedad de estas afirmaciones.» (1).

(1) Fragmento de un comentario de texto, realizado en la prueba de la primera evaluación. Se ha respetado la ortografía y la puntuación del autor, LÓPEZ SANZ, Miguel Angel, Extensión del INBAD, Zaragoza.

Método de francés: intento de una solución renovadora

Un nuevo enfoque para la enseñanza de idiomas

Agustín NEIRA CALVO
Sede Central del INBAD

En 1971, el Consejo de Europa encomendó a un grupo de expertos un estudio sobre las necesidades lingüísticas de un europeo adulto de tipo medio. ¿Finalidad de este estudio? Elaborar unos planes y programas de enseñanza con objetivos de aprendizaje coherentes basados en las auténticas necesidades comunicativas de estas personas, los europeos de tipo medio.

El grupo encargado de realizar dicho estudio llegó a la conclusión de que el sistema tradicional de dividir la lengua en temas o apartados gramaticales no era el más idóneo. Así, pues, se buscó un sistema de valoración de las necesidades y capacidades lingüísticas, estableciendo una clasificación basada en dos aspectos, el *funcional* (aquello que una persona quiere hacer con la lengua) y el *nocional* (la idea que esa persona quiere comunicar).

Todo acto comunicativo está organizado funcionalmente: hablamos con intención de *hacer algo*, en una *situación* concreta y sobre un *tema* determinado. El enfoque funcional-nocional se centra, no en la mecánica interna de la lengua (gramática), sino en su *función comunicativa*. Se trata de determinar aquello que la gente intenta conseguir mediante el lenguaje: presentar a una persona, saludar, preguntar y pedir información sobre un hecho, comentar temas de actualidad, ordenar, aconsejar, etc. Las *nociones* son los conceptos inherentes a todo acto comunicativo: quién, a quién, cómo, dónde, cuánto, etc.

UN PROGRAMA BASADO EN EL NUEVO ENFOQUE

Lo más difícil en este método es, probablemente, determinar la lista más adecuada y oportuna de funciones y nociones que se deben desarrollar, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, su nivel medio de conocimientos, su estrato social y, consiguientemente, sus intereses personales. Estas necesidades determinarán, a su vez, la lista de apartados

gramaticales que deberían programarse; por eso, los aspectos gramaticales se agrupan en torno a la función para la que sirven. Por ejemplo, para indicar la dirección, se unirán las formas del presente, del futuro y del imperativo:

Prenez la rue du Pin, suivez-la jusqu'au bout...
Vous prenez la rue... et vous la suivez...
Vous prendrez...

En todos los casos, las formas están al servicio de una función o de una noción y no a la inversa.

Objetivos de aprendizaje

Con este método nos proponemos, entre otros, los siguientes objetivos fundamentales:

1. Adquirir un nivel mínimo —*Niveau Seuil*— de comunicación en lengua francesa.
2. Comprender y expresarse en francés *oralmente y por escrito* en situaciones de vida cotidiana.
3. Iniciar al alumno en la comprensión de textos no dirigidos.
4. Conseguir un nivel medio de comprensión y expresión, en lengua coloquial o estándar, tanto en el aspecto oral como en el escrito.

Para ello, se han tenido en cuenta unas normas muy básicas que podríamos resumir en los siguientes puntos:

- Cuidadosa elección del léxico y de las estructuras, procurando su adecuación al nivel y a las necesidades lingüísticas derivadas de los objetivos establecidos;
- escalonamiento y gradación de las dificultades;
- programación de contenidos alcanzables teniendo en cuenta las posibilidades de tiempo de que se dispone en cada curso.

El proceso de aprendizaje

Los objetivos y la metodología de las distintas partes de cada unidad han sido concebidas en función del proceso que consideramos más oportuno en el aprendizaje de una lengua extranjera:

a) *Declencheur*: cada unidad va precedida de una imagen, de una ilustración: sensibiliza al alumno en el contenido nocional, proporcionándole la posibilidad de una implicación afectiva. No debe ser una imagen compleja ni elegida por su importancia cultural o pedagógica, sino por su impacto y su carga emocional.

b) *Inmersión* → *audición* (*écoute sans lire* - escucha sin leer). Cada unidad (dividida generalmente en dos o tres apartados o contenidos) se compone de diez a doce situaciones cortas, en forma de diálogos grabados. Se tiene en cuenta la edad, el sexo, la categoría socioprofesional, la psicología de los interlocutores... de acuerdo con la edad y ambiente social de nuestros alumnos. Estas situaciones van ilustradas con fotos y dibujos que visualizan el lugar de la comunicación y las actitudes de los personajes; sirven de punto de apoyo a la comprensión global de la situación.

El alumno escucha esta grabación tantas veces como quiera; es la fase de *inmersión*: el alumno habitúa su oído a la lengua que se habla en la calle, en su casa, en el trabajo, etc. A medida que avanza este proceso, el alumno lo intensificará cuanto pueda, con la radio francesa, con música, con películas..., para "escuchar" francés.

c) *Comprensión (lectura)* → (*Ecoute et lis* - escucha y lee). Es importante insistir en que la audición deberá predecir a la lectura, y que la repetición y los ejercicios de expresión oral deberán realizarse inicialmente sin el soporte del escrito. Este ayuda a fijar el aprendizaje oral y a introducir al alumno progresivamente en las formas peculiares de la expresión escrita.

d) *Repetición* (*Lis de nouveau les dialogues* - lee de nuevo). Las repeticiones sucesivas de frases muy oídas son las que generan los *automatismos* lingüísticos.

e) *Control de comprensión* (*Ecoute et répète les dialogues* - escucha y repite). Una vez comprendidas todas y cada una de las palabras, el alumno debe proceder a la repetición de cada una de las frases, tras haberlas oído en la cassette. Si el alumno pudiera disponer de dos casetes, sería muy interesante grabarse a sí mismo y oír alternativamente el modelo y su propia pronunciación, y compararlos; podría borrar, volver a grabar su propia voz hasta conseguir una pronunciación lo más aproximada posible al original. Así se trabaja en los laboratorios de idiomas.

El alumno repite imitando la *entonación*, el *ritmo de toda la frase* y los *sonidos*. Debe imitar el modelo, y de su capacidad de imitación depende su éxito.

f) *Reflexión fonológica, gramatical y léxica* (sistematización). Esta toma de conciencia fonológica es muy importante para conseguir una buena pronunciación progresiva, muy difícil en una enseñanza a distancia. Oponemos, a veces, *dos fonemas franceses*, uno de los cuales no existe en castellano. Poco a poco el alumno se familiariza con el sistema fonológico francés. Los fonemas vienen presentados con signos especiales, los del *alfabeto fonético internacional*, los mismos que los buenos diccionarios dan entre paréntesis, al lado de cada palabra. La presentación de los fonemas no sigue un orden de facilidad, sino de frecuencia y de importancia significativa.

La sistematización *gramatical* se refleja en los cuadros gramaticales; estos no surgen de manera árida sino de las situaciones, a veces algo forzadas, en las que se utilizan. Ya hemos dicho que la gramática no tiene un fin en sí misma; es un instrumento lingüístico para conseguir expresarse correctamente en una situación determinada.

g) *Práctica de expresión escrita controlada* (*Exercices*).

Se ha procurado que las actividades sean motivadoras, conectadas con la realidad del alumno y graduadas en su dificultad. De autoevaluación y de heteroevaluación; algunas sugeridas; otras, abiertas. Intercaladas en los temas.

La evaluación se hace en función de los objetivos previamente marcados y no de los contenidos. Se ha intentado

plantear las actividades con cierto grado de imaginación, creando situaciones simuladas, aportando material gráfico, usando didácticamente canciones, poemas, textos que atraigan la atención del alumno.

El alumno encontrará en este documento un medio adecuado para conseguir los objetivos propuestos: comprender y expresarse en francés *oralmente* y *por escrito* en situaciones de vida cotidiana.

phonétique

• No se pronuncia ni la *s* ni la *t* de la tercera persona del singular del verbo *être*:

C'est Pierre	[sɛ 'pjɛʁ]
Qui est-il-cel?	[ki ɛʁ?]
Qui c'est?	[ki ɛʁ?]

la liaison

En los diálogos anteriores, habrás notado que, a veces, la consonante final de una palabra se une con la vocal de la siguiente. A esto se llama *liaison* o *enlace*. Ocurre cuando la primera palabra termina en consonante o en *e* muda y la siguiente empieza por vocal:

C'est <u>un</u> algérien	[sɛ t'ɑ̃zɛʁiɛ̃]
Il est <u>algérien</u>	[il ɛ t'ɑ̃zɛʁiɛ̃]
Ces <u>hommes</u>	[sɛzɑ̃]
C'est <u>un</u> petit <u>enfant</u>	[sɛ t'ɑ̃ pɛtitɑ̃fɑ̃]

**Restez à l'écoute
de la musique en France
grâce à**

MUSIQUE

M A G A Z I N E

**un magazine
pas comme les autres!**

19
par-nord

La presentación de los fonemas no sigue un orden de facilidad sino de frecuencia y de importancia significativa.

8. Escucha esta canción de G. Moustaki. Entrosaca los adjetivos posesivos que aparecen y, a continuación, ponlos, acompañados del sustantivo, en plural, si están en singular, y en singular, si están en plural.

ma liberté mes libertés



MA LIBERTÉ

1. Ma liberté
longtemps je t'ai possédée
comme une petite fleur
ma liberté
c'est toi qui m'as rendue
à l'égalité des amours
pour aller jusqu'au bout
des chemins de fer sans
pouvoir en revenir
elle aime des trains
ou un train de l'été.
2. Ma liberté
des ont les volons,
ma vie est comme
ma liberté
si j'avais un peu
ma dernière chance,
et combien j'ai souffert
pour pouvoir sans cesse
traverser les océans
et le chant de l'oiseau
tu prends mes amis
pour garder la ombre.
3. Ma liberté
tu es si désarmée
mes amours habitudes"
ma liberté
tu qui m'as fait aimer
même la solitude
tu qui m'as fait sentir
quand je reviens tous
une belle existence
tu qui m'as protégée
quand j'allais pe-cher
pour signer mes lettres.
4. Ma liberté
pourquoi je t'ai quittée
me n'ont de dévotion,
tu deviens
les chemins courts
que nous sommes capables
bruyant sans me méfier
les pieds et pour les
je me suis dans l'air
et je t'ai traitée pour im-
pression d'amour,
et sa belle existence.

Compara el CD con el texto.
¿Por qué se fue? ¿Por qué se fue?
¿Cuántos caminos?
¿Por qué se fue? ¿Por qué se fue?
¿Por qué se fue? ¿Por qué se fue?

Carla S. Roggari

2. a) Traduce en tu parte meteo del libro de texto.
b) Usa esta lista preparada en orden de los verbos que vas indicando en la primera parte del ejercicio.
3. Escribe en tus hojas las expresiones en el libro y sustitúelas por las correctas.



MÉTÉOROLOGIE

Vous êtes invité de venir en France pour le samedi 19 août 8 h à 17 h et le jour 20 août 8 h à 17 h.

Les heures précises d'Europe pendant la durée de votre période météo, ont été indiqués sur l'annuaire d'Europe, ainsi que sur le site de l'Institut National de la Météorologie.

Jour 19 août : un temps calme mais avec de brèves perturbations, les vents du Nord-Est de France et du Sud-Est de l'Espagne du Nord-Est, des orages locaux dans le Sud-Est de la France.

Le vent du Sud-Est, le temps calme et beau, et l'après-midi le vent sera fort, ainsi que les vents du Nord-Est de France.

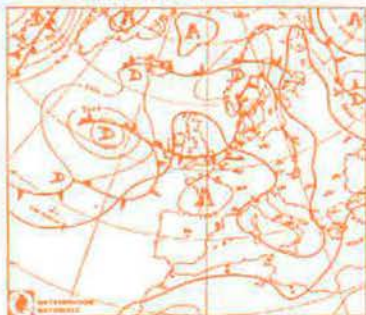
Il sera de nouveau très chaud sur les côtes méditerranéennes, avec parfois plus de 30 degrés dans l'après-midi.

Pour ce jour, les températures maximales se situent entre 20 et 25 degrés Celsius.

En ce jour, la température sera de 20 degrés Celsius à l'arrivée et des vents locaux, avec parfois plus de 30 degrés dans l'après-midi.

Le vent de l'ouest sera dominant.

SITUATION LE 19 AOÛT 1987 À 9 HEURES TU



TEMPS PRÉVU LE 20 AOÛT DÉBUT DE MATINÉE



PARA PEDIR PUEDES DECIR

AVOIR

Avez-vous des Bonsons?
des oeufs au
jambon?

Auriez-vous des aspirines?

POUVOIR

Est-ce que tu pourrais le garder?

Je peux vous proposer...

Pouvez-vous me réveiller?

Pourriez-vous me donner...

AIMER

J'aimerais les goûter
voir M. Dubois?
bien un Martini.

DONNER

Donnez-moi des gâteaux.
du thé.

Donne-moi ton numéro.
du pain.

152

www.lescoliers.com



BONJOUR

Se utiliza durante todo el día, tanto por la mañana como por la tarde. Equivale a buenos días, buenas tardes. A veces a hola.

BONSOIR

A partir del atardecer, para saludarse o para despedirse.

ÇA VA?

¡Hola!, ¿qué tal?

À BIENTÔT

Hasta pronto.

À TOUT À L'HEURE

Hasta luego.

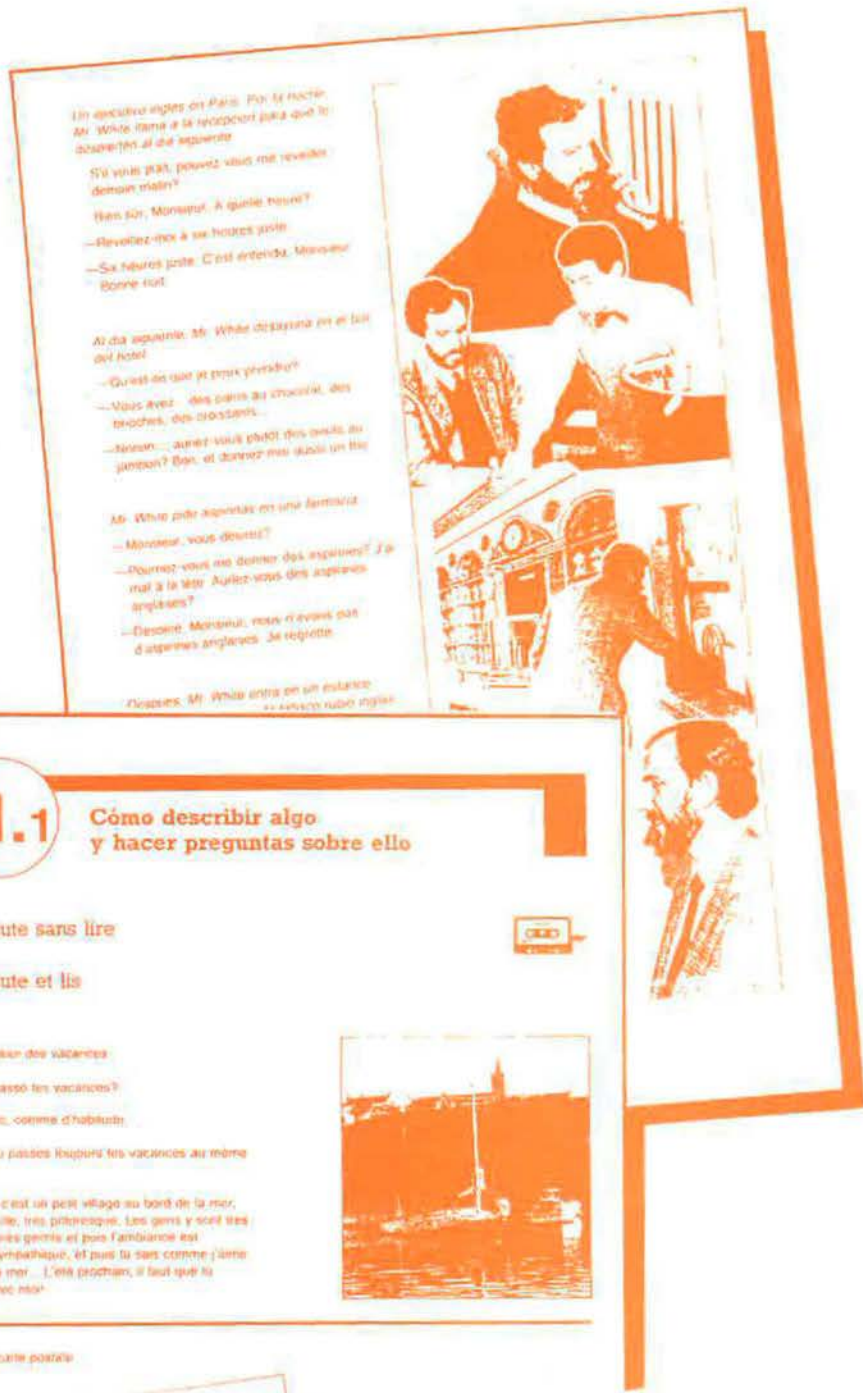
COMMENT ALLEZ-VOUS?

¿Cómo está usted? ¿Cómo están ustedes? ¿Cómo estais?

SALUTI

Se utiliza en lenguaje coloquial. Saludo o despedida.

La sistematización léxica y gramatical se refleja en cuadros de presentación clara.



Un spectacle anglais en Paris. Fin la nuit.
 M: White nana e la reception para que lo observen al da siguiente
 Si'l vultu p'at, p'ovet vultu ma revulet deman nian?
 Nan s'at, Monsieur. A quile nuan?
 -Revulet nra a sa houtez j'ain
 -Sa Nuan's p'ate. C'at' entenda, Monsieur. Bonne nuit.
 Al da ap'untia, M: White ob'ayana en el l'at del hotel
 -C'uat' de que se p'rat p'rabu?
 -Vas avez des pain's au croissant, des brochet, des croissants.
 -Nean... avet vultu p'atol r'at' oultu au j'antou? Nan, et deman ma qu'at' un l'at.
 M: White p'at' ap'untia en una deman'a
 -Monsieur, v'at' deman'a?
 -Deman' v'at' ma deman' des ap'untia? J'a r'at' a la M'r. Av'et v'at' des ap'untia angl'as?
 -Deson, Monsieur, n'ra n'v'at' pas d'ap'untia angl'as. Je regrette.
 Deman'a, M: White entra en un estanca
 as av'et v'at' sub' n'ra.

11.1 Cómo describir algo y hacer preguntas sobre ello

1. Écoute sans lire
2. Écoute et lis



Aj' r'at' des vacan'as
 -Où as tu passé tes vacan'as?
 -A Lacquere, comme d'habitu.
 -Pourqu' tu passes toujours tes vacan'as au même endroit?
 -Parce que c'est un petit village au bord de la mer, très tranquille, très pittoresque. Les gens y sont très amicaux. Les gens et puis l'ambiance est vraiment sympathique, et puis tu sais comme j'aime la plage, la mer... L'été prochain, il faut que tu viennes avec moi!



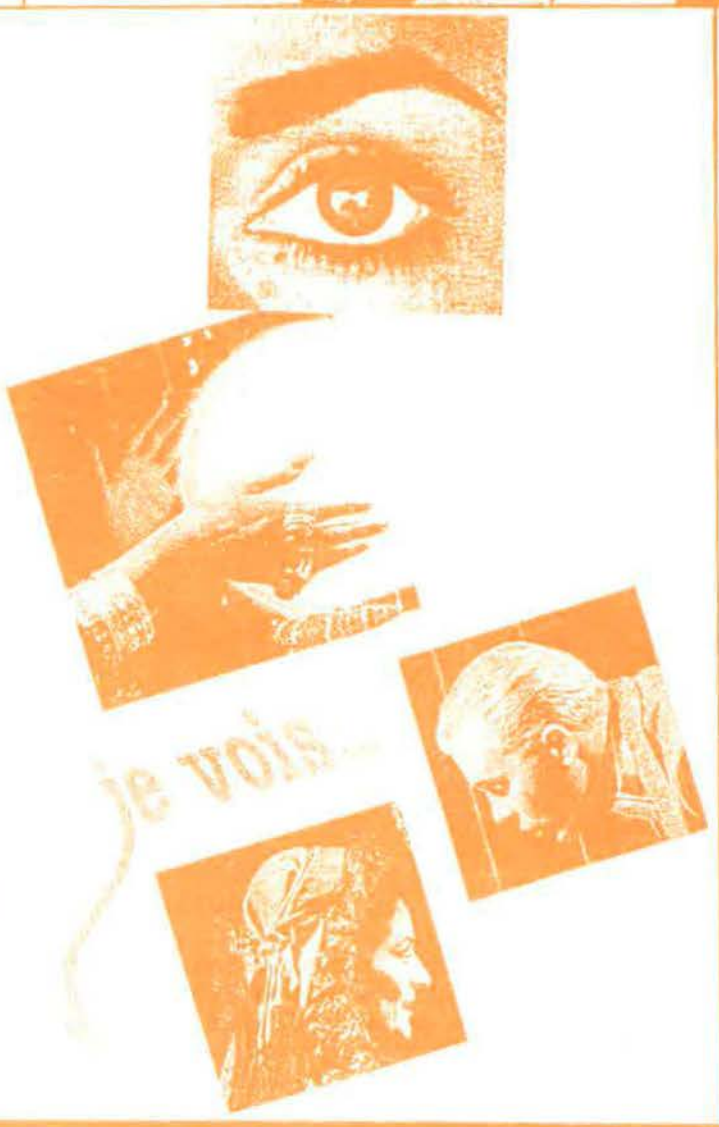
Une carte postale



Las *situaciones* van ilustradas con fotos y dibujos que visualizan el lugar de la comunicación y las actitudes de los personajes.



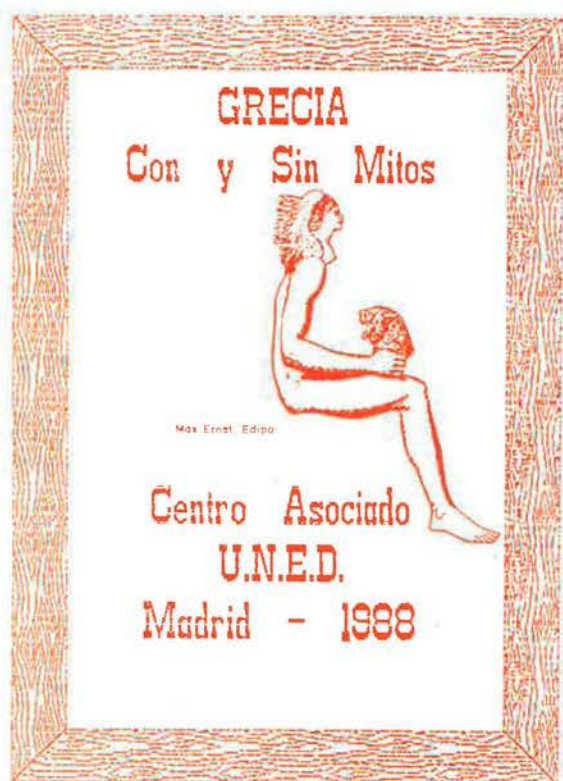
*Je m'appelle
Julien Clerc.
Je suis français*



Cada unidad va precedida de una imagen (*déclencheur*) elegida por su impacto y su carga emocional.

«Grecia con y sin mitos». Una experiencia de programa abierto para la formación permanente de adultos

Antonino M. PÉREZ RODRÍGUEZ
Seminario de Latín
Sede Central del I.N.B.A.D.



INTRODUCCIÓN

Es verdad que la experiencia que voy a exponer y sobre la que voy a reflexionar, aprovechando la hospitalidad de estas páginas del Boletín Informativo del INBAD, no la he realizado en el INBAD, pero sí la emprendí y la llevé a cabo a sabiendas de que planteaba

y daba solución a problemas pedagógicos relacionados con la formación de adultos que desde hace ya tiempo y cada vez con más fuerza nos vamos planteando muchos profesores del INBAD, tanto en la Sede Central, como en sus Extensiones.

He tenido, además, la suerte de compartirla, discutirla y evaluarla no sólo en sus aspectos generales, sino poniendo especial insistencia en aquellos que se referían al presente o futuro del INBAD con una colega, buena conocedora del INBAD y buena conocedora, también, de los problemas y posibilidades de la educación de adultos, como es Pilar Prats Sánchez, cuya jubilación, desgraciadamente para quienes pudiéramos aprender mucho de su experiencia, es inmediata. A ella mi reconocimiento, mi gratitud y mi homenaje.

El debate sobre la posibilidad de que se den en el INBAD programas abiertos para la formación permanente de adultos, es decir, de que en él se impartan enseñanzas no regladas, o tomando el toro por los cuernos: el lugar que debe ocupar el INBAD en el marco de una política general de educación permanente de adultos, es apasionante porque es un reto que al INBAD, como a la UNED, su institución hermana, la sociedad en este momento les está planteando. Es súmamente atrayente, además, para muchos profesores del INBAD, que pedimos el ingreso en esta casa porque nos interesaba no sólo la metodología específica de la enseñanza a distancia, sino también la formación permanente de adultos, de la que ya teníamos, al entrar, una experiencia más o menos rica y prolongada, que pensamos aumentar aquí.

Presiento, también, que con el paso del tiempo, en mi experiencia como profesor del INBAD se irá abriendo camino de forma absolutamente natural y lógica la enseñanza no reglada, como me ha ocurrido en el Centro Asociado de la UNED en Madrid, de ahí que analice brevemente su trayectoria en este sentido.

Para terminar, tengo la intuición, utópica, lo sé, de que esto que ahora ensayamos en experiencias como la que expongo, sirviéndonos de una especie de «tutorías colectivas» especiales apoyadas por lo que han dado en llamar con el aberrante nombre de «actividades extraescolares» (¿extra qué?), terminaremos convirtiéndolo, tanto en el INBAD, como en la UNED, en real y verdadera «enseñanza a distancia», para llegar así a aquellos adultos a quienes presencialmente nunca llegaríamos.

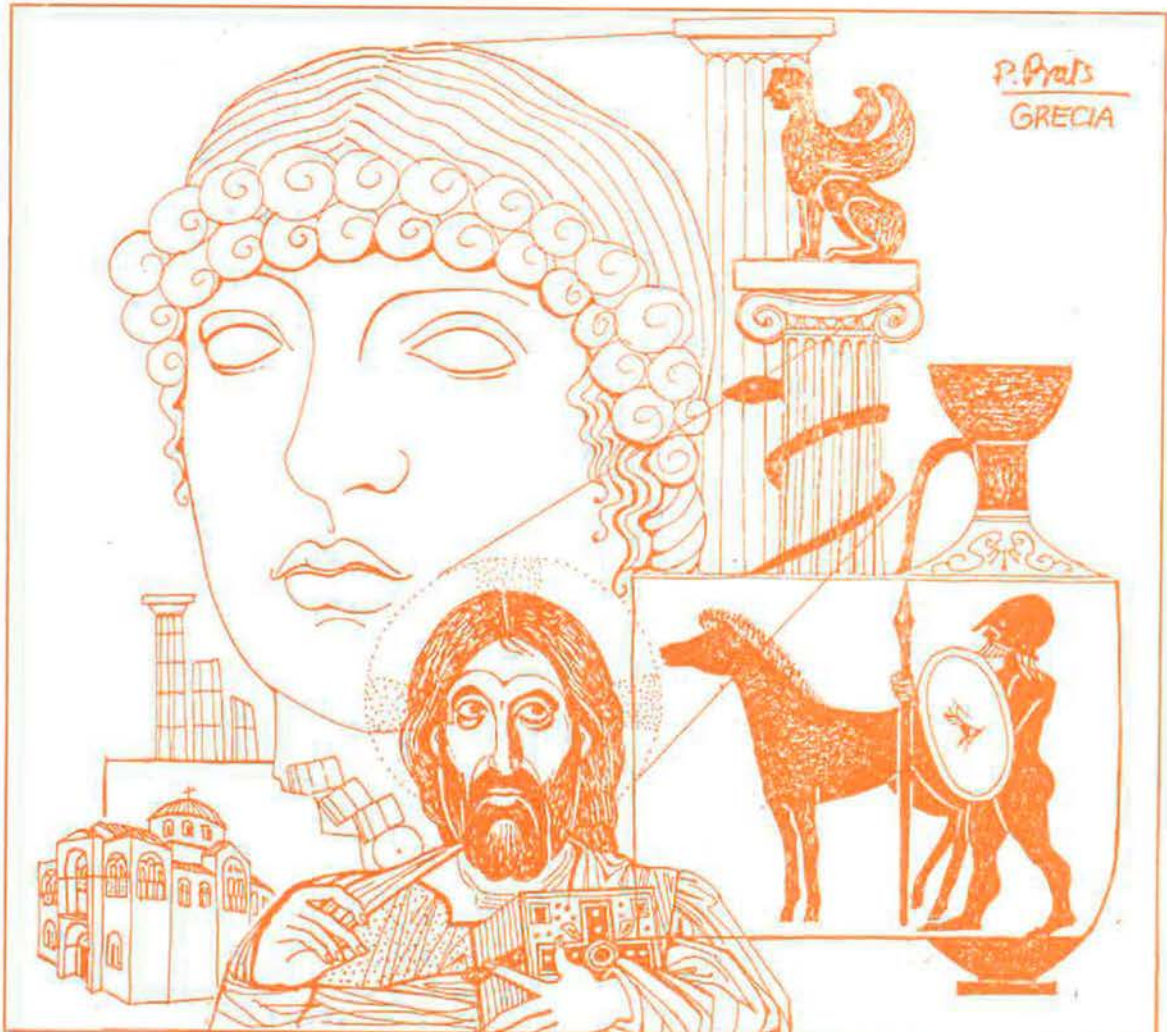
Por todo ello, sabiendo que del intercambio y de la controversia sale la luz, me he atrevido a reflexionar en alto sobre una experiencia de programa abierto, es decir: no reglado, de formación de adultos que si no se ha realizado aún en el INBAD, la verdad es que cual-

quiera de nosotros puede llevarlo a cabo, no tardando mucho, sin duda con mejores resultados.

Me he atrevido, además, a hacerlo porque, hace ya largo tiempo, como Profesor-Tutor del Centro Asociado de la UNED en Madrid, siempre en estrecho contacto con los profesores que en el INBAD han impartido mi asignatura, he aprendido, por propia experiencia, que el intercambio entre ambos centros de educación a distancia, por los que pasan los mismos alumnos, es absolutamente necesario y beneficioso en extremo para los profesores y alumnos de ambos. Hablo de intercambio porque desgraciadamente aún no hemos llegado a la coordinación que en pura lógica es absolutamente necesaria.

1. EL POR QUÉ Y EL PARA QUÉ DE LOS PROGRAMAS ABIERTOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

Hacia mediados del presente siglo, cuando en la Europa Occidental y en los Estados





Unidos comenzaban los momentos sin duda más prósperos y probablemente más imaginativos de su historia colectiva, como respuesta a la creciente demanda generalizada de una mejor formación por parte de amplias capas sociales que no sólo querían un mayor nivel de vida sino una vida cualitativamente más satisfactoria, se generaliza lo que en lengua inglesa se denomina «enseñanza abierta», en su doble modalidad de «enseñanza a distancia» y de «formación permanente de adultos».

Hace ya quince años, en 1974, la National Association of Educational Broadcasters hace público en los Estados Unidos un informe que resume la experiencia, hasta ese momento, de todas las organizaciones dedicadas en U.S.A. a la enseñanza a distancia. En uno de sus puntos se afirma categóricamente que los diversos sistemas de educación a distancia deben facilitar su uso a todo el que quiera aprender, sin imponerle ninguno de los

requisitos tradicionales para el ingreso, ni curriculum académico alguno, habiendo constatado que la obtención de un título académico o cualquier otro diploma o certificado ya no es considerado por los usuarios la única recompensa posible a sus esfuerzos por aprender.

Subyace en esta afirmación la constatación de que la «enseñanza a distancia» es requerida por dos tipos de usuarios. Para unos es la segunda oportunidad de obtener un título académico oficial y mediante él una mejor posición social, pero también puede ser la manera de satisfacer la demanda de productos culturales de mayor calidad hecha por una población cada vez más numerosa que quiere invertir en ellos el tiempo y el dinero que ya no le hacen falta para cubrir sus necesidades básicas de bienestar material y que, además, no siente necesidad de título, diploma o certificado académico alguno.

El mundo germánico y el anglosajón, con la sagacidad práctica que los caracteriza, hace ya mucho tiempo que dotaron con programas abiertos de formación permanente de adultos a sus instituciones de enseñanza superior y también a las de enseñanza media.

En esto como en todo lo demás, España ha sido diferente sólo institucionalmente. En estos momentos, como sucede en los demás países, si el desarrollo tecnológico y el bienestar económico, que necesariamente conlleva, no sufre, de forma traumática, un profundo retroceso, cada año que pase seguirá aumentando el número de personas que quiera invertir su dinero y su tiempo no en consumir más, sino en consumir productos de mayor calidad. Cada vez más, también en este país, los productos considerados de mayor calidad y que comportan un más selecto prestigio social son los culturales. Para quienes llevamos años metidos en el fascinante mundo de las Asociaciones o Sociedades Culturales, esto es una verdad incontrovertible.

Por otra parte el desarrollo tecnológico conlleva necesariamente, cada vez para mayor número de personas, más tiempo libre, mayor posibilidad o necesidad (según se mire) de dedicarse a lo creativo no productivo, a lo inútil pero placentero y capaz de lograr que nos sintamos realizados; es decir: a la actividad que define a los humanos frente al resto de los animales, al «homo sapiens» frente al «homo faber», que fue su estadio anterior. Estoy hablando de la cultura y de la necesidad que cada vez más gente empieza a sentir, en España y fuera de ella, de una mayor formación cultural que le proporcione una vida de mayor calidad. Lo que esta gente demanda, con una urgencia de día en día mayor, son programaciones de enseñanza «abiertas», en nuestro lenguaje administrativo «no regladas»: no sometidas a las consabidas exigencias académicas, con la libertad y el placer de aprender como únicos requisitos imprescindibles.

2. PROGRAMAS ABIERTOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS EN EL CENTRO ASOCIADO DE LA U.N.E.D.

El Centro Asociado de la U.N.E.D. en Madrid, por el número de disciplinas que imparte y por el número de alumnos que atiende, es *de facto* la auténtica tercera universidad de la ciudad.

El convencimiento sentido por algunos Profesores-Tutores de que la enseñanza sólo merece la pena cuando se imparte en una escuela íntima e indisolublemente unida a la vida misma (idea ya pregonada por Séneca y convertida en programa pedagógico por la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo), unido a la necesidad que siente todo alumno a distancia de romper, de vez en cuando, su aislamiento y sentirse miembro de una comunidad escolar en la que pueda convivir con sus profesores y compañeros, fue lo que hizo que surgieran, primero, actividades en las que quedaba garantizada la deseada convivencia y que eran ocasión a la vez de asimilar, de forma placentera y sin aparente esfuerzo, contenidos a veces complejos, de una o de varias asignaturas simultáneamente. Casi de forma inmediata, estas actividades quedaron abiertas a cualquier persona, fuera cual fuera su historial académico y su vinculación con el Centro Asociado, que considerase atractivo y provechoso el programa ofrecido.

Después, la experiencia fue haciendo que esas actividades se convirtiesen en cursos monográficos de varios meses de duración y de una estructura tan compleja como lo exigiese el tema a tratar.

3. «GRECIA CON Y SIN MITOS», PARA ADULTOS SIN PREJUICIOS

Durante los meses de noviembre y diciembre del pasado año, el Centro Asociado de la U.N.E.D. en Madrid organizó un curso de introducción a la cultura griega que les sirvió, también, a quienes así lo decidieron, de necesaria preparación para el viaje realizado a Grecia en la primera semana de enero. Tanto el curso como el viaje fueron dirigidos por el Dr. D. Pedro Lavado Paradinas, Profesor-Tutor del Centro Asociado, Conservador del Museo Arqueológico Nacional y Director de su Departamento Pedagógico. En el curso y en el viaje participamos, a título personal, pero sabiéndonos educadores de adultos, los profesores de la Sede Central del I.N.B.A.D., Doña Pilar Prats Sánchez y quien firma este trabajo.

De acuerdo con lo antes expuesto, tanto el curso como el viaje estaban dirigidos a todos los interesados en el conocimiento de la compleja y por ello apasionante realidad griega, independientemente de su titulación académica y de su vinculación al Centro Asociado, aunque recibiendo un trato de favor económico sus profesores y alumnos.

El curso fue impartido fundamentalmente

por Profesores-Tutores de la U.N.E.D., no todos del Centro Asociado, que desarrollaron temas relacionados con la geografía, la historia, la filosofía, la literatura y las bellas artes griegas. Las conferencias eran semanales, duraban unas dos horas y tenían la siguiente estructura:

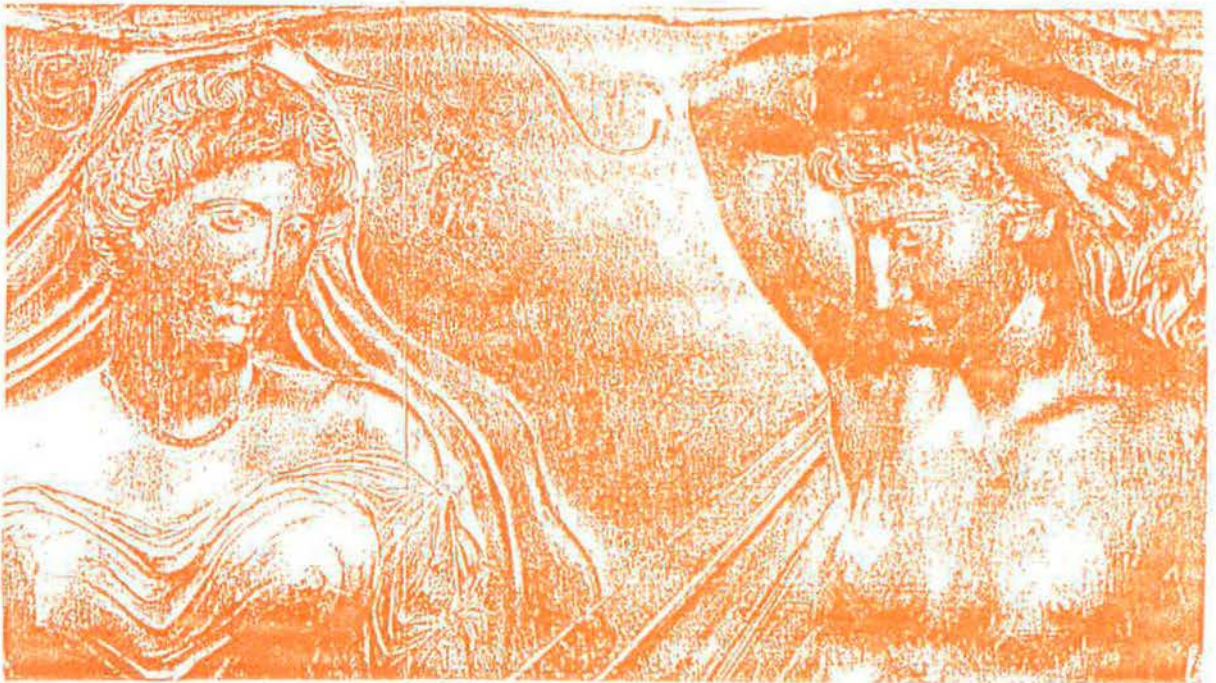
- Previamente los alumnos recibían un folleto impreso con calidad y elegancia donde había una bibliografía básica sobre el tema que se iba a tratar y un resumen amplio de conferencia realizados por el ponente. Si era preciso, el conjunto de textos sobre los que se iba a trabajar. Todos los folletos iban ilustrados con dibujos o viñetas humorísticas que desdramatizasen, de alguna manera, el tema serio de la conferencia.
- La conferencia, o era un diálogo profesor-alumnos, alumnos-profesor en sí misma, u obligatoriamente debía dar pie a un largo debate. El profesor, además de informar, debía inquietar al alumno y el alumno además de recibir la información debía responder a la provocación.
- Como medios auxiliares se utilizaron todos aquellos que cada profesor necesitó en la exposición de su tema: cintas magnetofónicas, diapositivas, vídeo, etc.

Como complemento a las conferencias, la que luego sería la guía oficial del viaje nos introdujo en las tradiciones, hábitos y cos-

tumbres de los griegos de hoy; se hizo un recorrido por la historia de la música griega en una conferencia-concierto dada por un compositor y profesor de música griego; quien quiso pudo asistir el domingo 11 de diciembre a la sagrada liturgia en la iglesia ortodoxa de Madrid, tras la cual el responsable espiritual de la comunidad ortodoxa hizo una introducción completa de la fé, al culto, a la organización de la iglesia griega; hubo además una visita guiada a las salas griegas del Museo Arqueológico Nacional, una sesión de vídeos educativos sobre temas culturales griegos y una cena, muestra de la gastronomía griega.

El viaje intentó acercar a los participantes a la Grecia antigua y clásica, a la romana, bizantina, otomana, sin olvidar la actual, mediante la visita a los museos y monumentos más característicos de cada época. En contra de lo predicado por las costumbres sedentarias actuales el director del viaje nos obligó a descubrir los paisajes rurales o urbanos recorriéndolos a pie, redescubriendo el valor del color, olor y tacto directo de la realidad. La época invernal nos causó el inconveniente de algún día de riguroso frío pero nos ofreció el aliciente de unos paisajes portentosos y el milagro de la inexistencia de turistas, con lo que ello supone.

Los veintisiete viajeros procedían de las más diversas profesiones (de ama de casa a ingeniero), de las más diversas titulaciones (de alumno de Formación Profesional a Cate-



drático de Universidad). Había predominio absoluto de gentes de ciencias y carreras técnicas sobre los de letras; sólo había un licenciado en clásicas. En cuanto a la edad hay que destacar la asistencia de un nutrido grupo de jubilados que contrastaba por su actividad activa, jovial y siempre dispuesta a la convivencia y a la participación, con un grupo de jóvenes absolutamente callado y pasivo.

Grecia nos satisfizo a todos gracias a una guía griega enamorada de su patria y de su profesión y a un director de viaje empeñado en convencernos de que nosotros no éramos turistas sino viajeros y que como tales debíamos aprender a dejarnos interpelar por el país que recorríamos y a ser capaces de expresar nuestra respuesta personal a esa interpelación.

Los medios de expresión de esa respuesta fueron los siguientes:

- El micrófono del autobús siempre abierto a quien tuviese algo que decir. Más de una vez formamos a su alrededor auténticas tertulias discutiendo aspectos políticos, económicos, sociales, etc. del país que estábamos conociendo.
- Las explicaciones en equipo, donde cada uno exponía espontáneamente el punto de vista de su especialidad o de su sensibilidad. Los viajeros recuerdan una memorable explicación de Pilar Prats en las salas de cerámica griega del Museo Arqueológico Nacional de Atenas.
- El «cuaderno de viaje» donde, en los largos trayectos de autobús, cada cual escribía sus impresiones en prosa o verso; las dibujaba, pintaba o practicaba con ellas la técnica de la «historieta».

- La tertulia de la noche, después de cenar, que podía convertirse en una cabalgata de Reyes Magos (Olimpia, 5 de enero) o en la representación por los viajeros divididos en dos compañías teatrales, de la Cororación de Constantino Paleólogo en Mistra o del Nacimiento de Atenea, tal como fue representado en el Partenón (Itea, 7 de enero). Quede claro que nadie tenía tales cosas previstas cuando salió de Madrid.

Creo que este curso y este viaje dejaron muy claro que la enseñanza y el aprendizaje entre los adultos pueden llegar a ser operaciones gratificantes en sí mismas (muchos no se molestaron en recoger el título del curso. La N.A.E.B. tenía razón), si se les devuelve su valor lúdico, su valor de placer libre; si se realizan en una convivencia solidaria, en una convivencia donde es posible la confianza y la comunicación; si tanto enseñanza como aprendizaje son la asimilación activa de una realidad vivida, de una realidad hecha nuestra a medida que de ella íbamos expresando lo que veíamos, oíamos y sentíamos. Cuando el aprendizaje es pasivo, es necesariamente una humillación ante un despotismo ilustrado que nos avasalla. Cuando es activo pero sin interlocutor con quien compartir las vivencias, ni alguien con sentido del humor que nos las reduzca a escala humana, se produce esa enfermedad que por haber sido certeramente descrita por él, lleva el nombre de «mal de Stendhal». Es la indigestión de museos, de monumentos, de explicaciones de guías, de recuerdos, de sensaciones... que provoca un auténtico colapso psíquico y físico. El sentido último de nuestra representaciones teatrales estaba en la necesidad de catarsis, de vaciamiento de cultura impuesta, que como Aristóteles observó muy bien, sólo el teatro puede proporcionar.

Una Experiencia en un Museo

M.^a Purificación ARANGO GONZÁLEZ
Centro Colaborador del INBAD
I.B. Gerardo Diego, Pozuelo de Alarcón (Madrid)



Busto de mujer
París, 1907

Con motivo del Primer Centenario de Picasso, tuvimos en Madrid una muestra completísima de la obra de este insigne maestro. Consideramos fundamental llevar a nuestros alumnos a esta exposición, controvertida para unos, hermética para otros, la obra de un genio para la mayoría.

Picasso es, sin lugar a dudas, la personalidad más vigorosa del arte contemporáneo,

aunando una gran capacidad investigadora con un espíritu permeable a los nuevos esquemas y planteamientos artísticos.

METODOLOGÍA

Entendimos que sería bueno hacer trabajar a los chicos en el Museo; a este fin, confeccionamos una serie de preguntas que ellos respondieron in situ a la vista de los cuadros. Previamente, en clase, se les había dado una somera explicación sobre la obra del pintor acompañada de diapositivas.

NIVEL

La experiencia se realizó con los alumnos de 1.º del I.B. GERARDO DIEGO de Pozuelo de Alarcón. Centro Colaborador del INBAD.

OBJETIVOS

Alcanzar un conocimiento preciso de la obra del pintor en sus distintas etapas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

- A) Se les pidió que, en la clase, hicieran un dibujo coloreado de Las Señoritas de Avignon, tomado del libro de texto; obra de la que parte el cubismo, no representada en la exposición.
- B) Así mismo se les pidió que respondieran a una serie de preguntas que tenían por objeto llevar al alumno al

descubrimiento por si mismo de las distintas etapas de la obra de Picasso.

C) PRUEBA REALIZADA POR LOS ALUMNOS EN EL MUSEO

1. Busca en la exposición algún retrato que se asemeje a las caras de Las Señoritas de Avignon. Numera las caras de izquierda a derecha en el citado cuadro, y di a cual o cuales son semejantes.
 - 1.1. ¿Están todas las señoritas pintadas igual?, o por el contrario ves alguna diferencia entre ellas.
 - 1.2. ¿Qué otros elementos hay en el cuadro?
 - 1.3. Dime si los ojos de las figuras de la izquierda o del centro se parecen a los de alguna otra representación ya estudiada.
2. ¿Hay en la exposición algún cuadro que pudieras relacionar con el Guernica?
 - 2.1. ¿Qué título tiene?
 - 2.2. ¿En qué fecha fue pintado?
 - 2.3. ¿Qué representa?
 - 2.4. ¿Qué personajes hay, y dónde están situados?
3. ¿Qué ves en el cuadro que lleva por título El Estudio?
 - 3.1. ¿Qué colores predominan?
 - 3.2. ¿Qué hay en sus partes izquierda y derecha?
 - 3.3. ¿Qué otros cuadros de la Exposición reflejan esta temática?
4. ¿Qué cuadro te ha gustado más de la exposición y por qué?
5. Elige un cuadro de cada una de las siguientes épocas:
 - 5.1. Época Rosa
 - 5.2. Época Azul
 - 5.3. Cubismo Analítico
 - 5.4. Cubismo Sintético.
6. ¿Qué te sugiere la escultura El Hombre del Cordero?

* Se entregó esta prueba a un grupo de 32 alumnos.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

A fin de simplificar y para hacer más comprensibles los resultados, los hemos reducido a porcentajes.

1. Las respuestas son correctas en un 52%, e incorrectas en un 48%.
 - 1.1. El 43% consideran que de izquierda a derecha se hacen más cubistas; el 40%, que de izquierda a derecha se deforman; el 96% hablan de tragedia y dolor de izquierda a derecha; el 4% consideran la 1.^a figura estática, las

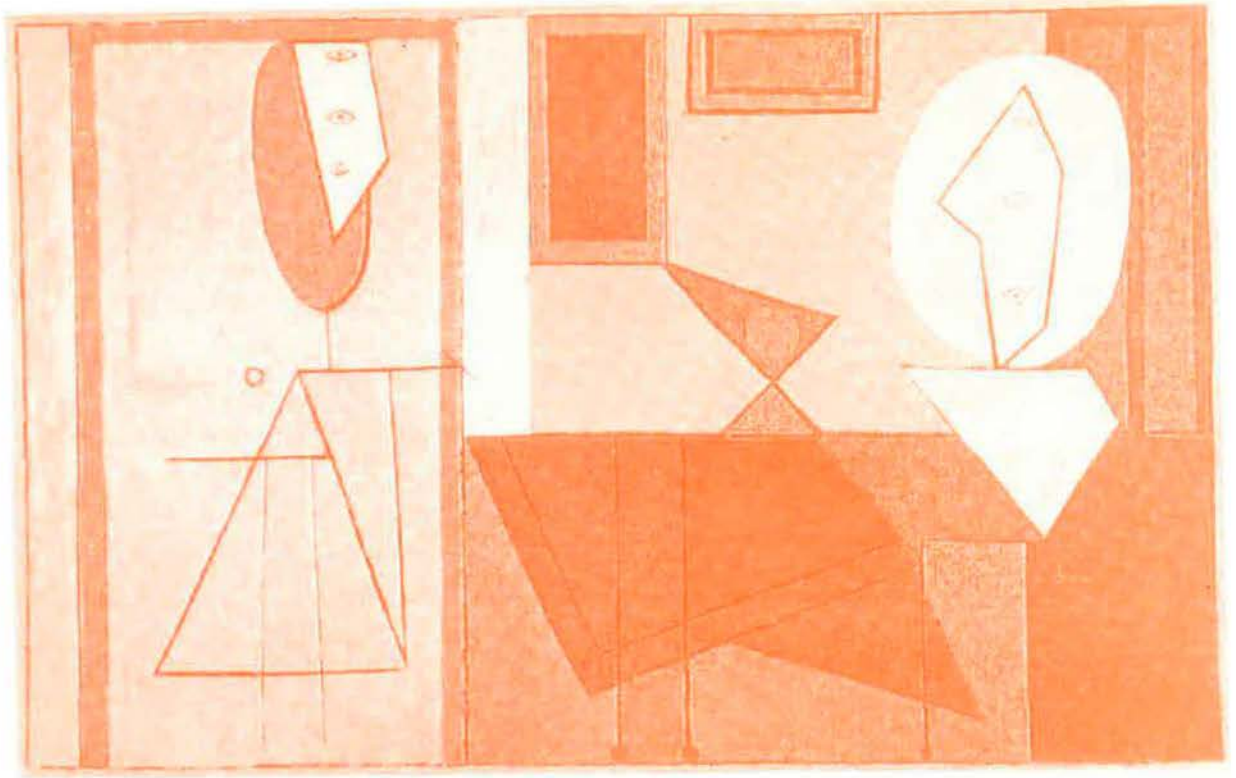
dos siguientes en movimiento y el resto descompuestas.

- 1.2. El 80% ven frutas y sábanas; el 19% cortinas; el 1% una mesa.
- 1.3. El 80% relacionan los ojos con la pintura egipcia y la Ley de la Frontalidad en la 1.^a figura; el 20% con los relieves sumerios.
2. El 100% de los alumnos responden correctamente.
 - 2.1. El 100% de los alumnos responden correctamente.



Las Señoritas de Avignon
año 1907

- 2.2. 100% responden correctamente.
3. El 75% hacen una descripción exacta del cuadro. El 25% pasan por alto el tema central sin hacer alusión al propio pintor.
 - 3.1. 100% responden correctamente.
 - 3.2. 75% respuesta correcta.
 - 3.3. 100% respuesta correcta.
4. El 80% de los alumnos eligen cuadros que están en la línea figurativa.
5. El 50% de los alumnos seleccionan correctamente cuadros de la época Azul; el 25% seleccionan correctamente cuadros de la época Rosa. El 10% seleccionan correctamente cuadros de cubismo analítico y el 15% seleccionan correctamente cuadros del cubismo sintético.
6. El 100% coinciden en que se trata de un monumento a la Paz, tan deseada después de la 2.ª Guerra Mundial.



El estudio
París, 1927-28

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS POR LA PROFESORA

1. De forma global, atendiendo al primer epígrafe de esta pregunta, así como a los apartados que la integran, entendemos que los resultados son altamente positivos, habiendo elegido el cuadro que lleva por título "*Busto de mujer*, París, 1907", el 52%. En efecto, este busto se halla próximo a las soluciones obtenidas para las mujeres centrales del cuadro "*Las señoritas de Avignon*". Sin embargo, ningún alumno ha visto la influencia de la Escultura Ibérica en estas primeras soluciones. Lo achacamos al número excesivo de alumnos que visitó en su día el Museo Arqueológico acompañados por una única profesora.

Destacamos el enorme interés que tiene, a nuestro juicio, el que el 96% de los alumnos vean como las figuras de

izquierda a derecha se van deformando, habiendo muestras evidentes de tragedia y dolor. ¿No podría ser esto, tal vez, el drama diario de estas mujeres, lo que el pintor quiso expresar?

2. Los porcentajes evidencian puntos de contacto entre *El Guernica* y *El Osario*.

Recogemos una de las respuestas: "*El osario, 1944-45*". Carece de colorido, tonos grises y negros. Representa una escena violenta en la que los personajes están situados en el suelo, de un modo revuelto y confuso. Las caras expresan angustia y dolor, los objetos materiales están desordenados entre miembros humanos (pies y manos). En la parte superior derecha hay un bodegón sobre una mesa".

3. En conjunto valoramos positivamente las respuestas. Elegimos, así mismo, una de las descripciones más completas: "*El estudio del pintor*". París, 1927-1928. Es un cuadro abstracto que representa el estudio de un pintor, en él hay una mesa cubierta por un mantel, y encima de ella un jarrón, en las paredes hay colgados cuadros, en la parte izquierda una puerta y una escultura moderna geométrica, los colores son vivos y llamativos, rojo, amarillo y blanco, carece de sentido de la profundidad debido a que no hay sombras ni colores difuminados.
4. No es sorprendente que los alumnos elijan cuadros que estén dentro de la línea figurativa en los que hay una concepción del espacio y de los objetos en el orden clásico, cultura más próxima al pensamiento concreto, fase de maduración psicológica en la que estos chicos están todavía inmersos.
5. Parece evidente el que a los alumnos les resulte más fácil decidirse por aquellos temas de la época azul o rosa,

que están dentro de la línea figurativa, sobre aquellos otros, cubistas, ya sean del periodo analítico o sintético.

6. Los resultados son altamente satisfactorios, si bien es verdad que no han visto el precedente de esta escultura que estaría en el Moscóforo del arcaísmo griego, o en el buen Pastor del arte Peleocristiano.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR LOS PROPIOS ALUMNOS

Transcurridos unos meses desde la toma en contacto con la obra de Picasso, los propios alumnos manifestaron que ciertamente tenían un conocimiento más firme de esta parte de la asignatura que de otras, cuya explicación no había sido complementada con la visita a un museo. Espontáneamente, los chicos insistieron en las ventajas que, a su juicio, se derivaban de la aplicación de estas técnicas pedagógicas y afirmaron estar dispuestos a continuar desarrollando actividades y experiencias de este tipo.

Material audiovisual para las tutorías por correspondencia: una experiencia

Carlos IBÁÑEZ BLANCO
Seminario de Dibujo
INBAD. TENERIFE

INTRODUCCIÓN

En números recientes hemos leído en este Boletín Informativo artículos referidos a las Tutorías por Correspondencia, así como ciertas normas para la elaboración de material para la Educación a Distancia.

En lo que a nosotros respecta, también el tema nos ha preocupado, incluso con anterioridad al curso 1986-87 (año en que este Seminario de Dibujo comenzó a encargarse de las Tutorías por Correspondencia).

El presente artículo trata del trabajo que este Seminario del INBAD de Tenerife inició hace dos cursos, como parte de un proyecto de Innovación Educativa, titulado «*La incorporación de la imagen en la Educación a Distancia*».

Uno de los objetivos principales de aquel proyecto era demostrar la importancia que puede tener utilizar los medios audiovisuales (magnetofón y vídeo), a la hora de orientarse hacia una pedagogía más motivadora, que permita nuevas experiencias didácticas-metodológicas.

La aplicación inmediata que nosotros le dimos a esta experiencia fue la de elaborar un material didáctico para la Correspondencia, que mejorara la atención a los alumnos «no presenciales» (que potencialmente son todos), ya que habíamos constatado que el material de apoyo existente para tal fin debía revisarse y renovarse, sobre todo, en su «técnica comunicativa», para facilitar así un intercambio más eficaz de conocimientos.

MATERIAL AUDIOVISUAL DE DIBUJO DE 1.º DE BUP PARA LA CORRESPONDENCIA

A la vista de tales consideraciones empezamos a diseñar nuestro material que constaría de:

Un Cuaderno de Actividades, con orientaciones escritas y gráficas, con referencias precisas al Documento de 1.º de BUP.

Una cinta de vídeo como material complementario del Cuaderno de Actividades anterior (o una cinta cassette sustitutiva del vídeo).

EL CUADERNO DE ACTIVIDADES

Movidos por la necesidad ya apuntada de revisar y renovar el material didáctico, se diseñó el CUADERNO DE DIBUJO de 1.º BUP, que, en principio, vendría a sustituir los actuales envíos kilométricos de papel y que le sería entregado al alumno de Correspondencia al comienzo del curso, evitando, en lo posible, la «cuestión burocrática» (consistente en realizar múltiples envíos y reenvíos de papeles, dentro de unos plazos de tiempo que, unas veces por deficiencias del servicio postal y otras por imponderables varios, difícilmente se podían cumplir). (Ilustración 1.)

El producto final consistió en un libretto, a modo de revista, con formato DIN A-4, compuesto por FICHAS DE ACTIVIDADES y FICHAS DE CONSULTA, ordenadas cronológicamente, de forma que cada hoja del libretto contuviera en su anverso (o página impar) una Ficha de Actividad y en su reverso la

Ficha de Consulta correspondiente, facilitándose así la realización de las Actividades. (Ilustración 2.)

Una de las cosas realmente innovadoras de este Cuaderno de Dibujo son las Actividades. Estas han sido concebidas como partes de un todo, como un ejercicio «global», cuyo título es «Construir una ciudad», y no como una antología miscelánea de tecnicismos. Es decir, que los contenidos del programa: geometría plana, color, sistemas de representación, etc. se han aplicado a un ejercicio «total», como es Construir una ciudad. (Tenemos pensado elaborar otros dos Cuadernos más, distintos, para que el alumno pueda optar por el que más le gusta, titulados respectivamente, «construir un objeto industrial» y «resolución de trazados elementales de diseño»).

Las fichas de Consulta suplen a los Anexos de las primitivas Actividades y a las fichas del Solucionario, porque desempeñan la función de ambas juntas, puesto que, por un lado el alumno encuentra en ellas información directamente relacionada con la Actividad en cuestión y, por otro, se le ofrece una posible solución, pero no exactamente la misma que se le pide en dicha Actividad. (Ilustración 3.)

LA CINTA DE VÍDEO

Tanto el Cuaderno de Actividades como la Cinta de vídeo (o cassette) desempeñan dos funciones:

1. Proporcionar orientaciones sobre qué y cómo estudiar, con qué instrumentos operar, etc.
2. Ayudar al alumno, actividad por actividad, a ejercitarse en los temas específicos de cada quincena, realizando con él ejercicios tipo que le sitúen en el contexto de lo exigible.

Teniendo muy presente el Cuaderno de Actividades se realizó la CINTA DE VÍDEO. Adoptamos un esquema muy simple para facilitar su manejo: Una Introducción, seguida de 21 Actividades (tantas como comprendía el Cuaderno).

En la Introducción (ilustrada con imágenes urbanas en movimiento) se le «sitúa» al alumno en el tema genérico del Cuaderno («Construir una ciudad»). Al mismo tiempo se le orienta sobre cómo utilizar el Cuaderno y la

propia Cinta y se le aclaran cuestiones acerca de cómo se le evaluarán sus actividades.

En cuanto a las Actividades (21 en total), cada una de ellas se ordena según la siguiente estructura:

1. Explicación animada sobre cómo entender y realizar cada Actividad. (Ilustración 4.)
2. Una «conclusión» (escrita) sobre qué es lo más importante que se debe estudiar. (Ilustración 5.)
3. Un «autocontrol», con la proposición de posibles ejercicios que podrían salir en un Control de Evaluación. (Ilustración 6.)

CÓMO SE EDITÓ LA CINTA DE VÍDEO

Según nuestra experiencia, para editar una cinta de vídeo (utilizando un ordenador), se ha de seguir el siguiente proceso:

1. Elaborar un Storyboard.
2. Realizar técnicamente y montar la grabación de la cinta.
3. Proceder a la grabación de la banda sonora.

El Storyboard

Generalmente, cuando ya se cuenta con el proyecto global de la cinta que se va a editar (se haya escrito o no un Guión técnico sencillo) se realiza un Storyboard, que no es otra cosa que un medio para facilitar la «visualización» de la narración, tal como la hemos concebido.

Nosotros trabajamos sobre una plantilla fija (ilustración 7). En cada una de las casillas o cuadros, representamos con un pequeño dibujo o «mono» las sucesivas imágenes de la narración. También se pueden hacer anotaciones manuscritas sobre ideas o conceptos que, en cada una de ellas, nos interese fijar. Es decir, que aunque sólo sea un boceto, deberemos «visualizar» en cada casilla todos los elementos que queramos que aparezcan cuando grabemos definitivamente la cinta de vídeo.

Debajo de cada cuadro se anotará «la forma de paso» que utilizaremos al pasar de una escena a otra (ya sea Fundido encadenado,

por Cortinilla horizontal o vertical, Fundido de blanco a negro, etc.)

Cuando la narración precise de muchas anotaciones o requiera un tratamiento especial, además del Storyboard podemos confeccionar un guión técnico en el que se describan los diálogos (si los hubiera), la acción, los efectos y, en su caso, la música.

La realización técnica de la imagen

Para la realización de nuestro vídeo utilizamos el siguiente equipo:

- Un ordenador MSX.
- Dos vídeos.
- Un televisor en color, a modo de monitor.
(Todo ello de propiedad privada.)

La configuración que empleamos se puede observar en las ilustraciones 8 y 9. Las operaciones que se pueden realizar con el equipo así configurado son:

- Caso 1. Los dos vídeos VCR sirven así para grabar y como fuentes exteriores de vídeo (modo de reproducción), sin cambiar las conexiones.
- Caso 2. El televisor sirve así de pantalla y de fuente exterior de imágenes (programas de TV). También los VCRs sirven para grabar y como fuentes exteriores de vídeo.

La grabación de la banda sonora

Ponerle sonido a la imagen anteriormente grabada es la última operación que se ejecuta para dar por acabado el vídeo. El equipo que se necesita para sonorizar la imagen es el que muestra la ilustración 10. Con él podemos fundir voces (a través del micrófono) y música (a través del tocadiscos), haciéndolas pasar por el mezclador de sonido que, con los mandos de control, permitirá regular las entradas y salidas de voces y sonidos.

De nada servirá tener configurado y listo todo el equipo de sonorización, si no contamos con un buen guión.

Un guión debe, fundamentalmente, además de resolver el comentario ilustrativo de las imágenes que vayan saliendo en pantalla, preveer su duración. Asimismo, habrá de recoger anotaciones sobre los efectos sonoros, los silencios, las mezclas musicales, etc. (véase ejemplo en la ilustración 11).

Para grabar la Banda sonora, a partir de un guión de estas características, se precisó de un equipo humano mínimo, compuesto por 4 personas. Una de ellas asumió la función de coordinador o realizador de la grabación. Otra se encargó de las cuestiones técnicas de sonido y otras dos, «ella» y «el», actuaron como locutores o lectores del guión.

CONCLUSIÓN

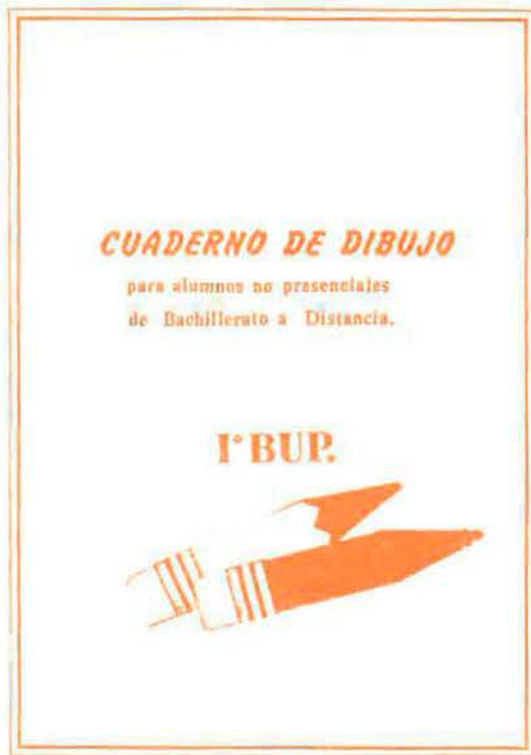
Según nuestra propia experiencia y sin entrar en la polémica de QUIÉN (CÓMO, CUÁNDO y DÓNDE) debe encargarse de la elaboración de material didáctico, podemos afirmar que:

Es importante que los distintos Seminarios se planteen la revisión continua del material didáctico de Correspondencia e introduzcan las modificaciones que permitan adaptarlo a cada circunstancia concreta.

Que seamos conscientes de que manejando ciertos medios técnicos sencillos se pueden hacer ensayos audiovisuales (montajes sonoros, vídeos con ordenador) preparatorios, a modo de «borradores» de materiales complementarios más acabados, que modernicen el «diálogo» que hasta ahora venimos manteniendo con nuestros alumnos por Correspondencia.

Que siempre que se proyecte crear nuevo material, su diseño se conciba como un ejercicio «global», es decir, como una serie de Actividades orientadas a desarrollar un trabajo «total», como pretende nuestro Cuaderno de Dibujo con el título.

De «*Construir una ciudad*», en el que se aplica todo el programa de 1.º de BUP.



Sumario

	pág.
Introducción	4
1º trimestre	4
OBJETIVOS	4
TEMAS DE ACTIVIDADES DEBIDAS	4-10
TEMAS DE CONSULTA DEBIDA	10-10
2º trimestre	10
OBJETIVOS	10
TEMAS DE ACTIVIDADES DEBIDAS	10-16
TEMAS DE CONSULTA DEBIDA	16-16
3º trimestre	16
OBJETIVOS	16
TEMAS DE ACTIVIDADES DEBIDAS	16-22
TEMAS DE CONSULTA DEBIDA	22-22
ANEXOS	22



1º trimestre

• objetivos

Los estudiantes que al finalizar el curso, demostrarán haber adquirido un grado de competencia suficiente en el campo de la actividad de dibujo, para poder aplicar los conocimientos adquiridos en el curso a situaciones reales de la vida profesional.

• técnicas

El estudiante:

- LEPTO O PUNTEREO DEL DIBUJO
- DIBUJO DE PERSPECTIVA Y PLANO
- DIBUJO DE ARQUITECTURA
- DIBUJO DE ARQUITECTURA DE INTERIORES Y EXTERIORES
- DIBUJO DE ARQUITECTURA DE INTERIORES Y EXTERIORES

• materiales

Los estudiantes deberán:

- SER CAPAZ DE IDENTIFICAR LOS MATERIALES DE DIBUJO
- SER CAPAZ DE IDENTIFICAR LOS MATERIALES DE DIBUJO

Ilustración 1. Título e introducción del CUADERNO DE ACTIVIDADES de Dibujo.

ficha de ACTIVIDAD A5

● SEALTA UN GRUPO PARTICIPATIVO Y FUNDADO DEL CANTÓN BARRANQUILLA DE SU PAÍS, PARA OBSERVARLO Y VISITARLO EN SU MOMENTO DE SU MÁXIMA ACTIVIDAD.

● PARA OBSERVARLO DE CERCA, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● LA ACTIVIDAD DE SU GRUPO Y SU PAÍS, HAZLA EN UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● PARA VISITARLO, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

ficha de CONSULTA C5

● PARA OBSERVAR UN GRUPO PARTICIPATIVO Y FUNDADO DEL CANTÓN BARRANQUILLA DE SU PAÍS, PARA OBSERVARLO Y VISITARLO EN SU MOMENTO DE SU MÁXIMA ACTIVIDAD.

● PARA OBSERVARLO DE CERCA, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● LA ACTIVIDAD DE SU GRUPO Y SU PAÍS, HAZLA EN UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● PARA VISITARLO, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

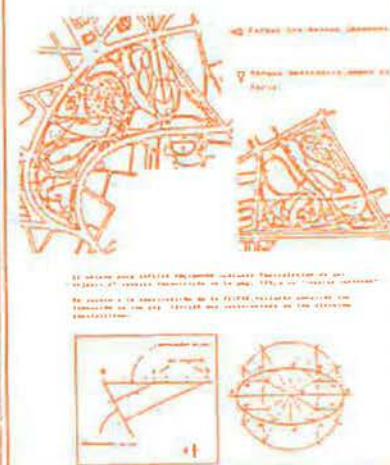


Ilustración 2. La referencia A5 de la Ficha de Actividad (arriba a la izquierda), anuncia que se trata de la quinta actividad («A» de Actividad) del Cuaderno. C5 (arriba a la derecha), se refiere a la consulta («C» de Consulta), correspondiente a la Actividad del anverso de la misma hoja.

ficha de ACTIVIDAD A4

● PARA OBSERVAR UN GRUPO PARTICIPATIVO Y FUNDADO DEL CANTÓN BARRANQUILLA DE SU PAÍS, PARA OBSERVARLO Y VISITARLO EN SU MOMENTO DE SU MÁXIMA ACTIVIDAD.

● PARA OBSERVARLO DE CERCA, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● LA ACTIVIDAD DE SU GRUPO Y SU PAÍS, HAZLA EN UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● PARA VISITARLO, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

Parque García Fariñas de Santa Cruz de Tenerife



ficha de CONSULTA C4

● PARA OBSERVAR UN GRUPO PARTICIPATIVO Y FUNDADO DEL CANTÓN BARRANQUILLA DE SU PAÍS, PARA OBSERVARLO Y VISITARLO EN SU MOMENTO DE SU MÁXIMA ACTIVIDAD.

● PARA OBSERVARLO DE CERCA, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● LA ACTIVIDAD DE SU GRUPO Y SU PAÍS, HAZLA EN UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

● PARA VISITARLO, HAZ UN PAPEL DESENGRANADO CON LA SIGUIENTE FORMA: RECTÁNGULO DE 10x15 CM, CON UN CANTÓN DE 45°.

Parque García Fariñas de Santa Cruz de Tenerife

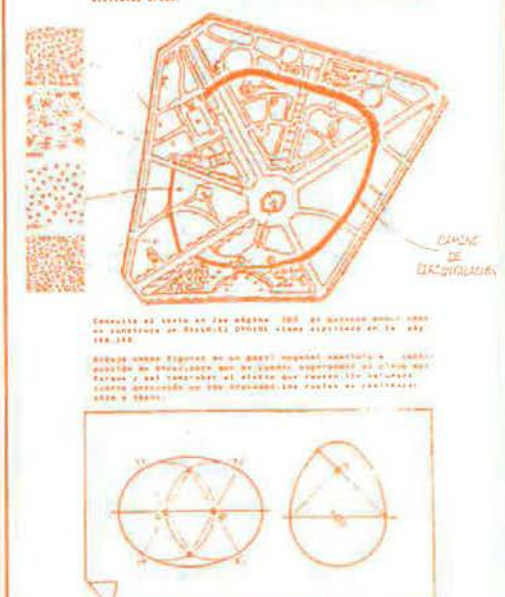


Ilustración 3. La Ficha de Consulta C4 (arriba a la derecha), además de dar las claves para buscar más información en el Documento, ofrece dos posibles soluciones del trazado pedido en la Actividad A4.



Ilustración 4. En la primera parte de cada actividad se explica con gráficos cómo realizar el ejercicio.

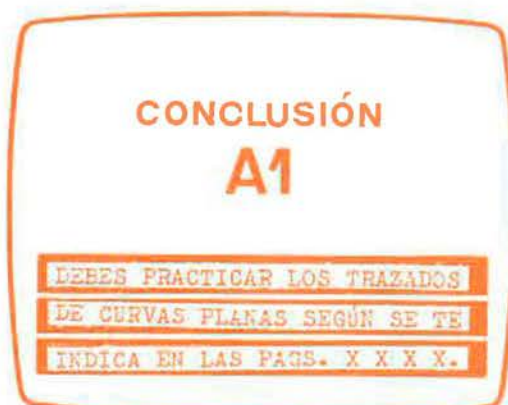


Ilustración 5. Sobre los tres renglones aparecerá, en cada «CONCLUSIÓN», el resumen de lo explicado anteriormente.



Ilustración 6. Lo que se escribe en los renglones del «AUTOCONTROL» son posibles cuestiones que pueden salir en una evaluación y su resolución dibujada.

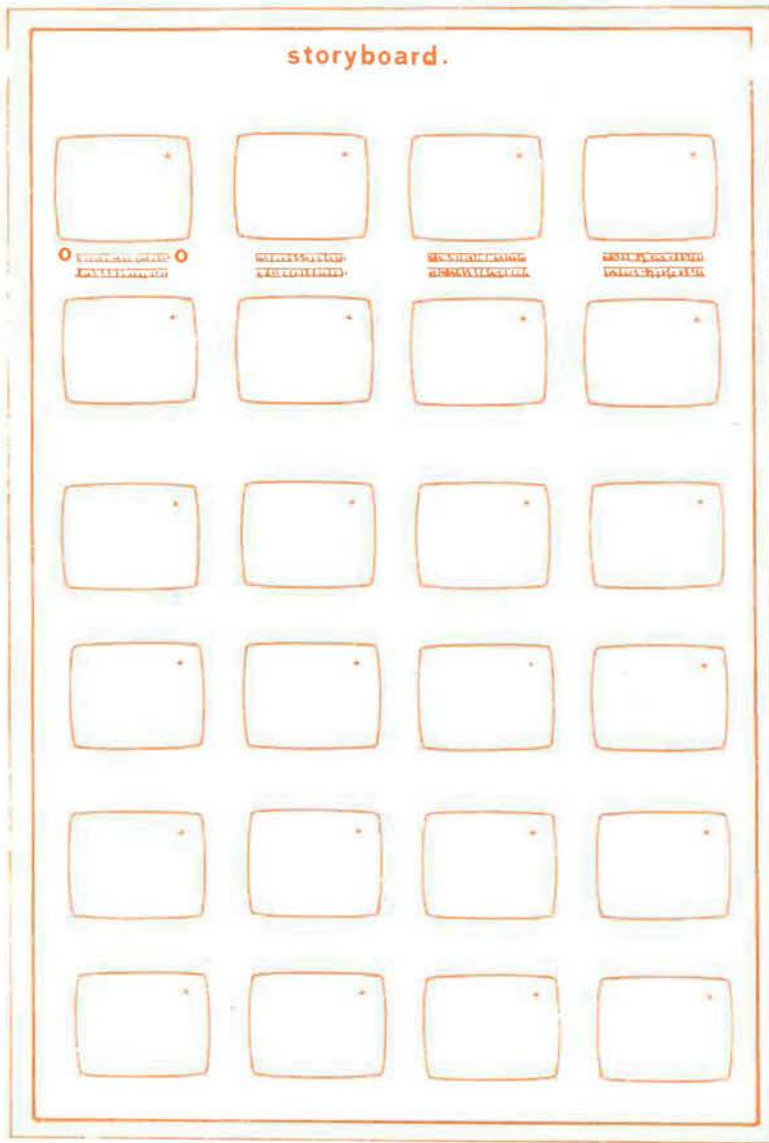


Ilustración 7. Dentro de cada «televisor» se dibujan los «monos» que representan las imágenes de la narración y, debajo, escritas, las referencias precisas de cada cuadro. A derecha e izquierda de tales referencias (obsérvense los puntos de la primera casilla), se anota la «forma de paso».

Ilustración 8.

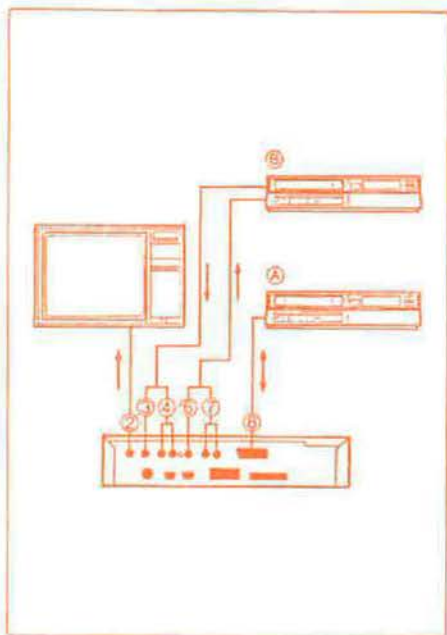


Ilustración 9.

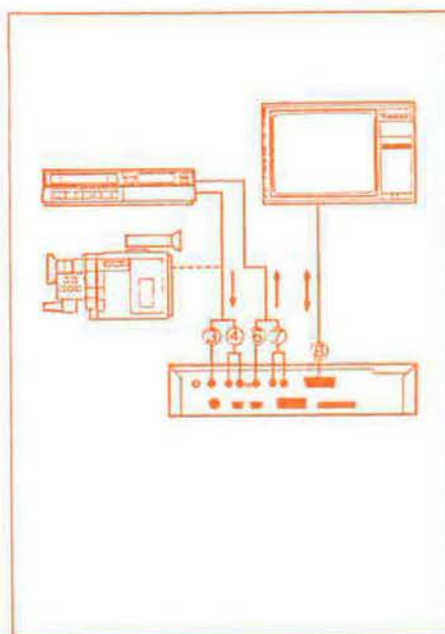


Ilustración 8. Esta configuración corresponde al Caso 1. El vídeo A está conectado al ordenador con un Euroconector y sirve de «base» de grabación. El televisor y el ordenador se conectan con un cable RF.

Ilustración 9. Corresponde al Caso 2. Se ha sustituido aquí un vídeo por una cámara con grabadora. El televisor se conecta directamente al ordenador mediante un cable Euroconector.

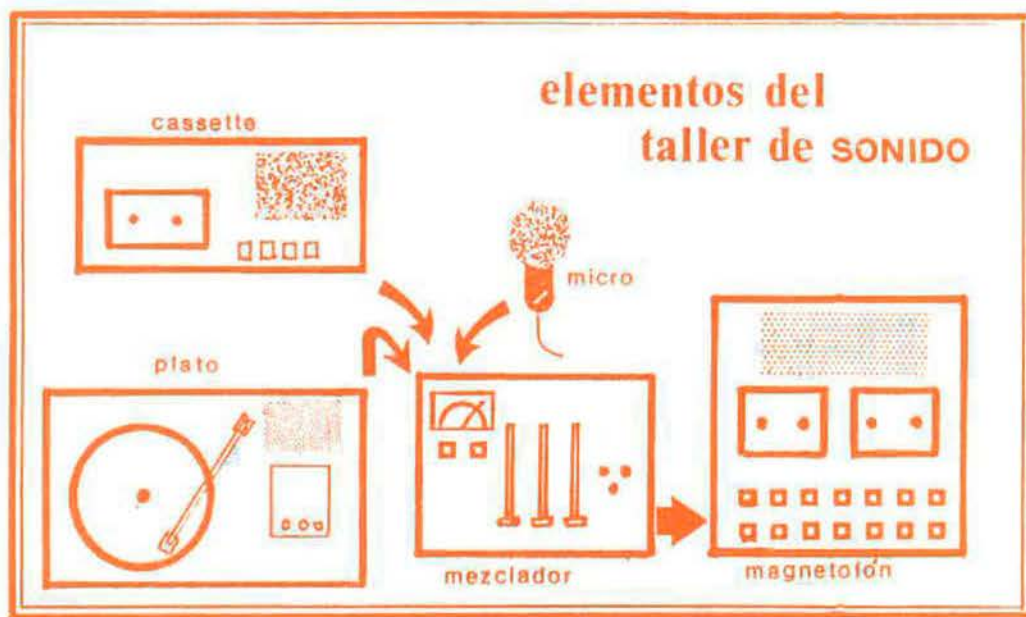


Ilustración 10. Radiocassette, plato y micro se conectan al mezclador y éste, a su vez, a la «base» de grabación (o magnetofón).



MODELO DE GUIÓN PARA SONORIZACIÓN.

Título del trabajo
Autor
Duración
CONTROL: Sintonía p/p y p/f.
LOCUTOR: El curso de Dibujo que
CONTROL: Sintonía p/p y p/f.
LOCUTORA: Porque el tema central
CONTROL: Sintonía f. con ruidos urbanos p/p, p/f y c.
LOCUTOR: Por tanto, realizarás trazados
CONTROL: Sintonía p/p y p/f.
LOCUTORA: Y nada más por ahora
CONTROL: Música c.
* CODIGO EMPLEADO
SINTONÍA: Es la música o efecto que usamos para identificar nuestro montaje sonoro.
p/p Primer plano. Así indicamos el sonido que se escucha con más nitidez.
p/f Pasa a fondo. Ese mismo sonido desciende para dejar paso a otro.
LOCUTOR. Voz masculina.
LOCUTORA. Voz femenina.
f Funde. Se une, sin interrupción al sonido siguiente.
c Cesa. Desaparece el sonido que estaba sonando.

Ilustración 11. Muestra de un modelo de guión radiofónico, como los que se emplean en los «montajes sonoros».

El INBAD en España

Proyecto de zonificación del INBAD a través de la creación de Aulas en distintas Comarcas de Navarra

Antonio MARTICORENA VALENCIA
Extensión del INBAD. Pamplona.

PRESENTACIÓN

Con el objetivo de acercar la oferta educativa a sus destinatarios, el INBAD se ha dotado de una infraestructura adecuada que, partiendo de la Sede Central, llega hasta las Aulas, pasando por las Extensiones y los Centros Colaboradores.

Las Aulas Concertadas, la realización menos convencional dentro de INBAD y por ello quizá la que recibe más escaso seguimiento y apoyo oficial, lo cual provoca, junto con otras múltiples causas, su retroceso numérico, son, a nuestro juicio, elemento fundamental, y en ciertos contextos prioritario, de la Enseñanza a distancia para adultos.

Y por ello es así ya por simple definición del INBAD, que fue creado con la finalidad de atender a un tipo de alumnado que en muchos casos puede ser bien atendido en Aulas y muy difícilmente en Extensiones o Centros Colaboradores localizados en capitales de provincia. A esta adecuación entre objetivo del INBAD y destinatario en el contexto del Aula, se unen factores de comunicación profesor-alumnos, alumnos entre sí, de rendimiento académico, de creación natural de grupos, de promoción sociocultural, de motivación múltiple, de costes de infraestructura, funcionamiento y de personal que deberían priorizar, a nuestro parecer, la creación de Aulas Concertadas.

El proceso regresivo de dichas aulas, en beneficio exclusivo de grandes Centros INBAD, contrasta con la actual política de las distintas Administraciones que tiende a acercar al usuario los distintos servicios sanitarios, sociales, culturales, deportivos,... por medio de la creación de organismos, centros e instalaciones apropiadas que no ofertan, si se quiere, la cantidad de prestaciones de otros, pero que la compensan sobradamente con la calidad y proximidad al destinatario.

En Navarra hemos contado con una doble experiencia en Aulas: el Aula Municipal de Estella, de la que informaremos más adelante, y el Aula de Alsasua, integrada esta última en el contexto más amplio de E.P.A., subvencionada por el Gobierno de Navarra, y que viene atendiendo a una media anual de 30 alumnos que cursan BUP y COU.

La valoración que hacemos de dichas Aulas es no sólo altamente positiva en la línea de lo que acabamos de indicar, sino también, en su entorno sociocultural y geográfico, insustituible por otro tipo de organización INBAD. Adolecen sin duda en cierta medida de falta de coordinación didáctica, administrativa y funcional con la Extensión y con los organismos que la patrocinan y subvencionan, debido en parte a la falta de cauces institucionales bien establecidos y expe-

rimentados. La consideración de las Aulas como un fenómeno hasta cierto punto "marginal" del INBAD ha contribuido sin duda a que se den estas deficiencias de funcionamiento que son fácilmente corregibles y que en modo alguno ensombrecen la alta rentabilidad académica, educativa y sociocultural de las aulas.

Esta experiencia positiva contrastada a lo largo de varios años nos ha llevado al convencimiento de que, para muchos posibles candidatos a nuestra enseñanza de adultos a distancia, la organización y servicio que ofrece la Extensión, incluida sobre todo la tutoría para alumnos de correspondencia, no llega a muchos de ellos con un mínimo de eficacia y garantía.

Por ello hemos realizado el presente PROYECTO dirigido al Gobierno de Navarra, a la Dirección provincial del MEC y a los Ayuntamientos de los pueblos y zonas implicadas en el mismo, razonando la conveniencia de la creación de Aulas, bien autónomas INBAD o integradas en programas de E.P.A. o similares: exponemos en primer lugar los objetivos, metodología y organización del INBAD, incidiendo, y nunca por obvio es innecesario, en su especificidad; tras ello hacemos breve historia de la Extensión de Pamplona; a continuación el análisis de los datos que nos proporciona la experiencia del Aula Municipal de Estella, en funcionamiento desde el curso 1980-81, nos sirve de apoyo para hacer una transposición razonada y realista de datos y objetivos a otras comarcas de Navarra, lo que compone propiamente el PROYECTO DE ZONIFICACIÓN. Dicho PROYECTO, dirigido a responsables de las distintas Administraciones de la Autonomía, incide no solamente en la justificación de la creación de Aulas concretas, sino también en los problemas organizativos, de puesta en marcha y de funcionamiento de las mismas.

Creemos que el presente PROYECTO, en su metodología y objetivos, puede servir al INBAD de reflexión sobre la finalidad con que fue creado, los objetivos que persigue y la adecuación permanente a las necesidades y problemática de muy diversa índole del destinatario para el que está pensado, y a las Extensiones de otras Comunidades Autónomas y/o autoridades educativas de éstas, para plantearse, en su caso, la posibilidad de realizar proyectos similares de creación de Aulas, ofertando en sus respectivas localidades y comarcas un servicio INBAD de mayor calidad y que llegue a un mayor número de adultos.

EL INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA (I.N.B.A.D.)

En el decreto de creación del I.N.B.A.D., (2408/75, 9 octubre) se ponen de manifiesto los destinatarios, objetivos, organización y modalidades del mismo, señalando entre los primeros "la población diseminada en núcleos rurales con difícil acceso a Centros de enseñanza, trabajadores...". En cuanto a formas y modalidades específicas del INBAD, establece el mismo decreto "la utilización de medios como la correspondencia, radio, televisión", reconociendo que debe tener "características específicas, planteamientos técnicos y metodológicos, propia organización administrativa", adaptándose a "la evolución de la sociedad española". Es obvio que los objetivos del Inbad son "impartir las enseñanzas de Bachillerato y C.O.U."

A lo largo de estos doce años de funcionamiento, el INBAD ha ido experimentando métodos y material didáctico, sistemas de enseñanza a distancia y tutorización, metodología y técnicas de enseñanza por correspondencia, en un intento permanente de abrir el sistema al alumno para el que fue creado.

La especificidad del INBAD hoy, en cuanto a su destinatario y en sus aspectos metodológicos, organizativos, administrativos y de funcionamiento, podríamos resumirlos en los siguientes:

1. Sistema diseñado para adultos, cualquiera que sea su circunstancia personal, familiar, laboral o profesional.
2. Sistema abierto en el que no se establecen límites de tiempo, lugar o distancia, y en el que cada uno, de modo personal, puede establecer su propio ritmo de aprendizaje.
3. Sistema de enseñanza a distancia con apoyo tutorial, que implica orientación, asesoramiento, ayuda y seguimiento en el proceso individualizado de aprendizaje.
4. La metodología (Tutorías de orientación, experimentación y creación de documentos didácticos autosuficientes), la organización académica, (horario, tutorías didácticas individuales y colectivas), administrativa (opción a matricularse cada año libremente del número de asignaturas en función de las posibilidades individuales, sin límites de años

y convocatorias), la modalidad por correspondencia para aquellos alumnos que no puede garantizar una mínima presencia en el Centro, son apoyos al alumno tendentes a la adaptación, en los límites de lo posible, a su circunstancia personal y ritmo de aprendizaje.

Actualmente el INBAD está organizado a partir de la Sede Central, donde se encuentran la dirección, coordinación, servicios pedagógicos, administración, investigación y producción didácticas, con 19 Extensiones (Centros que gozan de infraestructura autónoma y profesorado con dedicación total), 23 Centros Colaboradores y 5 Aulas Concertadas.

Tras la asunción de las transferencias en educación por diversas comunidades autónomas, se han constituido como Institutos de Bachillerato a Distancia las antiguas Extensiones del País Vaco, Andalucía, País Valenciano, Galicia y Canarias.

A ello hay que añadir las Extensiones INBAD en el extranjero, transformadas recientemente en Agrupaciones de Lengua y Cultura.

La matrícula actual del INBAD en lo que respecta únicamente al territorio M.E.C. es de 21.000 alumnos, a los que hay que añadir los inscritos en los Institutos de las Comunidades Autónomas citadas.

EL I.N.B.A.D. EN PAMPLONA

En Navarra el INBAD inició sus actividades con la creación de un Centro Colaborador en Pamplona, ubicado en el Instituto de Bachillerato Navarro Villoslada, que en septiembre de 1984 fue transformado en Extensión, dotándose del profesorado que, en comisión de servicios, trabaja a dedicación completa, y estableciéndose durante el curso 1984-85 en el Colegio nacional José Vila, para pasar, a partir del curso 85-86, a los locales definitivos de la calle Tajonar, s/n.

La matrícula desde que fue creada la Extensión ha experimentado un progresivo incremento partiendo de 372 matrículas en 1984-85 hasta alcanzar el presente curso 87-88 sólo en Pamplona, la cifra de 695 matrículas. (ANEXO 1)

gráfico 1



En cuanto resultados académicos y procedencia geográfica del alumnado, creemos de interés presentar los dos cuadros siguientes,

que valoramos a continuación. (ANEXOS 2 y 3)

gráfico 2



gráfico 3



gráfico 4

El nivel de abandono en este tipo de estudios, habida cuenta de las dificultades de tipo laboral y familiar, distancia, condiciones ambientales de estudio, problemas de motivación, falta de nivel o preparación, adaptación al sistema, etc., es relativamente elevado, situándose en torno al 40% de la matrícula. Lo que no obsta para que el porcentaje de aprobados se sitúe en torno al 70% en todos los cursos de B.U.P. y en C.O.U.

En función de la problemática específica de cada uno de los alumnos y de la repercusión del factor distancia, existen dos modalidades fundamentales en nuestro sistema: APOYO TUTORIAL (TUTORIAS COLECTIVAS E INDIVIDUALES PRESENCIALES) Y CORRESPONDENCIA.

El INBAD está abierto a todo tipo de alumnos y para ello fue creado, por lo que se matriculan en el buen número de adultos que viven y trabajan a muchos kilómetros de la sede. Para ellos especialmente ha sido diseñada y aplicada la modalidad de correspondencia.

La Experiencia propia de la Extensión y del INBAD en general nos demuestra, sin embargo que un alumno que no pueda asegurar el mínimo de presencia que el sistema ofrece y aconseja es difícil que pueda superar el curso, al carecer del apoyo didáctico, orientador y motivacional que ofrece el contacto directo y regular, aunque limitado, con profesores y compañeros.

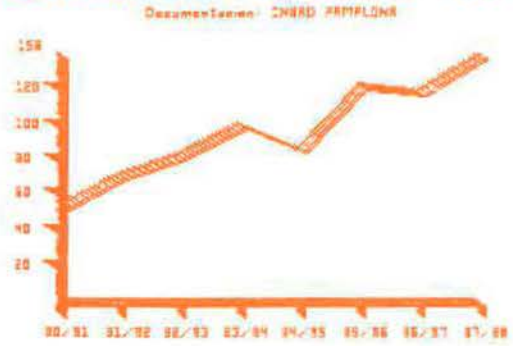
Por ello el INBAD ha buscado siempre y en lo posible acercar, incluso físicamente, el sistema al usuario y por ello fue creado en su día el Aula Municipal de Estella.

AULA I.N.B.A.D. DE ESTELLA

Constituida en virtud de un proyecto de colaboración entre el INBAD y el Excmo. Ayuntamiento de Estella, el Aula Municipal de Estella comenzó sus actividades el curso 1980-81, dependiendo directamente de la Sede Central de Madrid, y a partir de Septiembre de 1985 fue adscrita, a efectos pedagógicos y administrativos, a Pamplona.

El aula comenzó con una matrícula de 51 alumnos que, a pesar de condiciones adversas debidas a problemas de continuidad del aula, ha ido progresivamente aumentando hasta alcanzar el presente curso la cifra de 158 alumnos. (ANEXO 4)

EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS



Los alumnos residentes en la ciudad duplican a los que viven en poblaciones de la comarca, (ANEXOS 5 y 6), situándose por edad un 40% entre los 18-22 años y el 60% restante por encima de los 22. (ANEXO 7)

gráfico 5,



gráfico 6

PROCEDENCIA DEL 75% DE LOS ALUMNOS DE LA MERINDAD

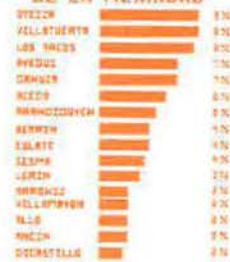
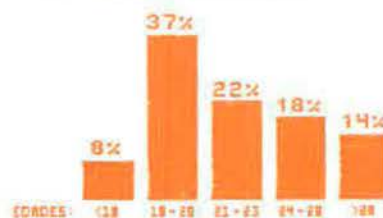


gráfico 7

DISTRIBUCIÓN DE LAS EDADES DE LOS ALUMNOS



Por profesiones, haciendo cómputo global de todo su alumnado, han dominado los que trabajan en la construcción y servicios, a los

que siguen en orden decreciente funcionarios, empleadas de hogar y amas de casa. (ANEXO 8)

gráfico 8



Del servicio educativo y sociocultural prestado por el aula de Estella a la ciudad y comarca durante sus ocho años de existencia, nos pueden dar una aproximación los siguientes datos:

1. Los alumnos reconocen que ningún otro sistema convencional de ense-

ñanza, existente ya o por crear, podría suplir el servicio que les ofrece el INBAD, y recurren al aula porque la organización y sistema INBAD se acomoda a su situación y circunstancias personales y laborales en un horario adecuado. (ANEXOS 9 y 10)

gráfico 9



gráfico 10



RAZON POR LA QUE ESTUDIAN EN INBAD

2. El acceso a estudios universitarios, la promoción profesional y la ampliación cultural son, por este orden, las razo-

nes fundamentales por la que acuden los alumnos al aula de Estella. (ANEXO 11)

gráfico 11



RAZON POR LA QUE ESTUDIAN

- El nivel de abandonos es inferior al de la Extensión de Pamplona y ligeramente superior el porcentaje de resultados positivos.
- El número de títulos de Bachillerato (52), y de COU (54), obtenidos en el aula sólo en los últimos 4 cursos avalan por sí mismos su eficacia y apoyan su continuidad. (gráfico 12)

gráfico 12

TITULOS OBTENIDOS

CURSO	BUP	COU	TOTAL
83/84	13	11	24
84/85	12	11	23
85/86	11	14	25
86/87	16	18	34
TOTAL	52	54	106

- Se tiene constancia, a nivel de conocimiento personal, de 29 alumnos que han realizado sus estudios en el aula y que actualmente cursan estudios en diversas escuelas universitarias y facultades.
- Los costes de personal docente y administrativo y de funcionamiento del aula son más que razonables habida cuenta del servicio que ofrecen y por comparación con los normales en la enseñanza convencional del mismo grado.

PROYECTO DE ZONIFICACIÓN

La experiencia altamente positiva del aula Inbad de Estella nos hace pensar que un servicio de semejantes características pudiera ser establecido en otras zonas de Navarra. Dichas zonas proporcionan actualmente al INBAD de Pamplona un cierto número de alumnos (ANEXO 3), exiguu ciertamente, debido fundamentalmente a la distancia y condiciones de desplazamiento, que siguen

el curso por correspondencia en condiciones difíciles y por tanto con resultados muy modestos.

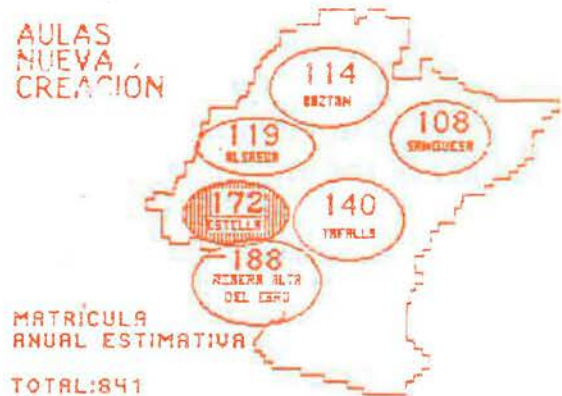
En varias de dichas zonas, que ofrecen quizá condiciones socio-culturales y académicas no siempre idénticas a las de Estella, creemos que existen población, necesidades y condiciones adecuadas para generar un alumnado potencial de INBAD suficiente para plantearse la creación de un aula en cada una de ellas.

El objetivo de la creación de dichas aulas y por tanto, la oferta educativa INBAD consiste en la realización de estudios oficiales de BUP y COU, en régimen de tutorías individuales y colectivas, didácticas y de orientación con el soporte de documentos didácticos autosuficientes, en horario de tarde y noche, dirigida al alumnos adultos, (agricultores, trabajadores del campo, de la industria o de servicios, temporeros, amas de casa, etc.), con una metodología y organización adaptada a las necesidades y condiciones específicas de esos alumnos, con las ventajas que en cuanto a adaptación, secuenciación y distribución del currículum y consiguiente amplitud del número de convocatorias hace posible el sistema INBAD.

Esta oferta educativa a través de la creación de aulas INBAD puede materializarse, al menos parcialmente, a partir del próximo curso, en alguna de las zonas que posteriormente se indican.

Razonando esta propuesta, concretando la oferta INBAD y marcando los primeros pasos para a la creación de aulas Inbad, creemos conveniente señalar los siguientes extremos:

gráfico 13



1. Pensamos en concreto (ANEXO 13) en las comarcas de Alsasua, Baztán-Bidasoa, Ribera Alta del Ebro, Tafalla y Sangüesa. Teniendo en cuenta únicamente el mero dato poblacional (transposición de la población atendida por el aula INBAD de Estella), que necesariamente deberá ser valorado juntamente con otros de tipo sociocultural, laboral, escolar, socioeconómico..., dichas zonas ofrecen, todas ellas, una matrícula anual estimativa superior a las 100, desde las 108 matrículas de Sangüesa a las 188 de la Ribera Alta del Ebro. La distribución geográfica de la población sería factor importante a la hora de señalar prioridades de creación y localización de la sede del aula.
2. Los beneficiarios de la creación de dichas aulas serían alumnos adultos y trabajadores que desean comenzar o continuar los estudios de BUP y COU, dentro del sistema y modalidad INBAD diseñado y aplicado expresamente para ellos en función de sus condiciones laborales, familiares, sociales, psicológicas, de aprendizaje.
3. La elección de la localización de la Sede del aula dentro de cada zona se establecería en función no sólo de criterios tales como distancia y número de matrículas, sino también de la mejor infraestructura y servicios docentes ofertados a los alumnos y de la infraestructura cultural y de enseñanza de la zona.
4. La dirección pedagógica, académica y administrativa de las aulas correría a cargo del INBAD de Pamplona.
5. La infraestructura de locales y servi-

cios sería ofertada por el o los ayuntamientos a los que el aula sirva, para lo que se aconseja se establezcan claramente los oportunos convenios entre las distintas administraciones.

6. Dadas las características de organización académica del INBAD, un pequeño equipo de profesores seleccionado con criterios funcionales, sería suficiente para impartir las tutorías de cada aula.

Cabe perfectamente la posibilidad de que el mismo equipo de profesores, en turnos rotativos o alternativos, atienda a dos o más aulas racionalizando mejor el servicio y los costes.

7. Profesores con experiencia en el sistema INBAD podrían completar horario y dedicación actuales en aulas de nueva creación.
 8. Sobre costos salariales, de funcionamiento, desplazamiento y otros, que, en las condiciones que anteceden creemos que serían moderados, podría llegarse a acuerdos entre ayuntamientos, Dirección Provincial del M.E.C. y Gobierno de Navarra.
 9. A la hora de establecer criterios de prioridad y de temporalización, creemos que, por simples razones de población, distribución de la misma, número y distancia entre los diversos núcleos urbanos y lejanía respecto al INBAD de Pamplona, la creación de un aula Inbad de la Ribera Alta del Ebro es posible y ello a partir del próximo curso.
- Un croquis de la zona se adjunta a continuación.

gráfico 14



10. El INBAD de Pamplona colaboraría con la Dirección Provincial del M.E.C. y Dirección de Educación del Gobierno de Navarra en la información y coordinación de los distintos ayuntamientos y entidades culturales de la zona para trámites previos a la puesta en marcha del o de las aulas.

CONCLUSIÓN

La experiencia globalmente positiva del aula INBAD de Estella (atención al alumnado adulto y trabajador de la ciudad y comarca, resultados académicos satisfactorios, número de títulos de BUP y COU obtenidos, alumnado que del aulas ha accedido directamente a estudios universitarios o se ha promocionado profesionalmente, dedicación del profesorado que vive y trabaja cerca del alumno, matrícula en crecimiento constante, indudables ventajas constatadas de la tutorización presencial en el Aula sobre la modalidad de correspondencia, difícil sustitución del sistema INBAD por cualquier otro más convencional, preferencia del alumno por el sistema y organización INBAD, razonable coste de personal y funcionamiento del Aula, servicio educativo y sociocultural prestado, ...) nos induce a la propuesta de creación de nuevas aulas INBAD en diversas zonas de Navarra, en el convencimiento de que ello es posible y presentará indudables beneficios educativos y socioculturales (diversas zonas que garantizan ampliamente cada una de ellas el

centenar de matrícula anual de alumnos adultos y trabajadores), a costes razonables (colaboración de ayuntamientos, equipo limitado de profesores con experiencia INBAD, y con posibilidad de establecimiento de turnos rotativos o alternativos entre diversas aulas, costes salariales, de funcionamiento y desplazamiento compartidos), y ello ya a partir del próximo curso en alguna de ellas, (Ribera Alta del Ebro), en las condiciones y límites que, sin pretensiones de exclusividad y sujetos siempre a mejor criterio, hemos presentado.

Por ello el INBAD de Pamplona, además de garantizar la dirección pedagógica y administrativa de las aulas, ofrece a la Dirección Provincial del MEC y al Gobierno de Navarra su colaboración para la información y coordinación de los diversos organismos interesados en la puesta a punto de las aulas INBAD en general, y de modo inmediato del aula cuya propuesta de creación para el próximo curso presentan en este informe.

Bases para la experimentación de un proyecto de orientación en los centros del INBAD

Esteban DE LA PEÑA MARTÍN-VENTAS
Fidel SANDOVAL PRIETO
Jerónimo URDIALES URDIALES
Departamento de Orientación
Sede Central. Madrid

Durante estos últimos cursos se ha venido produciendo una sensibilización entre el profesorado de los Centros de Educación a Distancia en torno a la orientación educativa. (1)

Por otra parte, la experimentación durante dos cursos consecutivos de un **PLAN EXPERIMENTAL DE APOYO TUTORIAL** para los alumnos de 1.º de B.U.P. (cursos 86-87 y 87-88) ha puesto de manifiesto la importancia de los aspectos de la tutoría en todas sus facetas y la necesidad de que se institucionalice de forma estable y permanente en todos los Centros de Educación a Distancia. Así se presentó en las **conclusiones y propuestas** de las II JORNADAS DEL PLAN EXPERIMENTAL, celebradas en Madrid los días 29 y 30 de septiembre último, ante los coordinadores de los Centros que participaron en dicha experiencia. (2)

Otro dato de interés lo constituye, igualmente, el hecho de que en muchos Centros públicos de Bachillerato se venga aplicando de forma experimental un **proyecto de orientación educativa**. En este sentido, la Administración educativa tiene la intención —según parece— de generalizarlo progresivamente en los próximos cursos escolares. (3)

Conscientes de ello, en la Reunión de los Jefes de Estudio de los Centros dependientes de la Sede Central del INBAD celebrada en Madrid, durante los días 10 y 11 de noviembre de 1988, se analizaron algunas de las **conclusiones y propuestas** aportadas por los mismos Jefes de Estudio, fruto de la discu-

sión y el debate que habían mantenido con los profesores en sus respectivos Centros en torno a los puntos básicos de un **PROYECTO DE ORIENTACIÓN** que, elaborado por el Departamento de Orientación de la Sede Central, les había sido enviado con anterioridad a estas Jornadas.

El sentir general es que la orientación educativa ha de hacerse presente en la Educación a Distancia y ha de ser contemplada bajo la especificidad de esta metodología. Ello exige que sea coordinada por un profesor que conozca el sistema, que disponga de unas aptitudes personales y con una formación psicopedagógica adecuada.

Como primer paso, hay que sensibilizar al profesorado, iniciando un proceso de reciclaje de los profesores-tutores mediante la organización de cursos, seminarios, reuniones, etc. en cada Centro.

Conviene dejar bien claro que esta labor de sensibilización y formación del profesorado quedará sin efecto en tanto en cuanto no se arbitren los medios y los recursos necesarios para llevar a cabo con rigor y eficacia los objetivos propuestos. En este sentido, sería preciso contar con una plantilla estable y suficiente para poder incluir dentro del horario de cada profesor-tutor las horas necesarias para este cometido. Por su parte, el Orientador o Coordinador de tutores en el Centro habría de disponer también de un horario adecuado a su dedicación específica.

Muchos de los Centros creen disponer ya de la persona idónea para la puesta en práctica del Proyecto. Por ello, se muestran favorables a iniciar la experimentación del mismo, a pesar de las limitaciones de horario y tiempo existentes a estas alturas del curso.

CURSO 88-89: EXPERIMENTACIÓN

Como resultado de las propuestas contenidas en el referido Proyecto y de las opiniones favorables expresadas en las Jornadas de noviembre, el Departamento de Orientación de la Sede Central de Madrid, previo acuerdo de la Dirección del INBAD, ha iniciado la experiencia durante este curso en cuatro Centros debe disponer también de un horario adecuado a su dedicación específica.

Muchos de los Centros creen contar ya con la persona idónea para la puesta en práctica de la Extensión Experimental de Madrid, las de Ávila, Madrid III (Vallecas) y Murcia.

Como primera medida se mantiene una reunión con aquellos profesores que van a encargarse de la Orientación en las mencionadas Extensiones. En la Experimental de Madrid, el Departamento de Orientación de la Sede Central se ofrece durante este curso para la puesta en práctica de algunos aspectos del Proyecto.

En general, la opinión mayoritaria de los Jefes de Estudio coincide en la necesidad de iniciar un proceso de reflexión-formación con los profesores implicados. Se plantea la conveniencia de que los respectivos tutores puedan disponer también de un material básico de información en sus propios Centros.

Asimismo, durante el presente curso, se acuerda aplicar unas pruebas para determinar la viabilidad de un **diagnóstico inicial simplificado** para los alumnos que se matriculen en el INBAD.

La intención del Departamento de Orientación, pues, es que estos Centros experimenten todos aquellos materiales técnicos que se consideran de interés para alumnos y tutores y que éstos cuenten con la documentación específica y adecuada a los objetivos fijados.

Presentamos a continuación las BASES DEL PROYECTO que en su día se envió a los Centros para su discusión. Incluimos también la carta enviada a los Jefes de Estudio invitándoles a responder a algunas preguntas con el fin de poder disponer de los elementos necesarios para la preparación y programación de

las actividades de orientación que se realizarían el próximo curso académico.

LÍNEAS GENERALES DEL PROYECTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LOS CENTROS DEL INBAD

El Departamento de Orientación de la Sede Central tiene entre sus objetivos el establecimiento progresivo de la figura del Orientador en todos los Centros del **INBAD** dentro de lo que podríamos llamar *Departamento de Orientación Educativa a Distancia*.

El orientador coordinará los aspectos relacionados con la Orientación educativa a través del Departamento de Orientación en una perspectiva integradora del aprendizaje frente a lo que pudieran ser enfoques reduccionistas o estrictamente académicos.

1. Plazos para la implantación

Creemos que en un plazo aproximado de tres años podría quedar institucionalizada la figura del Orientador.

La implantación deberá ser gradual. De esta forma, la experimentación en algunos Centros servirá para introducir modificaciones antes de su generalización e implantación definitivas. Durante este tiempo se atenderá también a la formación de los profesores que vayan a desempeñar este cometido.

2. Estrategias previas

Antes de proceder a su establecimiento es imprescindible la preparación y sensibilización del profesorado. Para ello, consideramos necesario:

- La discusión de estos temas en los Claustros de profesores de donde salgan propuestas concretas, sugerencias, etc.
- El tiempo de reflexión necesario para que individual o colectivamente puedan enviarse las observaciones pertinentes al Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD.

3. Cualificación técnica del Orientador

El profesor que vaya a desempeñar las funciones de Orientador deberá reunir unas cualidades humanas básicas, como la suficiente

estabilidad emocional y la capacidad de comprensión y diálogo entre profesores y alumnos, así como la consideración y reconocimiento por parte de los mismos.

Además de estos presupuestos básicos a nivel humano, el Orientador tendrá que demostrar su competencia y preparación técnicas. En este sentido se valorarán como méritos preferentes:

- Los estudios de Psicología y/o Pedagogía: titulación, diploma, cursos, etc.
- Las experiencias y trabajos relacionados con estos aspectos.

Se considerará en todo caso, como requisito imprescindible, la presentación en Claustro por parte del interesado de un proyecto de Orientación para el Centro acomodado a las necesidades del mismo. El Claustro discutirá estos aspectos antes de ser sometido a su aprobación por las autoridades. Dicho Proyecto será enviado al Departamento de Orientación de la Sede Central (o Subdirección General de Educación Permanente) para su conocimiento y aprobación definitiva.

4. Condiciones para desempeñar las funciones de Orientador

No se podrán desempeñar eficazmente estas funciones si no se arbitran institucionalmente las medidas oportunas:

- Reducción de horario.
- Dotación de recursos necesarios.
- Aumento de plantilla en los Centros.
- Otras.

Será igualmente necesaria una reunión previa de preparación y sensibilización con los orientadores designados.

La autonomía que en el futuro pudiera tener cada Centro no debiera impedir la coordinación desde el Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD de los Centros pedagógicamente vinculados a ella.

5. Componentes del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación en cada Centro estará constituido por:

- El Orientador que será coordinador y responsable de todos los aspectos relacionados con la Orientación.

- Los tutores-orientadores de cada grupo de alumnos en estrecha colaboración con el Orientador y los profesores-tutores de las distintas asignaturas.

6. Funciones del Orientador

De forma general, las funciones del Orientador consistirán en el asesoramiento y consiguiente apoyo técnico en relación con:

- La prevención de posibles dificultades o problemas susceptibles de generar inadaptación o fracaso escolar.
- La compensación de limitaciones o lagunas detectadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- La ayuda para tomar decisiones en relación con las distintas alternativas educativas que se presentan en cada momento a los alumnos.

En concreto, se puede señalar:

- La preparación y coordinación de la información referente al alumno que pueda incidir en el rendimiento académico: datos sociológicos, aptitudinales, hábitos y técnicas de estudio, conocimientos básicos iniciales, etc.
- La orientación, en contacto con los tutores, sobre la correcta utilización didáctica de la información referente al alumno y el ulterior seguimiento de esa utilización.
- La coordinación de los aspectos relacionados con técnicas de estudio, nivelación y recuperación de alumnos.
- El asesoramiento en el caso de alumnos que requieran una atención especial.
- El asesoramiento en Juntas de evaluación.
- La orientación sobre opciones académicas, carreras, salidas profesionales y laborales de los alumnos, etc.

Estas funciones se realizarán en estrecha colaboración con los tutores.

7. Evaluación de la Orientación

Para facilitar la coordinación de la evaluación a través del Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD, el Orientador de cada Centro:

- Presentará, en estrecha colaboración con los tutores —orientadores y profesores-tutores, un *informe* sobre la realización de los objetivos de la Orientación propuestos para cada período de aprendizaje.
- Presentará, asimismo, junto con el anterior informe, las observaciones hechas por los alumnos en relación con esos aspectos a partir de una guía de discusión, cuestionarios, etc., que se determinarán en su momento.

Para analizar los resultados del curso y, como consecuencia de ello, introducir modificaciones en los proyectos de Orientación del curso siguiente, se fijará un calendario de reuniones con los Orientadores de cada Centro.

Observación final

- Este proyecto básico es sólo un esbozo de las líneas generales de la Orientación en la perspectiva de la institucionalización progresiva de la figura de Orientador en los Centros del INBAD.
- Se plantea como una guía de discusión y está, por tanto, abierto a cualquier sugerencia y observación por parte de los profesores de los distintos Centros.

ANEXO I

A los Jefes de Estudio de las Extensiones del INBAD

Con el fin de ir organizando en las distintas Extensiones del INBAD el Departamento de Orientación Educativa, en la próxima reunión que se celebrará en Madrid el día 10 de noviembre abordaremos también los temas siguientes:

1. Situación actual de la Orientación en las Extensiones del INBAD.
2. Dificultades y problemas más frecuentes con los que se encuentran los profesores-tutores en relación con la Orientación de los alumnos.

3. Proyecto de Orientación Educativa para los Centros del INBAD. Conveniencia de contar con este servicio.
4. Profesores-tutores que podrían gradualmente responsabilizarse de la coordinación de los aspectos de la Orientación.

Os rogamos que recojáis las opiniones de los profesores y que analicéis la problemática que los puntos mencionados entrañan con el fin de exponerlo en la reunión prevista.

Un cordial saludo

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
Madrid. SEDE CENTRAL INBAD

ANEXO II

Estimado compañero:

En la Reunión de Jefes de Estudio de todas las Extensiones del INBAD, que tuvo lugar en la Sede Central de Madrid, los días 10 y 11 de noviembre de 1988, el Departamento de Orientación presentó, conforme al *Orden del día* previsto, las bases de un *Proyecto de Orientación Educativa para los Centros del INBAD*.

Con anterioridad a esas Jornadas se os envió a cada Jefe de Estudios el Proyecto con el fin de que lo pudierais discutir con los profesores de vuestro Centro y recoger las opiniones y sugerencias que pudieran enriquecerlo y perfeccionar.

Pensamos que este segundo trimestre es el momento más adecuado para plantearnos de cara al curso 89-90 la concreción y aplicación de las líneas generales del mencionado Proyecto acogido favorablemente por la mayoría de los Jefes de Estudio.

Durante el presente curso hemos dado los primeros pasos, a modo de experiencia, en los Centros de Madrid (Extensión Experimental), Madrid III (Vallecas), Avila y Murcia.

Somos conscientes de que, a pesar de la buena voluntad y el esfuerzo desinteresado de los profesores que están desempeñando la función de Orientadores, estos primeros pasos están teniendo las limitaciones propias de todo Proyecto que empieza a experimentarse.

En nuestro caso hay que señalar el retraso en la aplicación de un *Diagnóstico inicial simplificado* para los alumnos de 1.º, la corrección manual de las pruebas, la baremación de las mismas realizada por el Departamento de Orientación, así como la transcripción de los datos en la Ficha individual de cada alumno, con la consiguiente demora en la devolución de los resultados al Centro. A pesar de estas dificultades, pensamos que estas pruebas, de fácil manejo por los Orientadores, pueden ser útiles de cara a la atención tutorial.

Para dar cumplimiento a lo expuesto en el Proyecto sobre el progresivo establecimiento de la figura del Orientador en todos los Centros de Bachillerato a Distancia y subsanar los posibles fallos detectados hasta el momento, es del todo imprescindible conocer tu opinión y la de los demás profesores del Centro. Con esa finalidad formulamos a continuación tres preguntas abiertas a matizaciones y explicaciones. Estamos seguros de que vuestras respuestas, fruto de la reflexión conjunta, posibilitarán y facilitarán la consecución de los objetivos que nos hemos fijado.

1. ¿Creéis que para el próximo curso sería conveniente el establecimiento en vuestro Centro del Departamento de Orientación coordinado por un Orientador?
2. ¿Qué sugeriríais para que el futuro Orientador pudiera realizar con eficacia la función específica de orientación?
3. Entre los profesores del Centro ¿hay alguno que por su preparación técnica y su reconocimiento entre profesores y alumnos, pudiera desempeñar la función de Orientador y él mismo estuviera interesado en ello?

Te enviamos nuevamente el Proyecto presentado en las Jornadas del 10 y 11 de noviembre de 1988.

Volvemos a recordaros que, conforme a lo previsto en el mismo, es intención del Departamento de Orientación *generalizar* en plazos razonables la figura del Orientador en todos los Centros de Bachillerato a Distancia, siempre y cuando se pueda contar con los apoyos institucionales necesarios. Asimismo, entra dentro de nuestros planes de trabajo la organización de cursillos de sensibilización, preparación y actualización para los tutores que en el futuro pudieran asumir la responsabilidad de la Orientación en los Centros.

Recomendación final

Esperamos lo antes posible vuestras respuestas a las preguntas anteriores con las sugerencias y opiniones que consideréis oportunas, con el fin de preparar el trabajo del próximo curso.

BIBLIOGRAFÍA

(1) ROBLEDO, E.: «Programación de la tutoría de orientación». *Boletín Informativo del INBAD*. Madrid, enero 1985. Núm. 1.

(2) PEÑA, E., de la y otros: «Conclusiones de las II Jornadas del Plan Experimental de Apoyo Tutorial (P.E.A.T.)». *Boletín Informativo del INBAD Madrid*, septiembre 1988, núm. 3.

(3) SANDOVAL, Fidel: «Un proyecto de orientación educativa para los Centros del INBAD». (I) y (II). *Boletín Informativo del INBAD*. Madrid, diciembre 1987, núm. 4, y enero 1988, núm. 1.

• ORDEN MINISTERIAL de 4 de junio de 1987.

• ORDEN MINISTERIAL de 25 de febrero de 1988.

La Conveniencia de una Autoevaluación

M^a Isabel ABARCA CAMPAL
Departamento de Estudios
Sede Central. INBAD

“Por osado que sea investigar
lo desconocido, mucho más lo es
inquirir lo conocido.”

KASPAR

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos a continuación, un posible cuestionario que tiene por objeto sugerir una autoevaluación del profesorado que imparte sus enseñanzas en el INBAD.

No nos corresponde a nosotros, por supuesto, una evaluación del conjunto del profesorado de un Centro, aunque sin duda, ello tendría como consecuencia una mayor comprensión de la realidad de los hechos. Se equivocan, desde nuestro punto de vista, quienes confían en las pequeñas o grandes transformaciones sin una exploración en profundidad de las variables del hecho educativo. Estas tienen que ser la consecuencia de un conocimiento previo y lo más objetivo posible, de la adaptación a unas premisas que se quieren modificar y una lógica comprensión de los resultados que se producen.

Nuestras propias actitudes no son las más perfectas, sino que están sujetas a cambios para sintonizar con el contexto social que nos rodea, y particularmente con un alumno que es sin duda diferente, pero que tiene en esencia unos procesos de aprendizaje estandarizados por las ciencias pedagógicas y psicológicas- y que se encuentra inmerso en una realidad altamente influyente a través de unos medios de comunicación cada vez

más sofisticados; aunque esa misma realidad es pragmática, se encuentra invadida por la prisa y le proporciona constantes estímulos que no coinciden precisamente con la obra bien hecha.

Es verdad, y se ha repetido hasta la saciedad, que el alumno que estudia a distancia viene condicionado por una serie de circunstancias externas que no hay que olvidar, y que a ellas se encuentra subordinado, pero lo importante es que se matricula, contando ya con esa situación, para aprovechar en muchas ocasiones esa última posibilidad. Es en ese aspecto, precisamente en el que hay que ayudarle. Nuestra tarea será estimularle a proseguir, analizando todo cuanto esté a nuestro alcance para que así sea.

Este alumno tiene sin duda, que compartir su tiempo con el ciclo vital de su estado adulto, con todos los compromisos que lleva consigo, pero a nuestro alcance está también, como un medio más, una autocrítica que sirva de detonante, que nos aclare que lo que se ofrece va bien canalizado o constatar, por el contrario, si hay demasiada distancia y cuál es el motivo de ese alejamiento. Eso es, en suma, la pretensión de esta encuesta que de una forma confiden-

cial, podría aportar datos interesantes después de una seria tabulación.

Pensamos que son los propios alumnos quienes deben demandar cuanto necesiten, porque son precisamente ellos quienes deben obtener unas calificaciones.

Refiriéndonos a la Enseñanza a Distancia, se puede correr el riesgo de identificar nivel y edad cronológica, como en la enseñanza presencial, lo cual ocurre menos en el nivel universitario.

Si se quiere comprender el proceso educativo hay que centrarse en la condición del que aprende, en las metodologías, en el material empleado, pero también en el que enseña, y esto puede ser un tabú en algunas ocasiones.

El excesivo uso, y en ocasiones, abuso de pruebas experimentales y análisis estadísticos hace que se imprima muchas veces nuestra propia visión de la realidad, nuestra manera de pensar e incluso, en algunas ocasiones, la de todo un colectivo. "Eso es así", pero hay que preguntarse por qué seriamente.

2. ¿QUÉ PAPEL JUGAMOS CADA UNO EN ESA REALIDAD?

Esta es otra cuestión que se plantea pocas veces o que no tenemos el valor de plantearlo. Cuando la investigación empieza a caminar -por pequeña que sea- tomando como punto de partida nuestra manera de pensar, su valor es mínimo, aunque nos puede satisfacer porque la hacemos coincidir con lo que pensamos. Es algo así como cuando alguien nos dice lo que queremos oír, nos puede halagar pero no tiene porqué ser lo verdadero. Es lo agradable. Lo que muchas veces llevaría a una actitud crítica de la realidad, a un mayor progreso, sería escuchar a los que muchas veces callan porque reflexionan y quieren expresar lo que creen, como su propia voz, después de meditarlo. Sólo la superficialidad nos puede llevar a entender su silencio como asentimiento.

El mundo que nos rodea no cambia tanto en su esencia. Los cambios, pensamos, no son ni tan nuevos, ni tan profundos; lo que ocurre, y es una opinión personal, es que nos muestra una realidad enfocada parcialmente.

Las noticias de los periódicos, suelen mostrar aspectos parciales de la realidad que es mucho más amplia.

¿Hay noticias con las que la sociedad sintoniza más porque son también las que más se le ofrecen? Esta sería una cuestión interesante de comprobar.

Hoy se alzan como baluarte de la verdad, ciencias que son tan cambiantes como la sociología. En otras ocasiones todo lo justifica la sociología, a veces mal utilizada, pero por este camino se puede llegar a una pura contingencia. Las variables que inciden en un hecho tan complejo como la Educación, y la enseñanza, son tan numerosas como incontables, porque el ser humano es, en la línea de Ortega, "él y sus circunstancias". Llegará así un momento en que sólo sirvan estudios individuales, que son imprescindibles en ocasiones, pero que no serán válidos para su generación.

Cada vez pierden más valor palabras que en otro tiempo nacieron con un significado muy concreto y definido y que paulatinamente van cambiando y perdiendo su primera acepción: *Trabajo, esfuerzo, profesor, alumno, tolerancia...* y también se olvida con frecuencia que los estudios hay que facilitarlos, pero que exigen un esfuerzo (lo contrario es irreal, y además un fraude en una sociedad tan competitiva como ésta) y que la transmisión de sus contenidos y la motivación parten del docente, de su esfuerzo, preparación y entrega en síntesis con el interés del que aprende. Por ello, este cuestionario pretende medir cómo llega a los demás todo lo que el profesor pone en su tarea.

La metodología deberá adaptarse siempre a la psicología evolutiva y diferencial, pero un alumno que se matricula ya adulto, debe salvar desde sí mismo las circunstancias menos favorables; así ha sido siempre y así será lo que explica la idea que hemos manifestado en otras ocasiones: Que en igualdad de circunstancias haya alumnos que caminen y otros que se paren, aunque siempre sea imprescindible nuestro buen hacer para facilitarle la tarea.

Esto se hace evidente en la enseñanza a distancia, pero también en la presencial.

Cualquier investigación, o si se quiere por evitar tan ampulosa palabra, profundización y estudio de unos hechos en cualquier tema debe ir acompañado de ideas, por lo que no

confiamos en las estadísticas (aunque en ocasiones esa haya sido nuestra tarea encomendada) por sí solas como investigación porque suelen poner de manifiesto realidades cuantitativas, que no son válidas si no se interpretan en relación causa-efecto, es decir, en la búsqueda de una etiología de la realidad tal como se manifiesta; o al menos, no son igual de verdaderas.

El error, desde nuestro punto de vista, está en la pereza y el papanatismo, que nos conducen a una total confianza en ellas; pensamos que son un primer paso para poner de manifiesto unos hechos que a partir de ahí se empezarán a investigar. La realidad que manifiestan hay que explicarla y comprenderla, y ello puede llevar tiempo para un verdadero análisis.

Los golpes de timón se han dado en la Historia detrás de grandes investigaciones, más o menos laboriosas de ahí la gran responsabilidad al hacerlas y al interpretarlas. En educación las transformaciones también han de ser consecuencia de investigaciones más o menos profundas pero siempre serias, de la misma forma que deben ser serias sus refutaciones de hechos constatados y profundamente analizados.

Esta ausencia de investigación provocó, sin duda, el poco éxito de transformación a pesar de los grandes deseos de reforma de la política educativa de nuestra República.

Pensamos que cualquier trabajo, por pequeño que sea, deberá aportar a través de su lectura, al menos un forma personal de ver, o la de un equipo sintonizado, en las labores de planificación, realización y capacitación; ahí radica uno de los aspectos más importantes de la persona: su responsabilidad. Por lo que, a través de su conocimiento, se verá un aspecto más de la realidad, interesante siempre, aunque estamos acostumbrados a que en ocasiones ocurra lo contrario: se reitera constantemente lo que otros dijeron ya sobre el tema. Muchas veces hemos pensado que una sola idea, una observación sistemática y seria de la realidad que nos circunda, aportaría más a la ciencia o a la vida que colecciones de escritos que citan y citan para ratificar, opiniones reiteradas, que por otra parte son seleccionadas de antemano para tratar de justificar aquello con lo que yo estoy previamente de acuerdo, o complacerá a quien lo lea.

Aportar un pequeño haz de luz a aspectos no considerados antes, prolonga siempre el camino aunque sea poco.

En cada tarea personal debe ir la impronta de la persona, honesta y responsablemente.

Creemos que la gran diferencia entre el investigador y el que no lo es, es que el primero caminará siempre por delante; la tradición está en desfigurar -para que aparezca más atractivo- el reducido campo que podamos ser capaces de mostrar originalmente.

Jugar a innovadores tiene sus riesgos y también puede tener sus justificaciones, más o menos conocidas cuando detrás no hay más que vaguedades y deseo de proyección.

La innovación, pensamos ha de ser siempre consecuencia de una investigación seria de la constatación de unos hechos que han sido probados y esa ambiciosa palabra deberá traducirse a un conocimiento coherente, y profundo de la realidad más próxima. Se trata, en suma, de algo tan sencillo en principio, como mejorar a través de la experiencia analizada, no desde la superficialidad, sino tratando de llegar a las últimas causas.

Investigar no es llevar la acción a objetivos trazados de antemano ante la pasividad de los que observan coditariamente la realidad. Pensamos que hay bastantes ocasiones en las cuales lo que se quiere probar no es sino aquello que se quiere imponer, y que las verdaderas motivaciones, se tardan en constatar o nos las mostrará sólo, el paso del tiempo.

Cuando esto sucede, todos los pasos se encaminan hacia ese fin, perfilándose ambiciosos proyectos cuyos verdaderos móviles hay que analizar.

La investigación seria debe conducir a la acción. Esto que nos se cuestiona en otras ciencias, tiene, pensamos, muy poca tradición en el campo educativo, en el que existe una inercia en muchas ocasiones o, por el contrario, aceptaciones incondicionales con las que anteriormente puede estarse más o menos de acuerdo, y que su realización va a depender de ese grado mayor o menor de asentimiento interior.

Con el cuestionario que presentamos, se pretende que cada uno de nosotros conozca sus propias actitudes como profesional desde la perspectiva del propio alumno, que es en suma a quienes más afecta nuestro comportamiento como docentes.

Se desea que los resultados sean cada vez mejores, y que se pongan de relieve otras variables, que sin duda también conducen al abandono en determinadas materias, por

motivaciones no tan objetivas como otras condiciones exógenas que afectan al alumno, y por otra parte fácilmente constatables.

Hay reformas sencillas, pero no por ello menos importantes, que están a nuestro alcance porque tenemos en ellas una implicación muy directa, y una vez constatados los hechos nos deben conducir a un compromiso de acción.

En esta época de sucedáneos, en la cual incluso las más afamadas marcas entablan constantes pleitos por las perfectas imitaciones que se realizan de sus productos, se pone de relieve que muchas veces bajo palabras solemnes se esconden realidades "científicas" sin ninguna base.

La investigación o los estudios, cualesquiera que sean, para que puedan considerarse como tales, han de ser siempre independientes, de acuerdo con Elizabeth Richardson.

"La acción exige lealtad, y la lealtad constituye una confabulación para la pretensión de infabilidad" (1). Esto conduce desde nuestro punto de vista a actitudes sumamente peligrosas, porque produce una ausencia de toda crítica.

Hay que tener el valor de contrastar lo que se investiga y no querer imponerlo como intocable. En este sentido, nada puede ser tan real, y, al mismo tiempo tan próximo, como los resultados de nuestra clase diaria o nuestras tutorías como profesionales de la docencia, término que, a nuestro modo de ver, es mucho más amplio que el de enseñante, muy en boga actualmente.

La pereza, la inercia, la falta de miras pueden invitarnos, en ocasiones, a callar o a hacer referencia a lo que los demás quieren oír, porque se ha oído siempre o a lo que en ese momento se escucha "más".

Pues bien, en otro orden de cosas, pero siempre en la misma dirección en que nos encontramos, la grandeza y miseria de la enseñanza a distancia es siempre la misma: que se realiza a distancia; y que no debe en nuestra opinión poner ningún obstáculo a quienes a ella acuden; sólo los controles legales de la etapa anterior deberán ser necesarios para realizarlos. Debe ser, desde nuestro punto de vista, una oportunidad

abierta siempre a quien quiera o necesite optar a ella. Una esperanza que se haga realidad cuando el alumno lo requiera, bien porque el tiempo o el ocio, forzado o elegido, se lo permita, o porque la misma necesidad que surge de un mundo laboral en el que el constante reciclaje es una imperiosa necesidad, así lo exija.

Esta enseñanza no la superarán todos los alumnos, al igual que otras instituciones no están a pleno rendimiento todo el tiempo, pero cumplen su misión cuando se las requiere y ayudan a quienes lo necesitan.

Como puede comprenderse en este tipo de enseñanza, muchos de los alumnos que se matriculan no se presentan. El porcentaje de los que aprueban es semejante, según se ha constatado al de la enseñanza presencial. El abandono existe, aunque haya que intentar reducirlo siempre, el hecho de que los que permanecen progresen, justifica plenamente esta modalidad de enseñanza. Quienes prosiguen y consiguen llegar al final o avanzar han encontrado un camino y eso valora todo el esfuerzo.

(1) RICHARDSON, Elizabeth: *Authority and Organization in the Secondary School*. McMillan, Londres, 1975.

3. CUESTIONARIO

1. ¿Encuentro claridad en sus explicaciones, cuando acudo a las Tutorías?
2. ¿Es preciso en las informaciones de curso: Modo de realizar las evaluaciones, trabajos que hay que entregar, evaluación de actividades?...
3. ¿Me parece adecuado el ritmo que impone a su asignatura?
4. ¿Considero que actúa con justicia en sus correcciones?
5. ¿Debería utilizar más material adecuado a la asignatura que imparte o me parece suficiente?
6. ¿Enseña e informa acerca del uso del material de aprendizaje más adecuado?
7. ¿Es consciente de nuestra situación de alumnos a distancia: Se muestra asequible, muestra flexibilidad, se encuentra disponible?
8. ¿Dirigé mi aprendizaje. Me siento informado acerca de los resultados que obtengo?
9. ¿Se detiene si es necesario cuando en nuestros conocimientos encuentra lagunas?
10. ¿Se preocupa de mostrarme un campo amplio en su asignatura. Ofrece lecturas, artículos, sugiere conferencias, exposiciones, espectáculos que puedan favorecer mi campo cultural? ¿Qué juicio me parece en conjunto su actuación profesional?
11. ¿La asignatura que imparte me interesa?
Mucho, poco, regular, nada.
12. ¿He asistido a las Tutorías?
— A todas
— A muchas
— A pocas
— A ninguna. ¿Por qué?
13. ¿Qué tiempo he dedicado a la asignatura aproximadamente?
— 1 hora semanal
— 2 horas
— 3 horas
— Sólo preparé el examen.
14. En relación con las demás asignaturas esta ha sido:
— La que más tiempo me ha llevado
— La que menos tiempo
— Un tiempo mediano.
15. Mis resultados han sido:
— Muy buenos
— Buenos
— Regulares
— Malos
— Muy malos.
16. Esta asignatura comparada con las demás me parece:
— Muy importante
— Importante
— Poco importante
— Nada importante.

17. Las Actividades me han ayudado:
 - Mucho
 - Poco
 - Regular
 - Nada.

18. ¿El Tutor me ha ayudado a proseguir si he sentido deseos de abandonar?

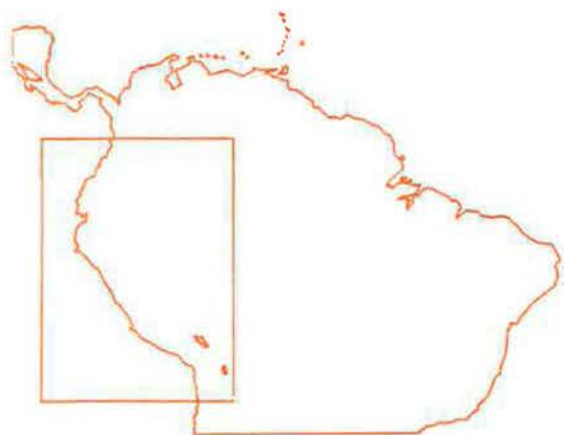
19. ¿Qué busco más en la tutoría un asesoramiento académico o una orientación personal?

20. ¿Qué me desanima más?
 - la falta de tiempo
 - los malos resultados
 - la falta de preparación
 - la excesiva dificultad.

La educación en el mundo

El sistema educativo en Perú

PILAR FLORES GUERRERO
Departamento de Documentación
Sede Central del INBAD. Madrid



Perú es un país de los Andes Centrales que se encuentra situado en la región occidental del continente americano y a lo largo de la costa del Pacífico en sentido meridiano, desde $0^{\circ} 10'$ (cerca de la línea ecuatorial), hasta $18^{\circ} 30'$ de latitud Sur, y desde $68^{\circ} 50'$ a $81^{\circ} 50'$ de longitud Oeste.

Por superficie ($1.285.215 \text{ Km}^2$), es el tercer país suramericano, después de Brasil y Argentina, y por su población (21.000.000 de habitantes) ocupa el cuarto lugar de América del Sur, después de Brasil, Argentina y Colombia.

La mayor parte de la población actual de Perú es de origen *amerindio* (un 49% del total), sobre todo *quechuas* (1) que viven en las zonas montañosas —donde el mestizaje hasta ahora ha sido poco significativo—. En las

regiones selváticas de la cuenca del Amazonas, la población amerindia se encuentra dividida en centenares de tribus como los aguaurunas, jíbaros, ticunas... Esta cantidad de grupos étnicos que habitan en el actual territorio peruano ha dado lugar a la variedad lingüística y dialectal que existe en este país andino; las lenguas oficiales son el *español* y el *quechua*, pero también están difundidos el *aymará* entre los indios del antiplano y los *idiomas amazónicos* en la región oriental.

El segundo elemento fundamental de la población peruana es el *uropeo* —principalmente españoles—, procedentes de las regiones peninsulares más deprimidas —Extremadura, Galicia, Andalucía y Asturias—. Y el tercer componente étnico de Perú es el africano (negros) que tiene una importancia relativamente modesta, aunque dejó una profunda huella en la población del litoral. En sucesivas generaciones el *mestizaje* (33% de la población) de las tres corrientes fundamentales y de otras secundarias, ha producido numerosas distinciones adicionales, convirtiendo Perú en un complejo mosaico étnico cultural.

La escasa densidad de población ($13,4 \text{ hab/Km}^2$), unida a la inmensidad del territorio, hicieron que desde la época colonial fuera imposible una delimitación clara de las

(1) Los *quechuas* son uno de los muchos grupos étnicos que han habitado el actual territorio peruano. Estos agricultores expertos de las mesetas templadas dieron nombre a una cultura y a una lengua.

diversas fronteras. El territorio septentrional de Perú limita con Colombia y Ecuador y constituye una de las zonas más plagadas de reivindicaciones, cesiones y disputas más o menos resueltas mediante laudos y arbitrajes, nunca plenamente aceptados (decisiones de los años 1859, 1867, 1903, 1904, 1909, 1926, 1927, 1935, 1942... sobre fronteras entre Ecuador, Colombia y Perú) (2). Al este se halla limitado por Brasil y Bolivia, al Sur con Chile y al Oeste con el Océano Pacífico.

1. ALGUNAS NOTAS ÉTNICAS Y CULTURALES

Los primeros establecimientos humanos en el actual territorio peruano se remontan nada menos que a los albores de la Edad de Piedra. Los testimonios más antiguos que poseemos nos hacen pensar que este rincón del mundo, denominado por Luis A. Sánchez «don de los Andes», fue elegido como morada hace unos 20.000 años por unos hombres de origen asiático, que se dedicaron a la caza o a la recolección de frutos naturales.

Fue a partir del año 7.000 a. de C. cuando aparecieron los primeros domesticadores de cuyes y llamas y los cultivadores de mate, calabaza, frijoles y lúcumas. Pero los principales cambios tecnológicos, sociales y religiosos que transformaron la vida de estos primitivos habitantes tuvieron lugar alrededor del año 2.500 a. de C., que es señalado por Masón como el inicio del verdadero período agrícola.

En el siglo XII surgen en Cuzco *los incas* (3) que fueron los fundadores del Imperio Tahuantinsuyo, que comprendía además de los territorios de Perú, amplias zonas de Bolivia y Ecuador, y los que más desarrollaron las técnicas agrícolas, el arte de fundir la plata, el oro, el plantino, el cobre y el repujado del bronce. La expansión incaica culminó su proceso de culturación después de miles de años cuando en 1.531 desembarcaron Pizarro y sus compañeros en las costas peruanas. Su llegada influyó de manera decisiva en los dominios incaicos que experimentaron a partir de entonces una transformación radical que terminó con el Imperio Inca. En 1544 es proclamado en Lima el primer virrey del Perú don Blasco Núñez Vela. El virreinato se mantuvo durante más de dos siglos y medio porque en el s. XVIII aparecen los primeros brotes independentistas.

(2) «Gran Atlas Enciclopédico Aguilar», Perú. *Las tierras del cóndor*, Aguilar, S. A. Ediciones, Madrid, 1979, pág. 15.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO DE PERÚ

La Educación en Perú se inspira en los principios de la democracia social y tiene como objetivo principal alcanzar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. *El Estado* a través del Ministerio de Educación formula, ejecuta y supervisa la política de educación, cultura y deportes, al mismo tiempo que promueve, planifica, dirige, orienta, coordina, regula, controla y evalúa la educación de los diversos niveles y modalidades del Sistema Educativo peruano. Pero en el proceso educativo se integran también los esfuerzos del *profesorado* que tiene la responsabilidad, mediante el ejercicio de sus funciones en los centros públicos y privados, de contribuir a la acción y labor educativa; la colaboración de las *Asociaciones de Padres de Familia* y los *Municipios* que son los que apoyan esas organizaciones de los padres de familia e impulsan la actividad docente. Dentro del ámbito natural de la educación, sobresale la labor de *la familia* que es el núcleo indispensable para el desarrollo integral del ser humano. Es esta formación integral la que permite a los alumnos conocer sus deberes y derechos, igualmente le capacita para su inclusión en la sociedad. El Estado garantiza a los padres el derecho de intervenir en el proceso educativo de sus hijos y de elegir el centro para que cursen sus estudios.

El sector educativo cuenta también con algunos Organismos públicos descentralizados como:

- *El Instituto Nacional de Cultura*, que tiene como misión principal desarrollar y poner en práctica la política cultural del Estado. Su sede se encuentra en Lima.
- *El Instituto Peruano de Deporte*, encargado de la educación física y del deporte escolar.
- *El Instituto Geofísico de Perú*, que se ocupa del desarrollo científico de las estructuras terrestres.
- *El Instituto Nacional de Infraestructura Educativa*, responsable del desarrollo y mantenimiento de la infraestructura educativa en lo relativo al equipamiento, mobiliario y locales escolares.

(3) Los *Incas* procedían de un pueblo de lengua quechua y solían respetar las costumbres y creencias de los pueblos que conquistaban, a los que, sin embargo, impusieron su lengua.

- *La Biblioteca Nacional*, que garantiza el desarrollo y funcionamiento de este servicio, así como la planificación del Sistema Nacional de Biblioteca.

2.1. Objetivos prioritarios del Sistema Educativo

Además del objetivo principal de conseguir que el alumno no consiga el desarrollo integral de su personalidad, el Sistema educativo peruano cuenta con unos objetivos prioritarios como:

- El conocimiento y la profunda afirmación del carácter nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en la que se desarrolla la sociedad contemporánea.
- La contribución a la construcción y vigencia permanente de la democracia, para que todos gocen de iguales derechos políticos, sociales y económicos.
- La superación del pueblo peruano, considerando la erradicación del analfabetismo como tarea primordial.
- Alcanzar un alto nivel cultural, humanista y científico como un valor en sí y como un instrumento indispensable de progreso.

— *Educación Preescolar* para los niños menores de cinco años.

— *Enseñanza Primaria*, dividida en tres ciclos.

3. NIVELES Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA

El Sistema Educativo de Perú comprende *una educación formal* con un contenido evaluable y certificable que se imparte en la forma escolarizada y no escolarizada en sus diferentes niveles y modalidades y *una educación no formal* que se caracteriza por el autoaprendizaje y por la acción de los diversos agentes educativos como los medios de comunicación social, las agrupaciones culturales, religiosas, políticas...

De acuerdo con los objetivos de la educación peruana los *niveles del sistema educativo* son las etapas graduales del proceso de la enseñanza, diferenciadas entre sí por unos fines propios en función de los diferentes

momentos del desarrollo de los niños y de los jóvenes. La organización según edades y tipo de enseñanza exige una estructuración en los siguientes niveles:

— *Educación Secundaria*, que en el plan reformado equivale al primer ciclo de los estudios superiores.

— *Enseñanza Superior*, dirigida a conseguir la Licenciatura y posteriormente el Doctorado.

Los centros educativos tienen como misión fundamental impartir la *educación escolarizada* y son los responsables de facilitar la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles educativos a través de los centros de cunas y jardines infantiles en la *Enseñanza Preescolar, Nivel Inicial*, las escuelas exclusivamente para la *Educación Primaria o Segundo Nivel*, los colegios en la *Enseñanza Media o Secundaria (Tercer Nivel)* y Escuelas Superiores, Universidades e Institutos Superiores para la Educación Superior o Cuarto Nivel. Mientras que los *Programas educativos* se encargan de las actividades no escolarizadas.

Existen además unas *modalidades del sistema* educativo peruano que amplían la Educación Primaria y Secundaria en función de:

- Las acciones educativas.
- Las condiciones socioeconómicas y culturales.
- Las características de los alumnos.

Entre las modalidades más significativas se encuentran:

De menores, de adultos, especial, ocupacional y a distancia.

3.1. La Educación Preescolar

Las experiencias y actividades realizadas en los centros preescolares y jardines de infancia suelen programarse teniendo en cuenta las características psicobiológicas del niño en sus aspectos orgánico, psicomotor, socioemocional, capacidad creativa y psicomotor, con el fin de que los niños consigan alcanzar su desarrollo integral, puedan transformar su medio en la medida de sus posibilidades y logren desarrollar destrezas básicas para el aprendizaje útil.

Para conseguir estos objetivos tienen presentes las edades, las naturales diferencias de madurez y el diagnóstico del perfil «situacional». Los temas programados los organizan en

unidades que encierran asuntos vitales, capaces de proyectar experiencias significativas y reales, y estas últimas las articulan de modo que puedan complementarse para lograr los objetivos propuestos. Los temas generadores responden a intereses y necesidades de la sociedad y de los niños como tareas de los miembros de la comunidad, producción material y recursos de la comunidad, situaciones de la vida diaria, reconocimiento del trabajo como práctica fundamental del hombre, conocimiento del cuerpo humano, adaptación al medio escolar, conocimiento de la Comunidad...

En la Unidad de Aprendizaje «Visitemos a un Agricultor», se señala como uno de los objetivos que el niño sea capaz de identificar las principales tareas que realiza el agricultor para contribuir a su alimentación. Con este objetivo el niño desarrolla algunos hábitos y habilidades sociales. En cuanto a las actividades, se buscan siempre experiencias directas con personas y cosas (visitas, entrevistas...), experiencias indirectas de hechos de las narraciones e ilustraciones..., y siempre deben respetarse los principios de secuencialidad y amenidad.

El Plan de Estudios de la Educación Inicial comprende:

- a) La atención a niños de 0 a 3 años de edad con una estimulación temprana que consta de tres áreas, la Bio-psicomotora, Intelectual y Socio-emocional.
- b) La dedicación a los niños que tienen de 3 a 5 años, con un mayor desarrollo de las áreas iniciadas en el primer período.

Como la obligatoriedad de la enseñanza peruana no se inicia hasta la Educación Primaria, el número de plazas que se ofertan no es muy representativo, por lo que no pueden cubrirse en su totalidad las demandas existentes en el país.

3.2. La Enseñanza Primaria o Básica

La Enseñanza Primaria comprende el conjunto de estudios que constituyen la escolaridad obligatoria y acoge a los niños entre los seis y los doce años de edad. Pero, desde la Reforma Educativa de 1972, los tres primeros años de la *educación media tradicional* se homologan al ciclo superior de Educación Básica Regular (EBR). La Enseñanza Básica consta, por tanto, de tres niveles:

- El primero de cuatro años de duración.
- El segundo con dos años.
- El tercero de tres, que es, precisamente, el que puede ser homologado a los tres primeros años de la *Educación Media tradicional*.

El ciclo inferior que corresponde a los seis primeros grados ofrece una enseñanza común a los alumnos en la que se estudian materias como Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación artística, Educación Religiosa, Formación laboral, Educación Física y Geografía. El objetivo principal de estos cursos es facilitar a los alumnos la posibilidad de adquirir conocimientos, aptitudes, métodos de trabajo y formas de expresión que contribuyan a su desarrollo armónico completo. Deben, además, prepararles para que sean capaces de vivir en comunidad.

Durante el ciclo superior, formado por los grados 7.º, 8.º y 9.º se imparten algunas materias nuevas. Durante los tres años y con el mismo número de horas semanales se enseñan a los alumnos disciplinas como Ciencias Naturales, Arte, Religión, Educación Física, Historia de Perú, Formación laboral, Geografía de Perú y del mundo, Educación Cívico-Militar, Lengua y Matemáticas.

El título pedagógico que expiden los centros de Formación Magisterial dependientes del Ministerio de Educación a los docentes que atienden este nivel de la Enseñanza en Perú es Profesor de Educación Básica con indicación del Área de especialización principal y secundaria si las tuviese (4).

3.3. La Enseñanza Media o Secundaria

La prolongada escolaridad del nivel primario (9 años) hace que los alumnos consigan en los estudios medios no sólo la formación integral de su personalidad en los aspectos intelectual, físico, estético y moral, sino que además les prepara con más facilidad para enfrentarse a las exigencias individuales de trabajo y a las necesidades sociales de países en vías de industrialización.

En los estudios medios junto con la enseñanza de materias básicas de cultura general, se hacen prácticas en algunos campos profesionales especializados.

En el plan de estudios reformado, la educación media equivale al primer ciclo de educa-

(4) Resolución ministerial, núm. 2.137-77-ED.

ción de tercer grado o superior, con una duración que oscila entre los seis a ocho semestres según las carreras que posteriormente se vayan a cursar. Teniendo en cuenta esto, el nivel intermedio que sigue a la Educación Básica no es otra cosa que el primer ciclo de los tres que constituyen los Estudios Superiores.

Para acceder a la Enseñanza Media es necesario tener el Certificado de haber aprobado el Ciclo Superior de Educación Básica, o lo que sería lo mismo, estar en posesión del título de haber completado los tres ciclos de Enseñanza Primaria. Pero en ningún caso es necesario realizar unos exámenes para iniciar la Enseñanza Media. Al terminar el Bachillerato Profesional que es el que prepara al alumno para una carrera profesional y le facilita su formación general, se consigue un título en la rama industrial, agropecuaria o comercial. Para obtener esta titulación no hay límite de edad.

Este primer ciclo de la Educación Superior o, lo que llamamos Bachillerato Profesional, no tiene un plan de estudios concreto. Según la «Guía Académica» para el primer ciclo de Educación Superior, publicada en Lima en 1978, por la Unidad de Tecnología Educativa de la Dirección General de Educación Superior, lo que se ofrece al personal docente y alumnado son unas líneas de distribución de materias y actividades agrupadas en grandes apartados:

1. *Formación general.*
2. *Formación polivalente en un área profesional.*
3. *Práctica profesional.*
4. *Orientación y bienestar del educando.*

3.3.1. *Formación General*

La Formación General proporciona a los alumnos una preparación científica, técnica y humanística, a la vez que les permite comprender mejor la realidad social de Perú, sus posibilidades económicas, sociales, culturales..., y de interacción con la realidad mundial. Además, desarrolla en los estudiantes su capacidad crítica y cívica a través de las actividades relacionadas con la Seguridad, Defensa Civil y Educación Cívico-Militar, le ayuda a elegir su vocación profesional y le prepara para el campo de la investigación.

Las asignaturas obligatorias se encuentran dentro de las *áreas de Ciencias Sociales y Filosofía* (El Perú y sus recursos, El Perú antiguo y colonial, La Constitución

del Perú republicano, El Perú contemporáneo, Psicología general e introducción a la Filosofía). *Área de Ciencias Naturales* (Física, Química y Biología), *Área de Matemáticas* (I, II, III). *Área de Lenguaje* (I, II y III) *Área de Educación Cívica, Militar y Patriótica* (I, II y III).

Mientras que las opcionales son *Área de Lengua Extranjera (Inglés I, II, III y IV)* y *Área de Educación Religiosa* (I, II, III, IV, V y VI).

Las actividades se agrupan dentro del apartado de Educación Física y del Aprendizaje Artístico (I, II, III, IV, V y VI).

3.3.2. *Formación polivalente en un área profesional*

Está programada para proporcionar al estudiante experiencias educativas, científicas y técnico-instrumentales básicas, prepararle para su incorporación efectiva al trabajo mediante una formación profesional polivalente y terminal en un área ocupacional correspondiente a las actividades de producción de bienes y prestación de servicios teniendo en cuenta las exigencias del desarrollo regional y nacional, generarle habilidades con arreglo a las nuevas tecnologías y posibilitarle el ejercicio profesional al terminar sus estudios.

Las asignaturas que cursan los alumnos están agrupadas dentro del campo de la Formación polivalente y de Profundización en las distintas áreas profesionales como Agropecuaria, Mecánica, Forestales, Educación, Turismo, Salud, Minería, Artes Visuales, Electricidad, Técnicas de Laboratorio, Petróleo...

3.3.3. *Práctica profesional*

Es importante porque afianza en los alumnos destrezas y habilidades, los prepara para el trabajo socialmente útil, les ejercita en actividades vinculadas con la producción de bienes y prestación de servicios y les consolida su preparación teórica y técnico-instrumental en situaciones reales.

3.3.4. *Orientación y bienestar del educando*

Su finalidad es ampliar las acciones de orientación de los estudiantes iniciadas en la Educación Básica para favorecer su

desarrollo integral y orientar sus aptitudes y destrezas hacia su realización personal.

Para que los alumnos puedan atender y diagnosticar los «casos-problemas» oportunamente se les introduce en el campo del Sistema de Asesoría y Acciones Específicas del Área de Orientación y Bienestar del Educando, tanto en el aspecto personal, académico, vocacional, atención nutricional y asistencia médica.

3.4. La Educación Superior

Uno de los problemas más graves con el que ha tenido que enfrentarse este nivel de enseñanza en Perú ha sido el de la situación geográfica de los centros estatales. Para salvar esta dificultad se ha implantado la Educación a Distancia.

También se ha intentado vincular la Educación Superior a la vida social adaptando los estudios a las condiciones del mercado de trabajo y haciendo que éste se vaya haciendo receptivo a su influencia.

El nuevo concepto de «Enseñanza Superior» en Perú abarca los tres ciclos ya mencionados:

- *El Bachillerato Profesional* (que, en realidad, ocupa los cursos de Educación Secundaria o Media).
- *La Licenciatura*.
- *El Doctorado*, que es el más alto grado educativo.

4. LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Las dificultades de hacer llegar el Sistema Educativo a todos los peruanos interesados en la Educación, incapacitados por su trabajo o por la lejanía de los centros urbanos, y la necesidad de innovar la Enseñanza Superior son las razones que más han influido en el desarrollo de la modalidad de Enseñanza a Distancia.

En Perú este término equivale muchas veces a «teleeducación» o «técnica especial de educación colectiva que utiliza sistemáticamente la televisión, la radio, el cine, la audiovisión, la prensa, la correspondencia y otros medios similares, para lograr la máxima cobertura educativa de la población nacional» (5).

Según los diccionarios etimológicos, «tele» es un término griego y significa «lejos». Constituye un prefijo que se utiliza en la formación de palabras que expresan la realización de algo «de lejos» o a «distancia». Por otro lado, el término «educación» viene del latín y tiene una doble etimología que puede definirse en dos acepciones: la primera, como un proceso de alimentación o acrecentamiento que se ejerce desde fuera hacia dentro, y la segunda, como un proceso de conducción o de encauzamiento de las disposiciones o potencialidades ya existentes en el sujeto que se educa. Es decir, es un proceso que se da desde dentro hacia afuera. El término teleeducación es, pues, una palabra compuesta que en su transcripción literal significa educación desde lejos, o como ya es frecuente, «educación a distancia». Una de las confusiones que se presenta en el empleo de esta expresión es que se le limita a la educación impartida solamente por el medio televisión y/o radio, que ciertamente es unilateral (6).

Sin embargo, «teleeducación» en Perú no alude únicamente a la educación por televisión. La labor educativa que se realiza a través de radio y televisión se inició en 1960 con unos intentos aislados que surgen en Lima, Arequipa, Puno e Indiana. Sin embargo, a partir de 1964, al crearse el INTE, los programas existentes empiezan a ser coordinados y se impulsan otros nuevos en Tacna, Sicuani, Cusco, Puerto Maldonado y Jaén. Entre los programas de televisión educacional se pueden encontrar unos determinados tipos que se pueden agrupar en:

- Programas de aplicación de conocimientos que procuran extender y profundizar las experiencias de los niños, sin pretender dictar a los profesores el contenido de sus currícula.
- Programas de estimulación, que insisten en la composición literaria y el trabajo expresivo que hoy en día es popular en las escuelas y puede coincidir en parte con la primera categoría según el modo cómo los profesores los utilicen (7).

(6) ORDÓÑEZ BRICEÑO, D., y CASAS PÍO, Eiba. *Tres aproximaciones a la teleeducación*. Cuadernos de Información Educativa. Educación a Distancia. Lima, 1977, pág. 8.

(7) NICHOLS, C. A.: *Educación a distancia*. 7 días del Perú y del Mundo. Lima, 8 de octubre de 1976. Pág. 54-56.

(5) Ley General de Educación, D. L. 19.326, art. 285. Lima, 1972.

Los programas difieren según su finalidad y pueden ser tal como señala el Reglamento de Teleducación:

- *Supletorios* si están dirigidos a la población no incorporada a los regímenes escolarizados.
- *Complementarios* que amplían la acción de los centros o programas educativos.
- *Auxiliares* que tienen como misión apoyar los objetivos de los currícula que por su naturaleza no son plenamente cubiertos por los programas escolarizados.
- *De extensión* cuando contribuyen a la educación permanente de la comunidad.

Una de las características más importantes de la teleducación es precisamente la posibilidad de amplitud de cobertura de este sistema, porque al utilizar los medios masivos de comunicación se extiende el radio de acción de la enseñanza y se potencia la importancia de la tecnología en la materia de aprendizaje, sin embargo con la teleducación se pierde la acción escolarizada (relación maestro-alumno, alumno-alumno, modelos de interacción que tienen un significado especial en el proceso enseñanza-aprendizaje).

Es el efecto «despersonalizador» de los medios de comunicación el que obliga con la tendencia a la «masificación» al «autoaprendizaje» y a la elaboración de material didáctico. Por tanto, la tarea de los educadores en este sistema debe ir encaminada a generar formas de uso de la teleducación que propicien la participación activa de los alumnos o receptores en el control de su auto e interaprendizaje. Lo importante es «reducir la educación por televisión a estimular predominantemente el aspecto visual para hacerla adecuada al medio, es correr el riesgo de destruir en el intento algunos de los valores básicos de la educación, so pretexto de hacer buena televisión. El exceso de estímulos visuales en lugar de favorecer el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas, puede tener el efecto contrario de mantener al alumno en una actitud previa de consumidor» (8).

Es evidente que los mensajes dirigidos a una gran cantidad de sujetos tienden a homogeneizar a los que reciben y en Perú como en los demás países latinoamericanos, hay una confluencia étnica de diversos grupos

humanos, principalmente pluriculturales. Es en este sentido, donde todo sistema de teleducación aquí se plantea la necesidad de servir a muchas formas de vida, tradiciones y manifestaciones, así como diversos puntos de vista, intereses e ideologías, por lo que se precisan varios enfoques operativos. Este es el problema capital con el que se encuentran los educadores peruanos.

4.1. EI INIDE

Es un acrónimo de «Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación» sobre Educación a Distancia. Su experiencia de trabajo se inició en 1972 con el primer curso de Estudios por Correspondencia de Educación Inicial dirigido a los profesores que se iban a encontrar con la Reforma Educativa. Un año después organizó el curso Principios de Administración de la Educación por Correspondencia programado para funcionarios de la Administración Pública del sector de Educación y otro curso destinado a los docentes de los Centros Educativos de los NECs a nivel nacional sobre Principios de Estadística por Correspondencia.

El INIDE prepara, junto con el Instituto Nacional de Teleducación (INTE), un conjunto de programas educativos dirigidos a propiciar el autoperfeccionamiento del personal docente de los diversos niveles y/o modalidades que aplican la Reforma Educativa. Las teleguías de cada programa que se transmite por radio se publican en los periódicos de mayor tirada nacional y tienen en cuenta la motivación, el desarrollo de los contenidos, evaluación, recapitulación, entrevistas... Las emisoras tanto nacionales como locales se emiten a distintas horas que suelen ajustarse a las condiciones y realidad del lugar donde trabajan los interesados.

El *Perfeccionamiento Docente* se realiza con visitas de asesoramiento por técnicos de la materia que imparten en su trabajo habitual y con el sistema de correspondencia y radio. La línea de *Capacitación* a distancia va dirigida a los maestros y se apoya en acciones escolarizadas desconcentradas que se realizan en cada región del país, donde se les evalúa a los interesados dos veces al año. Los problemas con los que se encuentran son la dificultad de elaborar material didáctico y distribuir la correspondencia.

4.2. Perfeccionamiento del Profesorado a Distancia

Los educadores de todos los niveles que no pueden asistir a la Universidad para ampliar

(8) GIBAJA, Regina: «Investigación en televisión educativa», *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, v II, núm. 2, 1974.

o actualizar sus conocimientos pueden inscribirse en una de las más modernas formas de enseñanza, la Educación a Distancia.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha adoptado la modalidad de Enseñanza por Correspondencia para el perfeccionamiento de los docentes, a los que ofrece la posibilidad de *mejorar* la enseñanza del Análisis Matemático, *actualizar* los contenidos y aspectos didácticos y metodológicos de Biología, *proporcionar* una guía de estudio y metodología de la enseñanza de la Física, *desarrollar* el Pensamiento Científico (cursos destinados a los profesores de todas las asignaturas), *buscar* la forma de profundizar en Química y *familiarizarse* con la metodología de la enseñanza de las Matemáticas.

Los objetivos de estos cursos de formación y perfeccionamiento de los profesores peruanos se resumen en:

- Elevar el nivel profesional de los educadores.
- Promover la discusión sobre aspectos relevantes de la tarea docente a través de encuentros presenciales en los que se estudia la incentivación, las estrategias para la enseñanza, la integración, la experimentación y la evaluación.
- Ejecutar de forma sistemática acciones de actualización y perfeccionamiento docente.
- Difundir y compartir experiencias de otros colegas.
- Estimular la actividad grupal.

La duración de los cursos está pensada, teniendo en cuenta el carácter peculiar de la educación a distancia, que contempla, en forma especial, el ritmo personal de estudio, por lo que cada persona puede acelerar o demorar la conclusión de los mismos, pero siempre teniendo presente los límites fijados por el sistema, que son un semestre académico para la actualización del profesorado y dos para el perfeccionamiento docente. Los turnos para las evaluaciones presenciales son dos por año, así el profesor matriculado puede elegir aquél que más convenga al ritmo de estudio desarrollado. Estas evaluaciones son obligatorias para quienes desean obtener el Certificado correspondiente y se realizan en todo el país. Sin embargo, sólo pueden ser sedes de estos encuentros las ciudades que se elijan de acuerdo con el número de personas inscritas. Pueden matricularse cualquier

graduado con título docente y especialmente los educadores que están ejerciendo la enseñanza de nivel medio y superior.

5. LA EDUCACION PRIVADA

Los centros educativos de gestión no estatal o instituciones privadas dedicadas a la enseñanza pueden dedicarse a la docencia en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo desde los Jardines de Infancia hasta las Universidades. Sin embargo, la mayor contribución del esfuerzo privado se dirige hacia los niveles de Educación Superior y Preescolar, sobre todo, en las modalidades de Educación Especial —atención a niños y adolescentes excepcionales— y en Educación Ocupacional.

Aunque estas instituciones privadas necesitan la autorización del Ministerio de Educación, están facultadas para proporcionar la organización más apropiada a las características y necesidades de la enseñanza que imparten y son creados y sostenidos por personas particulares. El Estado, a veces, colabora con la dotación de los profesores en el caso de algunas escuelas parroquiales o colegios administrados por órdenes religiosas. El Estado es, también, el que garantiza el ejercicio de las libertades fundamentales para el funcionamiento de los centros de educación privada y determina la organización y control directo de acuerdo con los principios de la Ley General de Educación y de sus Reglamentos.

Dentro de los centros de gestión no estatal se encuentran en Perú los centros cooperativos, los centros comunales, los centros municipales, los centros parroquiales, los centros fiscalizados y los centros particulares. Todos ellos suelen identificarse por su forma de administración, así los Centros fiscalizados son sostenidos por empresas productoras de bienes y servicios y se hallan localizados en las zonas mineras y en las regiones agroindustriales.

6. LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Este servicio era conocido en el siglo XIX por «Inspecciones de Educación» y desde entonces hasta el Decreto supremo 050, de 1 de diciembre de 1982, sufrió varias reestructuraciones. El Reglamento de supervisión educativa se caracteriza por:

- Atender de manera continua y armónica los aspectos del proceso educativo.

- Motivar las ideas y acciones que impulsen y hagan efectiva la superación.
- Proyectar evaluaciones que ayuden a crear nuevas y mejores formas de enseñanza-aprendizaje.

La organización del sistema de supervisión se estableció por el mencionado Decreto 050 y es el siguiente:

1. *El Comité Técnico de Supervisión (CO-TES)* que es el órgano central del Sistema, encargado de programar, dirigir, coordinar y evaluar las acciones de supervisión educativa.
2. *Unidades de supervisión educativa* que tienen a su cargo la orientación y el asesoramiento de todos los niveles y modalidades educativas, con excepción del Superior, en los Centros y Programas Educativos situados en el ámbito territorial del lugar donde tiene su sede la Dirección Departamental de Educación y suelen funcionar en cada una de las Direcciones Departamentales de Educación.
3. *Supervisiones provinciales*, que son los órganos que se establecen para coordinar el servicio de Supervisión Educa-

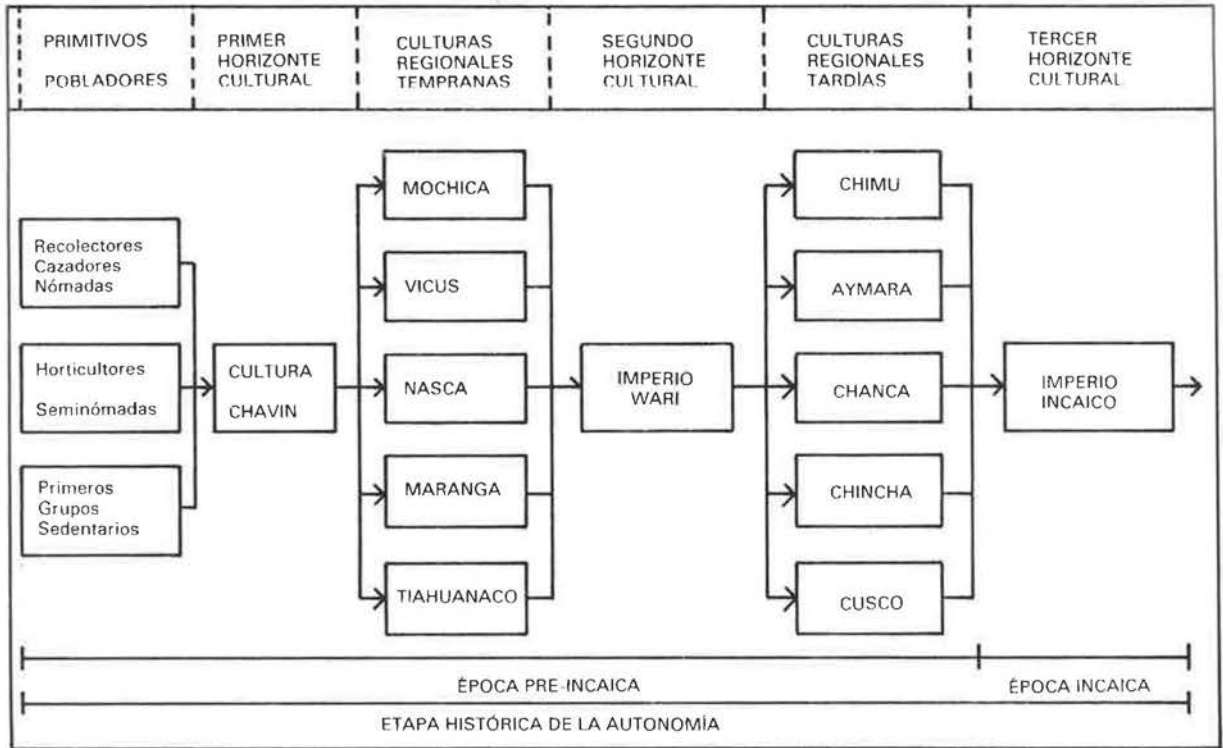
tiva, destinado al conjunto de Centros y Programas Educativos de su ámbito territorial, y su centro de acción es la Capital de la provincia y su ámbito ha sido determinado previa opinión de la Dirección Departamental de Educación a la que pertenecen. También existen Supervisiones Sectoriales y Locales.

4. *La Dirección de los Centros y Programas Educativos* que concentran su acción preferentemente en el logro de sus objetivos y funciones que son:
 - Asesorar y orientar la labor del personal docente.
 - Evaluar conjuntamente con los profesores el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Orientar y asesorar la aplicación de la normativa correspondiente.
 - Informar sobre el desarrollo del Servicio de Supervisión.
 - Mejorar el nivel de relaciones personales y de ambiente de trabajo con el fin de propiciar el éxito de la tarea educativa (9).

Esta Dirección de Centros realiza, además, una supervisión burocrática, caracterizada por cumplimentar fichas y poner la firma que en los Registros de Evaluación.

(9) CHACON, Florencio: *La Administración de la Educación en el Perú*. (La Administración de la Educación en los países latinoamericanos, miembros del «Convenio Andrés Bello».) Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB), Bogotá-Colombia, 1986, pág. 56.

Documento 1.—EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DE CULTURA ANDINO-PERUANA




Publicado y recogido en *Historia del Perú y del Mundo I*. Curso de Profesionalización Docente. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior. Lima (Perú), 1986, pág. 83.

ABERTURA DEL 17 DE FEBRERO
AL 10 DE NOVIEMBRE

Fecha de inscripción personalizada
o por correo electrónico al
centro de inscripción a
PROCIENCIA, Casita 602,
11020 Ciudad Federal.

Horario de atención:
10 a 18 y 20



PROCIENCIA
Cursos de Actualización y Capacitación Docente

para profesores de Enseñanza Media

PRO CIENCIA

BIBLIOGRAFÍA

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCACIONAL. *Educación a Distancia*. Cuadernos de Información Educativa. Lima, 1977.

CHACÓN, Florencio. *La Administración de la Educación en el Perú*. (La Administración de la Educación en los países latinoamericanos, miembros del «Convenio Andrés Bello»). Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB), Bogotá-Colombia (1986).

D. L. 135, Organización y Funciones del Sector Educación.

INSTITUTO NACIONAL DE TELEDUCACIÓN (INTE). *La Teleducación en el Perú hasta 1970*. Serie Informativa, núm. 7. Lima.

LEY DEL PROFESORADO, núm. 24.029.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, núm. 23.384 y su reglamento.

LEY GENERAL DE PRESUPUESTO, 1986. Ley 24.422.

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA EL TRABAJO CURRICULAR, 1987.

MARTÍ, Juan. *La formación profesional y técnica a distancia*. Scientia et praxis, revista de la Universidad de Lima. Lima, 1976, núm. 11, págs. 66-73.

NICHOLS, C. A. *Educación a Distancia*. Siete días del Perú y del Mundo, Lima, 1976.

PINILLA, S. C., Antonio, y PORTO DE POWER, Gabriela. *Educación como proceso de comunicación; proyecto de Educación superior no escolarizada*. Lima, Universidad de Lima (s. a.).

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO DE MEDIANO PLAZO.

PLAN NACIONAL PRIORITARIO DE ALFABETIZACIÓN, 1987.

PLAN OPERATIVO DEL SECTOR EDUCACIÓN, 1986-87.

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL, 1987.

REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

REGLAMENTO DEL SISTEMA DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA.

REUNIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 1.ª. Lima, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1977.

Revistas recibidas desde el 1 de enero al 15 de marzo de 1.989

Enrique MEDINA EXPÓSITO
Departamento de Documentación
Sede Central. INBAD.

- *ACCIÓN EDUCATIVA*: núm. 53, enero, 1.989.
- *AIT NEWSLETTER*: núm. 4, 1.988.
- *ANTHROPOS*: núm. 76, septiembre; núm. 77, octubre de 1.987; núm. 92, enero, 1.989.
- *ANALES DE PEDAGOGÍA*: núm. 6, 1.989.
- *BILDUNG UND WISSENCHAFT*: núm. 11-12, 1.988.
- *BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS*: núm. 1, enero; núm. 2, febrero de 1.989.
- *BOLETÍN DE INDICES. Colegio de Ciencias y Humanidades de México*: núm. 3, 1.986; núm. 4, núm. 5, de 1.987. Núm. 6, 1.988.
- *BOLETÍN INFORMATIVO. Fundación Juan March*: núm. 186, enero; núm. 187, febrero de 1.989.
- *BOLETÍN DE SUMARIOS (CIDE)*: núm. 73, noviembre; núm. 74, diciembre; de 1.988.
- *CAHIERS PEDAGOGIQUES*: núm. 270, enero, 1.989.
- *CARTA DE ESPAÑA*: núm. 393, 1-15, enero; núm. 394, 15-30, enero de 1.989.
- *COMMUNIO*: núm. 5, septiembre-octubre; núm. 6, noviembre-diciembre de 1.988.
- *COMUNIDAD ESCOLAR*: núm. 215, 4 de enero; núm. 216, 11 de enero; núm. 217, 18 de enero; núm. 218, 25 de enero; núm. 219, 1 de febrero; núm. 220, 8 de febrero; núm. 221, 15 de febrero de 1.989.
- *CONCILIUM*: núm. 212, julio; núm. 213, septiembre; núm. 214, noviembre de 1.987; núm. 216, marzo; núm. 217, mayo; núm. 218, julio; núm. 220, noviembre de 1.988.
- *CONVERGENCE*: núm. 1, 1.988.
- *CORREO DE LA UNESCO, EI*: núm. 11, noviembre, 1.988.
- *COSMOPOLITAN*: Números correspondientes a Enero y Febrero de 1.989.
- *CUADERNOS HISPANOAMERICANOS: l'enseignement* núm. 462, diciembre, 1.988; Los Complementarios núm. 2.
- *CUADERNOS DEL NORTE, LOS*: núm. 51, octubre-noviembre de 1.988.
- *DAS RAD*: núm. 1, septiembre-octubre; núm. 2, noviembre de 1.988.
- *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*: núm. 6, 1.988; núm. 1, 1.989.
- *L'ECHOS*: núm. 52, 1.988.
- *EDUCA*: núm. 18, enero, 1.989.

- *EMÉRITA*: Tomo LVI, fasc. 2.º, 2.º trimestre, 1.988.
- *ESCUELA ASTURIANA*: núm. 39, diciembre, 1.988; núm. 40, enero-febrero, 1.989.
- *ESCUELA HOY*: núm. 121, 7 de febrero de 1.989.
- *ESTÉTICA PROFESIONAL, LA*: núm. 101, diciembre, 1.988; núm. 102, enero, 1.989.
- *L'EXPRESS*: núm. 1956, 6 de enero; núm. 1957, 13 de enero; núm. 1958, 20 de enero; núm. 1959, 27 de enero; núm. 1960, 3 de febrero; núm. 1962, 17 febrero de 1.989.
- *FRANCAIS DANS LE MONDE, LE*: núm. 221, noviembre-diciembre, 1.988.
- *GRAPHIS*: núm. 258, noviembre-diciembre, 1.988.
- *GUÍA*. Revista de información juvenil: núm. 194, 1, enero; núm. 195, 15-30, enero; núm. 196, 1, febrero de 1.989.
- *ICI & LÀ*: núm. 10, enero, 1.989.
- *INSULA*: núm. 505, enero; núm. 506-507, febrero-marzo; de 1.989.
- *JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION*: núm. 3, septiembre, 1.988.
- *KULTUR CHRONIK*: núm. 6, 1.988.
- *JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION. Revue de l'enseignement à distance*: núm. 2, otoño, 1.988.
- *MEDIOS AUDIOVISUALES*: núm. 162, noviembre-diciembre, 1.988.
- *MONDE DIPLOMATIQUE, Le* (en español): núm. 25, diciembre, 1.988-enero, 1.989.
- *MONDE, LE. DOSSIERS ET DOCUMENTS*: núm. 162, enero, 1.989.
- *MUNDO OBRERO*. Suplemento de emigración: núm. 519, 11-17, enero; núm. 521, 18-24, enero; núm. 522, 25-31, enero; núm. 523, 1-7, febrero; núm. 524, 8-14, febrero; núm. 525, 15-21, febrero de 1.989.
- *NEW YORKER, The*. Números correspondientes a las semanas: 3 e octubre; 7 de noviembre; 14 de noviembre y 19 de diciembre de 1.988.
- *NEWS LETTER (Faits nouveaux)*: núm. 4, 1.988.
- *NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES*: núm. 20, enero; núm. 21, febrero; de 1.989.
- *NOUVEL OBSERVATEUR, Le*: núm. 1260, 29 de diciembre, 1.988; 4 de enero de 1.989; núm. 1261, 5 al 11 de enero; núm. 1262, 12-18 de enero; núm. 1263, 19-25 de enero; núm. 1264, 26 de enero-1 de febrero; núm. 1266, 9-15 de febrero de 1.989.
- *NUEVA ESTÉTICA*: núm. 157, diciembre, 1.988.
- *L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE*: núm. 4, vol. 17, diciembre, 1988.
- *PERSPECTIVAS*: núm. 67, 1.988.
- *PHYSICS TEACHER, THE*: núm. 8, noviembre, 1.988.
- *PUERTA NUEVA*: núm. 8, octubre, 1.988.
- *RADIO ECCA*: núm. 9, septiembre-diciembre, 1.988.
- *REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*: núm. 137, enero-marzo, 1.989.
- *REVISTA DE OCCIDENTE*: núm. 92, enero, 1.989.
- *REVUE DES ETUDES GRECQUES*: núm. 482-484, julio-diciembre, 1.988.
- *SABER LEER*: núm. 20, diciembre, 1.988.
- *SAL TERRAE*: núm. 11, noviembre; núm. 12, diciembre de 1.988.
- *SCHUSS*: núm. 1, septiembre-octubre, 1.988; núm. 2, noviembre, 1.988-1.989.

- *TELOS*: núm. 2, abril-junio; núm. 3, julio-septiembre; núm. 4, octubre-diciembre; de 1.985. núm. 5, enero-marzo; núm. 6, junio-agosto; núm. 7, septiembre-noviembre; de 1.986. núm. 8, diciembre, 1.986-febrero, , 1.987; núm. 9, marzo-mayo; núm. 10, junio-agosto; núm. 11, septiembre-noviembre, 1.987; núm. 12, diciembre, 1987-febrero, 1.988; núm. 13, marzo-mayo; núm. 14, junio-agosto; núm. 15, septiembre-noviembre; de 1.988; núm. 16 diciembre de 1.988-febrero, 1.989.
- *UNIVERSITAS*: núm. 2, diciembre, 1.988.
- *VIAJAR*: núm. 42, enero; núm. 43, febrero de 1.989.
- *VIDA ESTÉTICA*: núm. 160, enero; núm. 160. 2.ª parte; de 1.989.
- *VILLA DE MADRID*: núm. 138, 10 de enero; núm. 139, 23 de enero; núm. 140, 1-15, febrero de 1.989.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE
INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO A DISTANCIA