

1987
septiembre
n.º 3
INBAD

boletín **informativo**

- **Coordinación y revisión de la edición del Boletín Informativo:**

Departamento de Documentación:

Pilar Flores Guerrero

Enrique Medina Expósito

- **Diseño de la portada:**

Departamento de Diseño y Maquetación:

Manuel Carrasco Domingo

Margarita Jiménez Arqués

Carmen Santacatalina Ubiedo

ANTE EL NUEVO CURSO

Queridos compañeros:

Cuando llegue este Boletín Informativo a vuestras manos, estaremos todos en plena actividad y por ello, creemos que es buen momento para expresar la más sincera enhorabuena al nuevo Director del INBAD, don Emilio D. Robledo Monasterio.

Nuestro entrañable recuerdo también, a toda la Junta Directiva anterior por la gestión realizada, y particularmente a don Javier Echano Basaldua que, tras siete años de permanencia en el INBAD, los tres últimos como Director, se incorpora a la docencia en su Instituto.

Y por último, a los profesores de la Sede Central y de las Extensiones os invitamos a seguir colaborando en vuestro Boletín con experiencias e informaciones, que como siempre, tengan relación con el INBAD.

Un cordial saludo y feliz curso 1987-88.

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN

Índice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD

N.º 3, septiembre, 1987

EL INBAD EN ESPAÑA

- Abandono y rendimiento académico en función de algunas variables sociológicas. Estudio estadístico sobre el alumnado de la Extensión del INBAD de Zaragoza. 7
- Cómo ayudar al adulto en su adaptación al trabajo intelectual. 13

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

- Experiencia informática en 2.º de B.U.P. 25
- Asalto a la «Deshumanización del Arte», de Ortega y Gasset. Actividad interdisciplinar de las ciencias humanas de la Extensión del INBAD en Sevilla. 33
- Experiencias sobre técnicas de reproducción de la imagen, realizadas por los alumnos de primero de B.U.P. de Dibujo de la Extensión del INBAD en Albacete. 37
- Material audiovisual sobre teatro barroco. 45
- La evolución del español y el habla actual. 51
- La poesía de Fray Luis de León. 55
- Campaña autonómica de Arqueología científica e industrial para jóvenes, organizada por la Consejería de Cultura. Dirección General de Juventud. Junta de Andalucía. 63

DOCUMENTACIÓN

- Informe Educación de adultos en Canadá. 71
 - Revistas recibidas. Revistas recibidas desde el 26-V-87 hasta el 7-IX-87. 83
-

EL INBAD en España

ABANDONO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE ALGUNAS VARIABLES SOCIOLÓGICAS. ESTUDIO ESTADÍSTICO SOBRE EL ALUMNADO DE LA EXTENSIÓN DEL INBAD DE ZARAGOZA

1. INTRODUCCIÓN

La extensión de Zaragoza está en su cuarto año de funcionamiento, de manera que ha pasado ya un tiempo suficiente para hacer un estudio de las características de su alumnado y de su rendimiento.

A lo largo de los años de funcionamiento de la Extensión, he venido recogiendo en un fichero informático los resultados académicos de los alumnos de la Extensión y los abandonos producidos, junto con algunos datos que pudieran influir en ellos.

La escasa participación del alumnado de la Extensión en las actividades programadas y los malos resultados académicos obtenidos nos movieron a los profesores a hacer un estudio del problema en el primer año de funcionamiento (1). Tal preocupación ha continuado y ha sido también el punto de partida de este trabajo en la idea de que un conocimiento más pormenorizado del problema podría ser una ayuda para encontrar soluciones.

Por otra parte, problemas como este están presentes, pienso, en todos los ámbitos del INBAD y ya se han hecho varios estudios sobre el tema

(1) VARIOS AUTORES. *Año 1 de la Extensión del INBAD en Zaragoza*. Zaragoza, 1984.

(2) DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD. *Seguimiento de una cohorte de alumnos*. Madrid, 1985.

(3) GABINETE DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN DEL INBAD. *Alumnos del INBAD. Análisis de una encuesta*. *Boletín Informativo del INBAD n.º 6*. Madrid, junio 1979.

en cuanto a la Sede Central (2-4) y a las Extensiones (5).

2. OBJETIVOS

1. Calcular los porcentajes de abandonos en función de las variables: curso, sexo, edad, lugar de residencia, estado civil y obligaciones laborales.
2. Estudiar el rendimiento académico en función de las mismas variables mencionadas arriba.

3. METODOLOGÍA

Los datos provienen del expediente de cada alumno en cada curso. Con ellos se han creado dos ficheros de datos para cada curso: uno que contiene los datos de los alumnos que continúan en la Extensión en el curso siguiente (SIGUEN) y otro con los datos de los que no se matriculan al curso siguiente (ABANDONAN).

Los alumnos de 3.º de BUP o de COU que, habiendo aprobado todas las asignaturas de las que estaban matriculados en un determinado curso académico, no se matriculaban al curso siguiente, se consideró que habían terminado sus estudios (TERMINAN) y no se computaban entre los abandonos.

(4) ABARCA CAMPAL, M.ª Isabel. *Boletín Informativo del INBAD*. Madrid, Diciembre 1986.

(5) MES LLUNY. *Extensión del INBAD de Valencia*. El INBAD pregunta sobre el INBAD. Valencia, abril 1984.

Los ficheros contienen los siguientes datos: curso, año de nacimiento, sexo, lugar de residencia (solamente se distingue entre Zaragoza y fuera de Zaragoza), estado civil (solteros o no), obligaciones laborales, número de asignaturas matriculadas y número de asignaturas aprobadas. En el caso de los alumnos que continúan de un curso al siguiente, contienen además el número del D.N.I. con objeto de poder identificarlos.

En los casos de alumnos matriculados en más de un curso, se les ha considerado como alumnos del curso más alto.

Los datos manejados se refieren a los años académicos 1983-84, 1984-85 y 1985-86. No se han incluido los alumnos del Aula Municipal de Épila, que dependen de la Extensión desde el curso 1984-85, por considerar que constituyen un caso especial en el INBAD (alumnos en edad escolar con un horario de atención igual al de la enseñanza presencial) y que su inclusión desvirtuaría los resultados.

Se elaboró también un programa informático para el análisis estadístico de los datos, con el cual se han calculado los resultados que aparecen en las gráficas y en las tablas de este trabajo.

Por otra parte, con el fin de intentar averiguar si influyen algunos factores sociológicos en el rendimiento académico, se hizo un estudio estadístico aparte con aquellos alumnos que habían obtenido un rendimiento académico mínimamente «aceptable»: alumnos de BUP que habían aprobado durante el curso, cuatro o más asignaturas y alumnos de COU que hubieran aprobado tres o más asignaturas en el curso. Tal diferencia se justifica porque en COU no hay ninguna asignatura de las que requieran, para ser aprobadas, un esfuerzo menor (por ejemplo EATP).

Finalmente, se ha pensado que unos resultados académicos peores que los propuestos como «aceptables» alargarían de tal manera los estudios de BUP (siete o más años) y el COU (tres o más años) que difícilmente se mantendría la motivación mínima necesaria para acabarlos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Datos globales de la Extensión

4.1.1. Total de alumnos

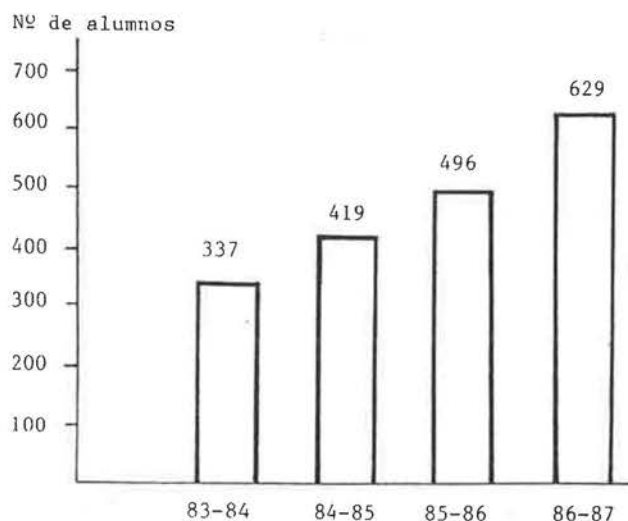


Figura 1. — Número de alumnos de la Extensión en los diferentes cursos (excluidos los del Aula de Épila).

En la figura 1, que incluye también datos de la matrícula del curso 1986-87, se puede apreciar que el número de alumnos de la Extensión ha aumentado en el tiempo transcurrido desde su creación hasta ahora en un porcentaje aproximado del 20 % anual.

4.1.2. Distribución de los alumnos por curso

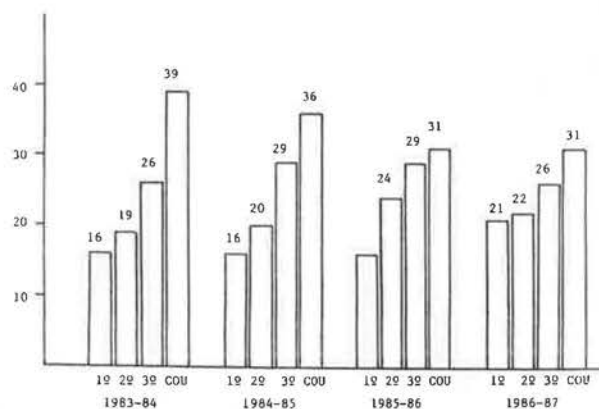


Figura 2. — Distribución de la matrícula por cursos expresada en porcentajes.

En la figura 2 puede observarse que el número de alumnos aumenta al pasar de un curso a otro superior, destacando sobre todos el porcen-

taje de alumnos de COU. No obstante, las diferencias entre COU y los demás cursos han ido disminuyendo a lo largo de los años.

4.2. Abandonos

4.2.1. Totales de la Extensión

En la figura 3 puede verse que el porcentaje de alumnos que siguen estudiando de un curso a otro (los que no abandonan) aumenta ligeramente desde la creación de la Extensión hasta

ahora. También puede observarse que hay una disminución del tanto por ciento de alumnos que terminan tercero de BUP o COU. Esto último se explica por el menor peso que va teniendo el número de alumnos de COU frente al número total de alumnos (Ver figura 2 y tabla 1).

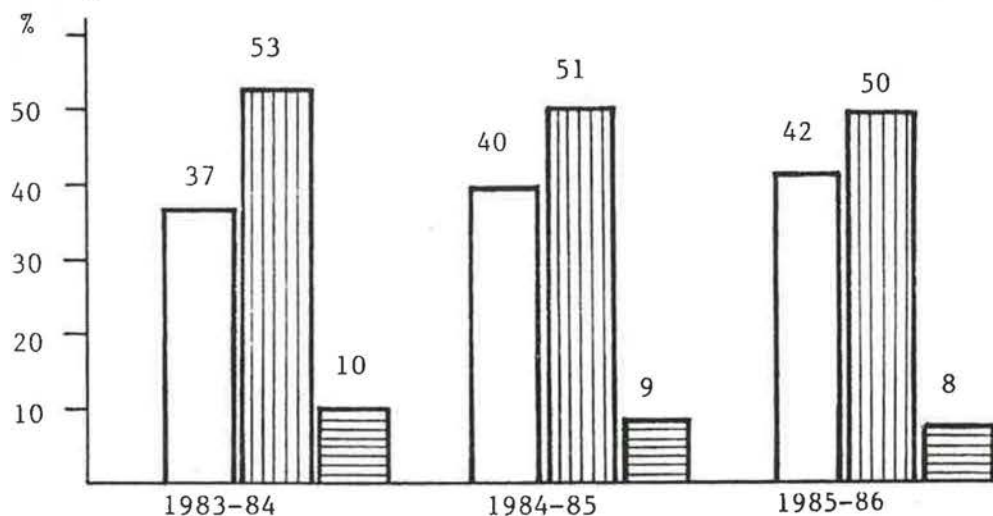


Figura 3. — Porcentajes de alumnos que siguen, , abandonan y terminan en los distintos cursos académicos.

4.2.2. Distribución por cursos (tabla 1)

En la tabla 1 se puede ver que abandonan más alumnos en primero de BUP y en COU. Tam-

bién puede observarse que el porcentaje de los alumnos que terminan es, aproximadamente, el mismo en todos los años académicos estudiados.

Tabla 1

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR CURSOS

Año académico	% de Alumnos (m)			% Siguen (b)			% Abandonan (b)			% Terminan (b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
1.º de BUP	16	16	16	34	38	46	66	62	54	—	—	—
2.º de BUP	19	20	24	43	55	49	57	45	51	—	—	—
3.º de BUP	26	29	29	54	49	50	39	55	44	7	6	6
COU	39	36	31	25	24	27	55	55	52	21	21	21

4.2.3. *Distribución por sexos (tabla 2)*

Tabla 2

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR SEXOS

Año académico	% de Alumnos ^(m)			% Siguen ^(b)			% Abandonan ^(b)			% Terminan ^(b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
Hombres	58	58	54	34	34	39	56	58	53	10	8	7
Mujeres	42	42	46	43	47	45	48	42	46	9	11	9

Abandonan más los hombres que las mujeres. Este resultado es análogo al obtenido en estu-

dios similares a nivel general del INBAD (2).

4.2.4. *Distribución por edades (tabla 3)*

Los que menos abandonan son los más jóvenes (menores de 18 años) y los de más edad (mayores de 29 años). También este resultado coincide con los estudios antes citados (2). La razón

puede encontrarse, tal como se apunta allí, en que para los alumnos de 19-29 años «... el conflicto entre sus expectativas y posibilidades...» es más acusado que para los otros alumnos.

Tabla 3

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR EDADES

Año académico	% de Alumnos ^(m)			% Siguen ^(b)			% Abandonan ^(b)			% Terminan ^(b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
Menores de 18	5	5	4	50	47	70	44	52	25	6	0	5
Entre 18 y 21	46	46	46	34	33	39	52	56	50	14	14	11
Entre 22 y 25	28	26	27	34	37	34	59	56	57	6	6	9
Entre 26 y 29	6	7	6	25	46	50	60	46	44	15	7	6
Entre 30 y 33	7	7	6	59	55	44	36	42	53	5	3	3
Mayores de 33	9	9	9	50	55	62	50	39	38	0	5	0

4.2.5. *Residencia, estado civil y obligaciones laborales (tablas 4, 5 y 6)*

No hay diferencias o tendencias constantes que merezcan destacarse.

Tabla 4

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR LUGAR DE RESIDENCIA

Año académico	% de Alumnos ^(m)			% Siguen ^(b)			% Abandonan ^(b)			% Terminan ^(b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
En Zaragoza	64	71	77	37	43	41	54	50	52	9	8	7
Fuera de Zaragoza ..	36	29	23	38	33	45	51	55	43	11	12	13

Tabla 5

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR ESTADO CIVIL

Año académico	% de Alumnos ^(m)			% Siguen ^(b)			% Abandonan ^(b)			% Terminan ^(b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
Solteros/as	74	79	79	35	37	40	53	53	50	12	10	10
Otros/as	26	21	21	43	50	48	53	45	49	4	5	3

Tabla 6

DISTRIBUCIÓN DE ABANDONOS POR OBLIGACIONES LABORALES

Año académico	% de Alumnos ^(m)			% Siguen ^(b)			% Abandonan ^(b)			% Terminan ^(b)		
	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86	83-84	84-85	85-86
Con oblig. laborales	59	56	58	37	44	44	57	49	51	7	7	6
Sin oblig. laborales .	41	44	42	38	34	39	47	55	49	15	11	12

4.3. Rendimiento académico

Los porcentajes que aparecen en las tablas 7 a 12 están calculados respecto del total a que se refieren las variables de la primera columna. La última columna es la media aritmética de las tres columnas de la izquierda.

4.3.1. Totales de la Extensión

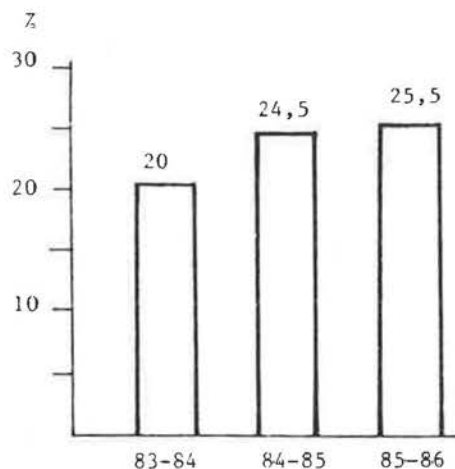


Figura 4. — Porcentajes de alumnos con unos rendimientos académicos «aceptables» en función del año académico.

En la figura 4 puede verse que el porcentaje de los alumnos con unos resultados académicos aceptables con relación al total de matriculados aumenta desde el curso 83-84 al 85-86 (pasa del 20 al 25,5 %). Para evaluar este resultado en sus justos términos hay que tener presente que el 40 % de los matriculados no llegan a presentarse a la primera evaluación y que la mayoría tienen obligaciones laborales o familiares.

4.3.2. Distribución por cursos (tabla 7)

Tabla 7

DISTRIBUCIÓN POR CURSOS DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico . . .	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
1.º de BUP	25	31	24	26,7
2.º de BUP	21	28	26	25,0
3.º de BUP	24	22	26	24,0
COU	18	21	24	21,0

El rendimiento medio de los tres años disminuye conforme pasamos a cursos superiores de-

^(m) Los porcentajes están calculados sobre el total de alumnos de la Extensión del correspondiente año académico.

^(b) Los porcentajes están calculados sobre el total de la variable a que se refiere la columna de la izquierda.

bido, seguramente, a que el alumno encuentra una dificultad creciente. Sin embargo, en el último año ya no se observa esa tendencia.

4.3.3. Distribución por sexos (tabla 8)

Tabla 8

DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico ...	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
Hombres	19	22	24	21,7
Mujeres	23	28	27	26,0

Se observa un mejor rendimiento en las mujeres. Este hecho puede influir en que abandonen el INBAD en menor proporción que los hombres.

4.3.4. Distribución por edades (tabla 9)

Tabla 9

DISTRIBUCIÓN POR EDADES DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
Menores de 18	50	45	44	46,3
Entre 18 y 21	15	19	24	19,3
Entre 22 y 25	22	26	25	24,3
Entre 26 y 29	14	21	25	20,0
Entre 30 y 33	30	35	30	31,7
Mayores de 33	28	39	28	31,7

Los alumnos con mejor rendimiento son los menores de 18 años (en edad escolar) seguidos de los mayores de 29 años. En este caso también podemos decir que ello puede influir en el menor abandono observado en estos grupos de alumnos.

4.3.5. Distribución por lugar de residencia (tabla 10)

Tabla 10

DISTRIBUCIÓN POR LUGAR DE RESIDENCIA DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico ...	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
En Zaragoza	20	24	23	22,7
Fuera de Zaragoza	25	32	23	26,7

El rendimiento es mejor en los alumnos que residen fuera de Zaragoza, lo que se podría atribuir a una mayor motivación para estudiar.

4.3.6. Distribución por estado civil (tabla 11)

Tabla 11

DISTRIBUCIÓN POR ESTADO CIVIL DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico ...	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
Solteros/as	19	23	26	22,7
Otros/as	25	32	23	26,7

El rendimiento medio de los tres años es peor en los solteros. En el curso 85-86, sin embargo, se observa un cambio en esta tendencia.

4.3.7. Distribución por obligaciones laborales (tabla 12)

Tabla 12

DISTRIBUCIÓN POR OBLIGACIONES LABORALES DE LOS ALUMNOS CON RENDIMIENTO ACEPTABLE EXPRESADA EN %

Año académico ...	83-84	84-85	85-86	Media 3 años
Con oblig. laborales	20	28	25	24,3
Sin oblig. laborales	22	20	27	23,0

El rendimiento es ligeramente mejor en los que tienen obligaciones laborales aunque la diferencia es tan pequeña que no puede considerarse como concluyente.

5. CONCLUSIONES

1. Se han calculado los porcentajes de abandonos en función de las variables: curso, sexo, edad, lugar de residencia, estado civil y obligaciones laborales.
2. Se ha evaluado el rendimiento académico a partir de las mismas variables antes mencionadas.
3. El porcentaje de alumnos que continúan de un curso a otro en la Extensión, ha ido aumentando desde que ésta se creó hasta la fecha. También ha aumentando en este intervalo de tiempo el porcentaje de alumnos con unos rendimientos académicos «aceptables».
4. Los menores de 18 años y los mayores de 29 años son los grupos de edad que permanecen en mayor proporción en la Extensión (los que menos abandonan). Estos grupos de alumnos son también los que presentan mejor rendimiento académico.

5. Las mujeres abandonan la Extensión en menor proporción que los hombres y presentan un rendimiento académico mejor.

6. BIBLIOGRAFÍA

ABARCA CAMPAL, M.^a Isabel. *Boletín Informativo del INBAD*. Madrid, Diciembre 1986.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD. *Seguimiento de una cohorte de alumnos*. Madrid, 1985.

GABINETE DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN DEL INBAD. Alumnos del INBAD. Análisis de una encuesta. *Boletín Informativo del INBAD n.º 6*. Madrid, junio 1979.

MES LLUNY. Extensión del INBAD de Valencia. El INBAD pregunta sobre el INBAD. Valencia, abril 1984.

VARIOS AUTORES. *Año 1 de la Extensión del INBAD en Zaragoza*. Zaragoza, 1984.

Carmelo Polo Pradilla
EXTENSIÓN DEL INBAD. ZARAGOZA

CÓMO AYUDAR AL ADULTO EN SU ADAPTACIÓN AL TRABAJO INTELECTUAL

Esta Experiencia fue llevada a cabo en la Extensión del I.N.B.A.D. de Granada por los componentes de un SEMINARIO PERMANENTE DE ADULTOS EN B.U.P. de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

I. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

Este Seminario tiene como objetivo general ayudar en las deficiencias que la problemática específica del adulto plantea.

La experiencia en el trato con este tipo de alumnos nos llevó a constatar que el abandono académico se produce, en gran número de casos, no por falta de tiempo, sino por la incapacidad que sienten para enfrentarse a una tarea en la que les faltan unos hábitos y una metodología de trabajo.

Dada la conexión entre fracaso escolar y falta de hábitos de estudio, los miembros del Seminario consideramos prioritario, para el curso 85/86, desarrollar en el alumno unos hábitos de trabajo intelectual que le faciliten la tarea del aprendizaje.

Los principios que animaron este proyecto son:

- **Carácter interdisciplinar.** Aplicar las técnicas estudiadas de forma interdisciplinar, orientando al alumno en los aspectos comunes y específicos de cada disciplina.

- **Autoaprendizaje.** Fomentar las actitudes del alumno, creando situaciones que favorezcan el «aprender por sí mismo».
- **Metodología activa.** Trabajar en grupos e individualmente, aplicando los conocimientos teóricos de forma práctica en las distintas materias.

II. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo con estos principios la experiencia la dividimos en tres apartados:

1. Diagnóstico de hábitos de estudio, fundamentos psicopedagógicos y principios de un estudio eficaz.
2. Metodología, desarrollo y aplicación de las principales técnicas de estudio.
3. Valoración y conclusiones.

II.1. DIAGNÓSTICO DE HÁBITOS DE ESTUDIO. FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS Y PRINCIPIOS DE UN ESTUDIO EFICAZ

Para precisar las actitudes de nuestros alumnos en lo que respecta a sus hábitos de trabajo intelectual, se les aplicó el cuestionario «Inventario de hábitos de estudio» de F. F. Pozas, TEA EDICIONES, S. A., cuya finalidad general pretende un triple propósito:

- 1.º **Diagnosticar** la naturaleza y el grado de las actitudes y hábitos de trabajo intelectual.
- 2.º **Pronosticar** las consecuencias que en orden al aprendizaje académico o a la formación cultural, es esperable de estos hábitos.
- 3.º **Actuar**, a partir del diagnóstico para mo-

dificar hábitos defectuosos ya existentes y favorecer la adquisición de otros.

La aplicación de esta prueba se realizó sobre una muestra de alumnos de 1.º y 2.º de B.U.P. en número de 84, con una edad media de 29 años. Los resultados estadísticos obtenidos son los siguientes:.

Escalas	I	II	III	IV	V
Medias (INBAD)	22,3030	10,1818	17,0681	19,9318	17,5151
Standar B.U.P.	21,6	11,6	16,38	20,77	19,88
Desviaciones típicas (INBAD) ..	4,5758	5,4038	3,7858	4,1604	3,2062
Standar B.U.P.	5,05	5,47	3,89	4,07	3,87

De acuerdo con las medidas estadísticas observadas de la aplicación de este inventario, se llegó a las siguientes conclusiones:.

- Las medias obtenidas en cada una de las escalas para los alumnos adultos del INBAD, varían mínimamente con respecto a las medias «standards» para los alumnos habituales de B.U.P., salvo en la escala V —sinceridad— donde aquellos presentan 2,3 puntos por debajo de la «standard».
- Las medias «standard» en B.U.P., se consideran por debajo de lo que correspondería a su nivel, y su consideración en los alumnos del INBAD (adultos) acentúa esta deficiencia por la edad —incide como factor negativo— así como por la falta de utilización de los hábitos de estudio.
- Las desviaciones típicas acusan, como era de esperar, un alumnado poco homogéneo.

Los perfiles obtenidos del inventario aplicado fueron comentados por el psicólogo, junto con una exposición en la que se trataron los puntos siguientes:

- Variables que intervinieron en el rendimiento académico.
- Importancia de la variable: Hábitos de estudio.

— Condiciones ambientales del mismo:

- Condiciones ambientales personales,
- Condiciones ambientales físicas,
- Comportamiento académico,

— Planificación del estudio:

Horarios,
Organización.

— Papel de la memoria en el estudio: algunos consejos prácticos.

II.2. **METODOLOGÍA. DESARROLLO Y APLICACIÓN DE LAS PRINCIPALES TÉCNICAS DE ESTUDIO**

A) *Metodología*

El proceso seguido para la consecución de los objetivos marcados se ha estructurado en las siguientes fases:

- **FASE DE EXPLORACIÓN:** Sólo en aquellos apartados en que ha sido conveniente.
- **FASE TEÓRICA:** Información y desarrollo, por parte de los profesores del Seminario, de los apartados a tratar.
- **FASE PRÁCTICA:** Aplicación de los aspectos teóricos tratados en las distintas disciplinas y áreas.

El método de trabajo ha sido esencialmente activo.

GRUPOS INDIVIDUALES: Compuestos por un número de alumnos entre 5 y 8, y un profesor, en los que el trabajo se ha desarrollado a dos niveles:

- Desarrollo y aplicación de la fase teórica y práctica.
- Elaboración interdisciplinar de fichas de trabajo.

GRUPO COLECTIVO: Compuesto por todos los alumnos que participan en el proyecto y un profesor de cada área que de forma alternativa, aplica los conocimientos estudiados en los grupos individuales a dicha área.

En esta Experiencia, en concreto, colaboraron los siguientes profesores: José A. Álvarez Calvo (Profesor de Ciencias Naturales); Juan J. Arnedo (Profesor de Francés); Purificación Díaz Aparicio (Profesora de Historia); Martín García Ramos (Profesor de Lengua y Literatura); Ilu-

minada Jiménez Olivencia (Profesora de Lengua y Literatura); Fernando López Ramón (Profesor de Latín); Enriqueta Martínez Parra (Profesora de Lengua. Coordinadora); Francisca Pleguezuelos Aguilar (Profesora de Matemáticas. Coordinadora); Josefa de Remedios Romero (Profesora de Dibujo); Elena Ruiz Vico (Profesora de Inglés); Clemente Talavera Pleguezuelos (Psicólogo).

B) *Desarrollo y aplicación de las principales técnicas de estudio*

De acuerdo con estos planteamientos metodológicos, se consideraron los siguientes apartados;

1. LECTURA - VOCABULARIO.
2. TÉCNICAS DE SUBRAYADO - ESQUEMA - RESUMEN.
3. APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS EN EL ESTUDIO.

1. **LECTURA - VOCABULARIO**

FASE INICIAL. Aplicación test de velocidad/compreñsion lectora (*).

Tabla 1

VELOCIDAD LECTORA EN PALABRAS POR MINUTO (P.P.M.)

Intervalos	Marca de Clase (Xi)	f _i	x _i - f _i	x _i - \bar{x}_i	(x _i - \bar{x}_i) ²	(x _i - \bar{x}) ² - f _i
110-130	120	5	600	— 83,5	6.972,25	34.861,25
130-150	140	3	420	— 63,5	4.032,25	12.096,75
150-170	160	3	480	— 43,5	1.892,25	5.676,75
170-190	180	3	540	— 23,5	552,25	1.656,75
190-210	200	4	800	— 3,5	12,25	49
210-230	220	4	880	16,5	272,25	1.089
230-250	240	7	1.680	36,5	1.332,25	9.325,75
250-270	260	0	0	56,5	3.192,25	0
270-290	280	1	280	76,5	5.852,25	5.852,25
290-310	300	2	600	96,5	9.312,25	18.624,50
310-330	320	2	640	116,5	13.572,25	27.144,50
TOTALES		34	6.920		116.376,50

OBSERVACIONES: Para este texto: MÍNIMA STANDARD: 197 ppm

MÁXIMA STANDARD: 517 ppm

Nuestros alumnos POR DEBAJO de la MÍNIMA STANDARD: 44,11 %

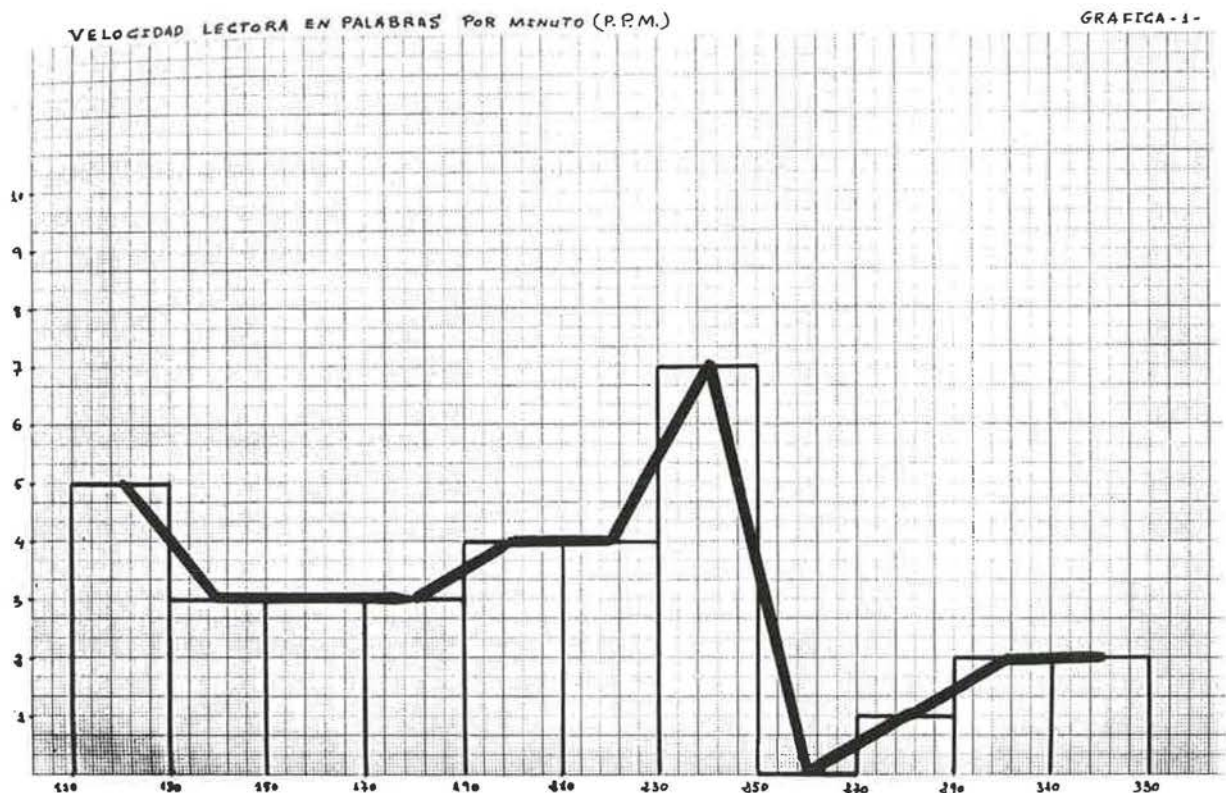
Velocidad Media: \bar{x} = 203,5

Desviación Típica: σ = 58,5

MODA: 240 ppm

(*) Liberación y Libertad. María Arias. «La Liberación de la Mujer», Salvat. Barcelona 1973 pp. 135-141) sacado

de «Prácticas de eficacia lectora» Rafael Bisquera Alzina. P.P.U.



La corrección de los tests nos aporta como datos significativos:

1. La velocidad media ($x = 203,5$ p.p.m.) de nuestros alumnos (INBAD) es notablemente inferior a la que correspondería a un alumno medio «standard» de BUP (15-17 años).
2. La desviación típica ($\sigma = 58,5$) respecto a la velocidad lectora, es considerablemente alta, lo que supone una diferencia sustancial entre **alumnos que leen bien** y **otros que leen muy mal**.
3. La comprensión lectora media ($x = 47,05$ %) levemente inferior al 50 % presupone en parte de nuestros alumnos una falta de vocabulario, así como deficiencias en técnicas de lectura.

FASE TEÓRICA. Entrega a los alumnos del siguiente material de trabajo:

- Documento I. Lectura: Proceso, características, condiciones y defectos.

FASE PRÁCTICA. Se han realizado las siguientes actividades:

- a) Grupos individuales:
 - **Prácticas de lectura:** detección de deficiencias, experimentación de factores que determinan la eficacia lectora.
 - **Análisis de estructuras y unidades de significación:** aplicación a textos de las distintas asignaturas.
 - **Ejercicios de vocabulario:** confección de vocabulario interdisciplinar, análisis de prefijos y sufijos griegos y latinos, estudio y comparación de prefijos y palabras griegas y latinas utilizadas de forma común en español, francés e inglés, recapitulación de expresiones y palabras inglesas y francesas utilizadas en español.

Tabla 2

COMPRESIÓN LECTORAS EN PORCENTAJES

Intervalos	Marca de Clase (Xi)	f _i	x _i - f _i	x _i - \bar{x}_i	(x _i - \bar{x}_i) ²	(x _i - \bar{x}) ² - f _i
0 % - 10 %	5	3	15	— 42,05	1.768,20	5.304,6
10 % - 20 %	15	1	15	— 32,05	1.027,20	1.027,2
20 % - 30 %	25	5	125	— 22,05	486,20	2.431
30 % - 40 %	35	1	35	— 12,05	145,20	145,2
40 % - 50 %	45	11	495	— 2,05	4,20	46,2
50 % - 60 %	55	3	165	7,95	63,20	189,6
60 % - 70 %	65	3	195	17,95	322,20	966,6
70 % - 80 %	75	5	375	27,95	781,20	3.906
80 % - 90 %	85	1	85	37,95	1.440,20	1.440,2
90 % - 100 %	95	1	95	47,95	2.299,20	2.299,2
TOTALES		34	1.600			17.755,8

COMPRESIÓN MEDIA: $\bar{X} = 47,05 \%$

MODA: 45 %

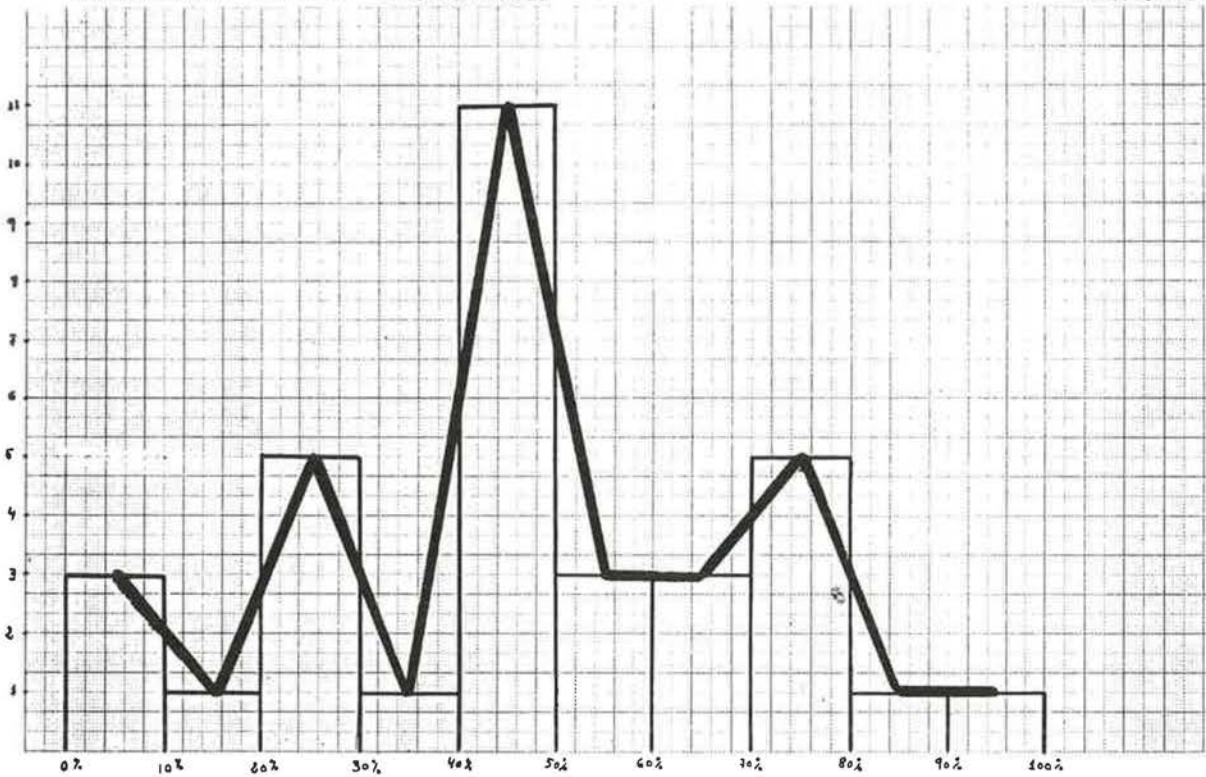
DESVIACIÓN TÍPICA: $\sigma = 22,85$

OBSERVACIONES — Con menos de un 50 % de comprensión lectora hay un 61,76 %

— Superan el 50 % de comprensión lectora un 38,24 %

COMPRESION LECTORA EN PORCENTAJES

GRAFICA-2-



* La tabla de corrección del test ha debido ampliarse por debajo de la media standard.

- b) Grupo colectivo:
- **Test** de velocidad/comprensión lectora.
- **Valoración** del test.

2. TÉCNICAS DE SUBRAYADO - ESQUEMA RESUMEN

FASE TEÓRICA. Entrega a los alumnos del material siguiente:

- Documento II. Subrayado. Objetivos, ventajas y técnica de subrayado.
- Documento III. Esquema. Objetivos, ventajas y técnica de esquematización.
- Documento IV. Resumen. Objetivos, ventajas y técnica de resumir.

FASE PRÁCTICA. Las actividades realizadas han sido:

a) Grupos individuales:.

Subrayado: descubrimiento de la idea principal de cada párrafo, atendiendo a la estructura y análisis que presenta según el tipo de texto.

- **Esquema:** Utilización del subrayado para el esquema y las posibles formas de expresión gráfica, expresión de las ideas de los apartados de forma precisa.
- **Resumen:** Diferencias entre esquema y resumen, función del subrayado en el resumen, extensión del mismo.

b) Grupo colectivo:.

- Aplicación de las distintas técnicas en las áreas correspondientes con una doble finalidad:
- Afianzar los aprendizajes realizados.
- Puntualizar las posibles diferencias que la aplicación de dichas técnicas presenta, según las peculiaridades de las materias (diferen-

cias entre el subrayado en Matemáticas e Historia..., distintas estructuras de textos científicos y literarios...).

3. APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

FASE TEÓRICA. Entrega del material de trabajo:

- «Normas prácticas de cómo se debe estudiar para conseguir mayor rendimiento». Que recuerdan, de forma esquemática, los principales factores que determinan el aprendizaje.
- «Cómo preparar una lección». Esquema-modelo que refleja la aplicación de las técnicas estudiadas (lectura, subrayado, esquema, resumen) a las lecciones en las distintas asignaturas.

FASE PRÁCTICA. Las actividades han sido:

- **Preparación de lecciones** aplicando los conocimientos y técnicas adquiridos.
- **Adaptación individual** de las técnicas partiendo del autoconocimiento a que el alumno ha llegado a través de este proceso de aprendizaje.

II.3. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Con objeto de valorar la experiencia realizada, así como su incidencia en la trayectoria académica y el aprendizaje de nuestros alumnos, el análisis se ha concretado en tres niveles:

- Seguimiento a lo largo de toda la experiencia.
- Aplicación, al final de la misma, del Inventario ya realizado en la fase de diagnóstico.
- Estudio porcentual entre los alumnos que superan el curso académico y los que han participado en la experiencia.

De este modo llegamos a los siguientes resultados comparativos:

PRUEBA INICIAL		I	II	III	IV	V	
MEDIAS		22,3030	10,1818	17,0681	19,9318	17,5151	
BAREMO	STANDART BUP	21,6	11,6	16,38	20,77	19,86	
	DESVIACIONES TÍPICAS	4,5758	5,4038	3,7858	4,1604	3,2062	
	STANDART BUP	5,05	5,47	3,89	4,07	3,87	
	PRUEBA FINAL		I	II	III	IV	V
MEDIAS		23,9502	12,8910	19,4545	21,9193	17,5402	
BAREMO	STANDART BUP	21,6	11,6	16,38	20,77	19,88	
	DESVIACIONES TÍPICAS	3,9173	4,3208	4,0132	3,7842	3,2041	
	STANDART BUP	5,05	5,47	3,89	4,07	3,87	
	RESULTADOS COMPARATIVOS		I	II	III	IV	V
PRUEBA INICIAL	MEDIA	22,3030	10,1818	17,0681	19,9318	17,5151	
	D.T.	4,5758	5,4038	3,7858	4,1604	3,2062	
PRUEBA FINAL	MEDIA	23,9502	12,8910	19,4545	21,9193	17,5402	
	D.T.	3,9173	4,3208	4,0132	3,7842	3,2041	
		MEDIA	+ 1,6472	+ 2,7092	+ 2,3864	+ 1,9875	+ 0,0351
		D.T.	- 0,6585	- 0,9170	- 0,2274	- 0,3762	- 0,0021

De donde se deducen las conclusiones:

— Las diferencias de medias entre la prueba final e inicial son positivas y alrededor de dos puntos arriba en casi todas las escalas (salvo la V —sinceridad—), lo que significa que el desarrollo de las distintas técnicas ha supuesto una mejora, y a veces, creación de dichas técnicas.

— Las diferencias entre las desviaciones típicas son todas negativas pero poco significativas, lo que conlleva a que, si bien, las técnicas aplicadas han resultado positivas, han mantenido el carácter no homogéneo que existía en nuestro alumnado.

— A pesar de haber conseguido potenciar la utilización de estas técnicas, no se ha llegado a obtener la media deseable.

III. EJEMPLOS DE MATERIAL DIDÁCTICO ELABORADO

En el transcurso de la experiencia, los alumnos han ido elaborando una serie de trabajos de los que se adjuntan algunos ejemplos:

ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS	SIGNIFICACIÓN	EJEMPLOS
a, ab, abs	ab, abs	a	sin	ateo-abdiquer-asleep
able	—	able	que puede	mudable- -pitiable
aéreo	aéreo	air	aire	aeródromo-aérodrome-airport
ante	ante	ante	anterior	anteponer-antécédent-anteroom
anti	—	anti	contrario	antirobo- -antichrist
arqueo	arqueo	arch	antiguo	arquetipo-archéologie-archbishop
auto	auto	auto	por sí mismo	automóvil-automobile-automatic

Affaire. Es una palabra que tiene muchas acepciones en francés. En español suele usarse con el sentido de «negocio», «asunto», «caso».

Homme d'affaires: hombre de negocios.

L'affaire Dreyfus: el caso Dreyfus.

Ballet. Tiene el mismo sentido en francés y español.

Bête noire. En español se emplea su equivalencia «bestia negra».

Bête noire significa «pesadilla», mientras que en español se acerca más al significado de «ogro», «verdugo».

Boulevard. En español se emplea prácticamente con el mismo sentido, el de una calle espaciosa, con árboles y circundante.

Boutique. En francés tiene el sentido genérico de «tienda». En español, por el contrario, hace referencia sólo a determinadas tiendas especializadas en modas, y muy elegantes en general.

Cabaret. Tiene el mismo sentido en francés y en español.

FASE INGLÉS

Aerobic. Práctica de gimnasia acompañada de música.

Prefijos, sufijos y palabras griegas y latinas utilizadas de forma común en Inglés, Francés y Español.

FASE FRANCÉS. Vocabulario y expresiones francesas de uso frecuente en español.

Autocar. Auto y car = coche. Autobús que no hace un trayecto fijo.

Auto stop. De auto y stop = parada. 1. Que se para solo. 2. Persona que, deseando viajar, detiene a los automovilistas quienes voluntaria y gratuitamente lo trasladan según la ruta que llevan.

Bacon. Panceta de cerdo curada o ahumada.

Bar. Bar = barra. Local en donde se despa-
chan bebidas que suelen tomarse de pie, ante el mostrador. Por extensión se da también este nombre a ciertas cervecerías. Aceptado por la Real Academia Española.

Best seller. Best = el más y sell = vender, el de mayor venta o más vendido.

IV. NORMAS PRÁCTICAS SOBRE CÓMO SE DEBE ESTUDIAR PARA CONSEGUIR MAYOR RENDIMIENTO

Condiciones ambientales físicas

— Procurar estar descansado y «en forma» para estudiar.

- Estudiar en un lugar que permita la concentración.
- Estudiar en un lugar «íntimo» y personal.
- Estudiar en un lugar cómodo (mesa y silla de trabajo adecuadas, luz por la izquierda, ventilación...).

Comportamiento académico

- Estar atento durante las explicaciones del profesor.
- Preguntar a éste cuando algo no se entienda.
- Tomar apuntes durante las explicaciones del profesor ayuda a: **aprender, extractar y resumir.**

Planificación del estudio

- Confeccionar un horario de estudio personal.
- Incluir en este horario **todas** las asignaturas.
- Incluir en el horario períodos de descanso.
- Incluir días de descanso en la semana.
- Cumplir este horario verdaderamente hasta hacerlo **hábito.**
- Preparar todo lo necesario antes de sentarse a estudiar.
- Tener cada cosa en su sitio, ordenadamente.

Utilización de materiales

- **Lectura**
- Leer por frases y no palabra a palabra.
- Leer con intención de mejorar la velocidad.
- Saber distinguir, al leer, los puntos importantes.

- Volver a releer cuando algo no se ha comprendido del todo bien.

- Hacer pausas en la lectura para pensar y reflexionar sobre los aspectos problemáticos.

— Libros y otros materiales

- Cuidado, archivo y clasificación de libros y material auxiliar.

- Revisar frecuentemente los índices.

- Leer la letra «menuda», enterarse de las siglas, acudir a las llamadas.

- Emplear el diccionario como elemento insustituible de trabajo.

- Aprender a «manejarse» en una biblioteca.

- Habitarse a buscar materiales cuando no se poseen.

— Esquemas y resúmenes

- Subrayar en libro y apuntes los aspectos importantes.

- Construir el esquema de la lección estudiada.

- Confeccionar el auténtico y definitivo resumen de la lección o cuestión previamente esquematizada.

— Memorización

- Tener confianza en la propia memoria.

- Comprender antes de memorizar.

- Utilizar el sistema de descansar unos minutos antes de seguir memorizando, cuando se lleva un buen rato estudiando.

- Emplear el mayor número de entradas sensoriales para memorizar. La retención será tanto más fuerte y duradera cuanto más numerosas y vivas sean estas vías (oído, vista, tacto, principalmente). Lectura oral, mental, subrayado, dibujos, etc., ayudan a que las impresiones sean más verdaderas.

Dado el planteamiento del Seminario como un medio para ayudar al adulto en su integración al proceso educativo, durante el presente curso 1986/87 y continuando con la labor ini-

ciada en 1985/86, el Seminario está llevando a cabo un nuevo proyecto sobre la UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Enriqueta Martínez Parra
Francisca Pleguezuelos Aguilar
EXTENSIÓN DEL INBAD. GRANADA

Experiencias y colaboraciones

EXPERIENCIA INFORMÁTICA EN 2.º DE BUP

INTRODUCCIÓN

Desde la presentación en sociedad del primer ordenador electrónico de la historia en 1946, estamos asistiendo a la revolución de la información. Aquel ordenador exigía un enorme espacio para desarrollar sus funciones; hoy en día los ordenadores personales se multiplican en los lugares de trabajo, en las aulas, en las casas,... y están ejerciendo una gran influencia en todas las áreas de la vida social.

Es evidente que la utilización del ordenador en un centro educativo reporta grandes ventajas para las tareas de gestión tutorial como son elaboración de listas, control de asistencia de alumnos, boletines de notas, etc. No obstante, restringir su uso a esta gestión sería sacar poco partido de las posibilidades que nos ofrece. Los enseñantes señalamos la conveniencia de aprovechar estas máquinas para impartir una enseñanza más sugestiva, en definitiva, para una nueva forma de trabajo. Pero se nos plantea un interrogante: ¿Cómo utilizar el ordenador en nuestra área de trabajo? ¿Cuáles son las posibilidades didácticas del ordenador?

Robert Sherwood, profesor de Ciencia de la Educación en la Universidad de Nueva York, establece tres categorías para clasificar la utilización del ordenador personal:

- Aprenderse el ordenador
- Aprender a través del ordenador
- Aprender con el ordenador

Aprenderse el ordenador significa entender cómo es y cómo funciona, así como conocer los diferentes lenguajes de programación: Basic, Pascal... Es lo que se pretende en los centros de enseñanza con la asignatura Informática como una opción de EATP.

Aprender a través del ordenador significa utilizarlo como una herramienta de trabajo válida para las diferentes asignaturas, que un día sustituye a la tiza y la pizarra y otro día a las diapositivas. Se trata de la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAD).

Se necesitan programas (el software) acordes con la materia o tema que están en estudio. Puede ser software interactivo, es decir, el que permite la interacción alumno-ordenador mediante un conjunto de preguntas-respuestas que transmiten una serie de conocimientos y permiten comprobar el grado de aprendizaje del alumno, o bien software no interactivo, como el aplicado a la resolución de problemas, la utilización de modelos, la simulación, los juegos didácticos...

Los programas deben ser seleccionados cuidadosamente teniendo en cuenta qué es lo que se quiere enseñar, a quién se quiere enseñar y los objetivos que se pretende conseguir. Pueden servir para suministrar al alumno determinados conocimientos por vez primera, ir dirigidos a reforzar conceptos ya adquiridos en la tutoría teórica o bien estar destinados a que el alumno pueda realizar su autoevaluación.

Aprender con el ordenador significa utilizarlo como ambiente de aprendizaje. Para este aprendizaje con el ordenador se utilizan los llamados lenguajes pedagógicos: LIPS y LOGO.

La experiencia que presentamos a continuación se ha realizado con los alumnos de 2.º de BUP de la Extensión Experimental de la Sede Central del INBAD.

Hemos utilizado un programa ya existente en el mercado sobre «Los gases». Aunque existe la posibilidad de que, en posteriores experiencias, se utilicen programas realizados por los propios profesores, pensamos que no son necesariamente ellos quienes tienen que programar. No obstante, podría haber, en un futuro, un grupo de profesores, los más motivados en el campo de la informática, que se dedicasen a elaborar programas en sus respectivas disciplinas.

Los objetivos que pretendíamos conseguir con esta experiencia eran:

- Valorar si la utilización de la informática supone una mejora de la calidad y la eficacia didácticas.
- Comprobar el grado de motivación que provoca en los alumnos esta nueva forma de aprendizaje como material autosuficiente o simplemente de apoyo.
- Evaluar si el alumno, sin ningún tipo de conocimiento informático, puede seguir el programa en el ordenador.

MATERIALES UTILIZADOS

Los materiales utilizados han sido:

- 5 ordenadores OLIVETTI-M+24.
- Programa: «Los gases». Patágoras.

El programa es interactivo, pide datos al alumno y éste participa construyendo tablas de valores y las representaciones gráficas correspondientes; en la pantalla aparecen las gráficas construidas y el alumno puede comprobar si su respuesta ha sido correcta.

— Cuestionarios entregados a los alumnos:

- a) Cuestionario de evaluación del programa.
- b) Cuestionario de conocimientos sobre los gases

Los 15 alumnos participantes eran alumnos de 2.º de BUP de la Extensión Experimental y se distribuyeron en tres grupos de forma aleatoria:

- A) Solamente siguieron el programa de ordenador
- B) Recibieron la tutoría teórica y, posteriormente, siguieron el programa en el ordenador.
- C) Recibieron solamente la tutoría teórica.

METODOLOGIA

La experiencia se llevó a cabo de la siguiente forma: Mientras los alumnos de los grupos B y C recibían la tutoría didáctica, los alumnos del grupo A seguían el programa en el ordenador. Con los del grupo B se estableció un horario, de acuerdo con su tiempo libre, para conocer el programa. Los de los grupos A y B cumplieron el cuestionario referente a la evaluación del programa.

A todos los alumnos (grupos A, B y C) se les entregó un cuestionario con el fin de poder evaluar los conocimientos adquiridos sobre el tema de los gases.

Los objetivos que buscábamos al distribuir a los alumnos en 3 grupos con las características descritas eran:

- Comprobar si el programa les reportaba unos conocimientos similares a los adquiridos en la tutoría didáctica mediante la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos de los grupos A y C en el cuestionario de conocimientos.
- Comprobar si los conocimientos adquiridos en la tutoría eran reforzados o apoyados por el seguimiento del programa en el ordenador mediante la comparación de los

resultados obtenidos por los alumnos de los grupos B y C en el cuestionario de conocimientos.

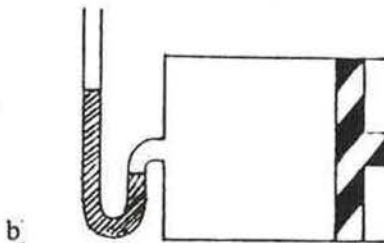
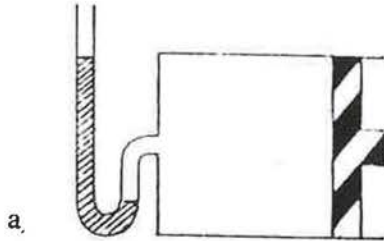
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. El lenguaje utilizado en el programa te parece:
 - De fácil comprensión: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Concreto y preciso: **Mucho, bastante, poco, nada.**
2. Para utilizar el programa, se necesitan conocimientos informáticos: **Mucho, bastante, poco, nada.**
3. Las instrucciones de manejo que te da el propio programa son:
 - Claras: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Fáciles de utilizar: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Suficientes: **Mucho, bastante, poco, nada.**
4. Utilizar el programa te ha resultado:
 - Atractivo: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Eficaz: **Mucho, bastante, poco, nada.**
5. La introducción del tema es:
 - Clara: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Completa: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Suficiente para abordar los contenidos posteriores: **Mucho, bastante, poco, nada.**
6. La parte teórica del programa es suficiente para comprender los conceptos fundamentales: **Mucho, bastante, poco, nada.**
7. Los ejercicios y actividades propuestos te han parecido:
 - Útiles: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Motivadores: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Relacionados con la teoría: **Mucho, bastante, poco, nada.**
8. Las imágenes y simulaciones son en tu opinión:
 - Necesarias: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - De fácil comprensión: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Atractivas: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Eficaces para el aprendizaje: **Mucho, bastante, poco, nada.**
9. El diálogo con el ordenador a través de preguntas y respuestas te ha resultado:
 - Fácil: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Orientador: **Mucho, bastante, poco, nada.**
10. Comparándolo con la tutoría, el estudio de este tema con ordenador exige participación y actividad: **Mucho, bastante, poco, nada.**
11. En tu opinión, el estudio del tema con ordenador:
 - Complementa las explicaciones del profesor: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Sustituye a la tutoría: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Hace innecesaria la utilización del libro: **Mucho, bastante, poco, nada.**
 - Es sólo una actividad más: **Mucho, bastante, poco, nada.**
12. Observaciones:

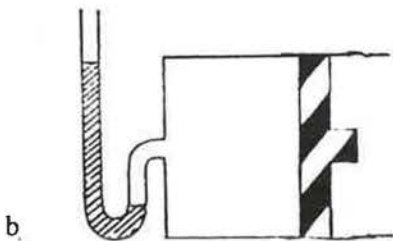
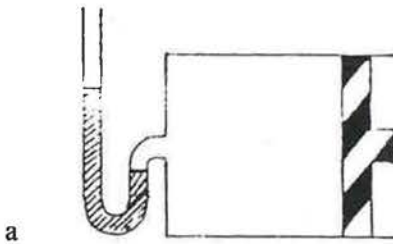
Anota a continuación los aspectos positivos o negativos de tu experiencia en el aprendizaje de este tema con el ordenador.

CUESTIONARIO SOBRE LOS GASES

1. ¿En cuál de los siguientes esquemas es mayor la presión del gas encerrado en el cilindro?

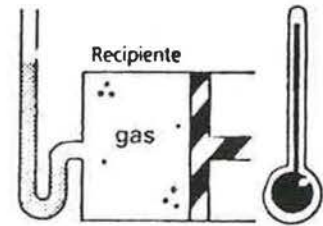


2. ¿En cuál de los siguientes esquemas es mayor el volumen del gas encerrado en el cilindro?

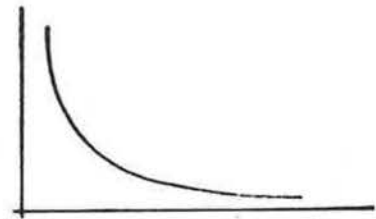


3. El estado de un gas viene determinado por los valores de presión, volumen y tempe-

ratura en un instante dado. Señala en el esquema los diferentes aparatos para medir estas variables.



4. Señala las variables que hemos representado en ordenadas y en abcisas en la gráfica inferior. ¿Cuál es la relación entre estas variables?



5. ¿Podemos variar la temperatura de un gas manteniendo el volumen constante? ¿Cuál es la otra variable que cambia?
6. ¿Qué ocurre al volumen de un gas si aumentamos su presión de 1 at., a 2 at. manteniendo constante la temperatura?
7. Si representamos el volumen de un gas frente a la temperatura absoluta en un proceso a presión constante, ¿qué tipo de gráfica obtenemos?
8. ¿Qué le ocurre a la presión de un gas si aumentamos su temperatura al doble manteniendo constante el volumen?
9. ¿Crees que es posible variar simultáneamente la presión, el volumen y la temperatura que tiene un gas en un momento determinado?

10. ¿En las leyes estudiadas debes utilizar temperatura centígrada o temperatura absoluta? ¿Cuál es la relación entre ellas?

— Comparar los resultados obtenidos por los alumnos de los grupos B y C en el cuestionario antes mencionado, con el fin de ver las diferencias que producía la asistencia a la tutoría didáctica antes de visualizar el programa informático.

RESULTADOS

1. Análisis de las respuestas dadas al cuestionario de evaluación del programa

En la tabla I presentamos los porcentajes de respuestas al cuestionario de evaluación del programa. En aquellas cuestiones en las que la suma de porcentajes no sea 100, hay que tener en cuenta la existencia de respuestas en blanco.

Este cuestionario lo hemos dividido para su estudio en tres apartados:

1.1. Utilización informática del programa. (Cuestiones 1 a 4, ambas inclusive, y 9)

El 100 % de las contestaciones a las cuestiones 1 y 3 se reparten entre «bastante» y «mucho», es decir, los alumnos consideran que en ningún momento han tenido dificultades para manejar el programa, aun teniendo en cuenta que los conocimientos informáticos de la mayoría son nulos.

Las respuestas a la cuestión 2 nos indican que no consideran necesarios los conocimientos informáticos para utilizar el programa.

Por otro lado, todos los alumnos han encontrado atractiva y eficaz esta nueva tecnología para el estudio de un tema concreto (Observar los porcentajes de respuesta a la cuestión 4).

Finalmente, en este apartado también estudiamos la cuestión 9 ya que incide sobre el diálogo,

es decir, sobre la interacción que se produce entre el alumno y el ordenador a través del juego de preguntas y respuestas que presenta el programa. El 100 % de los alumnos considera que este diálogo, esta interacción no presenta ninguna dificultad para ellos en este programa.

1.2. Contenido científico, ejercicios y actividades del tema en estudio (Cuestiones 5 a 8, ambas inclusive)

Todos ellos reparten sus respuestas entre «bastante» y «mucho» pues consideran la introducción del tema clara, completa y justa (cuestión 5); la parte teórica suficiente para comprender los conceptos fundamentales (cuestión 6); los ejercicios y actividades propuestos útiles, motivadores y relacionados con la teoría (cuestión 7) y las imágenes y simulaciones necesarias, de fácil comprensión y atractivas (cuestión 8).

1.3. Utilización de la informática en la enseñanza (Cuestiones 11, 12 y 8)

Realmente consideramos de gran importancia poder escuchar las opiniones de los alumnos que han realizado esta pequeña experiencia sobre un tema de actualidad y que genera polémica entre los enseñantes.

En el punto primero de la cuestión 11 podemos observar que, salvo un 13 % que reparte sus respuestas entre «poco» y «nada» y un 7 % que no contesta, el 79 % restante considera que la utilización de este programa sirve como complemento de las explicaciones del profesor.

Aunque en este cuestionario no hemos creído necesario separar las respuestas en función de la pertenencia de los alumnos al grupo A o al B, en este primer punto de la cuestión 11 encontramos que del 79 % de los alumnos mencionados anteriormente, el 54 % pertenece al grupo B (han recibido explicación teórica) y considera que complementa las explicaciones del profesor

TABLA 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	Presupuestos (%)			
	M	B	P	N
1. El lenguaje utilizado en el programa te parece:	-			
— De fácil comprensión	47	53		
— Concreto y preciso	33	66		
2. Para utilizar el programa, se necesitan conocimientos informáticos.....	34	66		
3. Las instrucciones de manejo que te da el propio programa son:				
— Claras	60	33		
— Fáciles de utilizar	67	26		
— Suficientes	20	67		
4. Utilizar el programa te ha resultado:				
— Atractivo	53	40		
— Eficaz	27	66		
5. La introducción del tema es:				
— Clara	7	73	7	
— Completa	7	80		
— Suficiente para abordar los contenidos posteriores	13	60	7	7
6. La parte teórica del programa es suficiente para comprender los conceptos fundamentales	20	67	13	
7. Los ejercicios y actividades propuestos te han parecido:				
— Útiles	40	60		
— Motivadores	40	53	7	
— Relacionados con la teoría	77	26		
8. Las imágenes y simulaciones, en tu opinión, son:				
— Necesarias	40	53		
— De fácil comprensión	46	54		
— Atractivas	46	54		
— Eficaces para el aprendizaje	47	40		
9. El diálogo con el ordenador a través de preguntas y respuestas te ha resultado:				
— Fácil	47	53		
— Orientador	20	67		
10. Comparándolo con la tutoría, el estudio de este tema con ordenador exige participación y actividad	46	23		
11. En tu opinión, el estudio del tema con ordenador:				
— Complementa las explicaciones del profesor	40	40	7	7
— Sustituye a la teoría	7	7	40	33
— Hace necesaria la utilización del libro	14	20	47	13
12. Observaciones:				
Anota a continuación los aspectos positivos y negativos de tu experiencia en el aprendizaje de este tema con el ordenador.				

«bastante» (27 %) y «mucho» (27 %) mientras que el 26 % restante pertenece al grupo A y se reparte también equitativamente entre «mucho» y «bastante».

Asimismo, el 13 % que responde «poco» o «nada» y el 7 % que no responde pertenecen al grupo A.

Estos resultados parecen indicar que a los alumnos del grupo A, al no haber recibido explicación teórica por parte del profesor, puede faltarles algún elemento de juicio a la hora de emitir su opinión. Así nos lo refleja un alumno que en la cuestión 12 nos señala:

«Creo que la experiencia en general ha sido positiva aunque, al no haber leído aún el tema ni haber acudido a la tutoría, no tengo elemento comparativo».

Un 73 % de los alumnos considera que el ordenador no sustituye a la tutoría (apartado 2 de la cuestión 11).

Finalmente, el último punto de esta cuestión presenta una mayor divergencia en los resultados, que se reparten entre las 4 posibles respuestas. En el reparto son más numerosos los alumnos que piensan que el programa de informática hace bastante necesaria la utilización del libro.

La cuestión 12 nos parece interesante ya que en ella hemos encontrado opiniones de los alumnos como las siguientes:

«Ver el programa **una sola vez** sin apoyo de libros, apuntes, tutoría..., en fin, sin algo creo que es insuficiente. Como complemento debe ser fenómeno» (Alumno del grupo A).

«Creo que es necesaria también una explicación anterior por parte del profesor» (Alumna del grupo B).

«La experiencia la veo positiva, pero como una actividad complementaria; no puede sustituir en su totalidad al profesor y a las tutorías básicas; es un buen apoyo, entretenido y claro, pero no autosuficiente. A veces va un poco rápido para

poder captarlo todo muy bien» (Alumna del grupo A).

Estas opiniones se repiten en la mayoría de los alumnos y nos hacen llegar a la conclusión junto con los resultados anteriores, de que la utilización de la informática en la enseñanza debe ser concebida como una actividad más, análoga a los experimentos, diapositivas o cualquier otro recurso que pueda facilitar el aprendizaje y lograr una mayor motivación y participación de los alumnos (Observar resultados de la cuestión 8).

En esta línea, un alumno puntualiza:

«El principal aspecto positivo del programa es que hace que el alumno participe continuamente, evitando cualquier distracción que sí es posible en una tutoría impartida por un profesor».

En estas palabras, encontramos implícita una defensa de la enseñanza interactiva.

2. Análisis de las respuestas al cuestionario de conocimientos

En la tabla II presentamos el porcentaje de alumnos de los diferentes grupos que han respondido correctamente al cuestionario realizado sobre el contenido científico del programa con la intención de valorar los conocimientos adquiridos por estos alumnos.

Como podemos observar, no existe gran disparidad entre los resultados obtenidos. Así, por ejemplo, en las 3 primeras cuestiones podríamos considerar que los alumnos que habían visto el programa (grupos A y B) estaban en superioridad de condiciones ya que se refieren a esquemas que aparecen repetidamente en su desarrollo y sin embargo, nos encontramos con resultados muy similares.

La cuestión 4 resulta mejor contestada por los grupos A y B. La causa podría ser la interacción del programa, que ha obligado a estos alumnos a hacer la gráfica correspondiente.

TABLA 2

Alumnos que han respondido correctamente en cada grupo (%)

Pregunta	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
1.....	75	86	80
2.....	100	100	60
3.....	62	100	80
4.....	62	71	40
5.....	100	100	80
6.....	88	86	80
7.....	100	86	80
8.....	88	86	80
9.....	62	71	100
10.....	75	57	40

Como contrapunto aparece la cuestión 9, que es contestada correctamente por la totalidad de los alumnos del grupo C ya que en la tutoría hablamos de la ecuación de los gases perfectos, que no es recogida por el programa.

CONCLUSIONES

Sin perder de vista las limitaciones de esta experiencia debidas al pequeño número de alumnos con los que se llevó a cabo y a la poca dificultad del tema de estudio, «Los gases», que normalmente es bien asimilado y aceptado por los

alumnos de 2.º de BUP, podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Los alumnos no han encontrado ningún tipo de dificultad en el manejo del programa, consideran la experiencia como positiva y desearían que se repitiese más a menudo para «quitarse el respeto al ordenador».
- Han valorado positivamente el contenido del programa «Los gases» tanto en la introducción como en su desarrollo y en las actividades y ejercicios propuestos.
- La utilización de la informática en la enseñanza debe considerarse como cualquier otra actividad complementaria y motivante, pero sin que llegue a ser autosuficiente y, por lo tanto, sin que pueda sustituir una tutoría.
- Los conocimientos adquiridos por los alumnos son semejantes en los 3 grupos que se hicieron para la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

1. PENTIRARO, E. El ordenador en el aula. 1985. Ed. Anaya Multimedia.
2. Los gases. Patágoras. Ed. S.M.

María Jesús Martín Díaz
 Petra Muñoz García
COMPONENTES DEL GRUPO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA
MIEMBROS DEL SEMINARIO DE FÍSICA Y QUÍMICA DE LA SEDE CENTRAL DEL IN-BAD

ASALTO A «LA DESHUMANIZACIÓN DEL ARTE» DE ORTEGA Y GASSET

«Actividad interdisciplinar de las ciencias humanas de la Extensión del I.N.B.A.D en Sevilla».

INTRODUCCIÓN

Durante los días 25 y 26 de febrero de 1987 a las 9,30 h. y 16 h. respectivamente, se celebraron sendas actividades interdisciplinares en las aulas de la Extensión del I.N.B.A.D. en Sevilla con motivo de la Semana Cultural propuesta para dicha semana.

Con el llamativo título de **Asalto a «La deshumanización del arte» de Ortega y Gasset** se pretendió acometer, metafóricamente hablando, la fortaleza intelectual de la obra de Ortega para llegar a una mayor comprensión de su ensayo «**La deshumanización del arte**» con la ayuda del análisis de las «ciencias humanas» del Instituto y la aportación reflexiva de los alumnos del Centro.

Esta actividad se propuso como ensayo de una clase interdisciplinar para realizar durante una sola jornada lectiva y dirigida a C.O.U. El hecho de que se celebrara en dos días (25 y 26) fue porque en el segundo día se repitió la actividad, para que así el turno de tarde pudiera beneficiarse también de la experiencia.

OBJETIVOS

Esta actividad interdisciplinar podría también definirse como clase conjuntada a partir de un texto. De ahí, que el primer objetivo sea:

- 1.º Elaboración de un comentario de texto en profundidad.
- Y a partir de éste:
- 2.º Hacer ver la interrelación obligada de los saberes.
- 3.º Hacer viable el método de análisis y síntesis en la práctica académica.
- 4.º Invitar a la reflexión a través de la polémica.

METODOLOGÍA

Se intentó con la organización de la actividad desarrollar los objetivos anteriormente propuestos.

En principio, se puso a disposición de los alumnos un resumen esquemático de **La deshumanización del arte**, así como fotocopias del ensayo a un precio módico.

La respuesta del alumnado no fue desfavorable, atendiendo a las peculiares condiciones del alumno del I.N.B.A.D. Con ello se suministró el material básico de la actividad: el ensayo de Ortega y Gasset, y un breve resumen, a lo que se añadió unas sucintas explicaciones en clase sobre qué iba a consistir la actividad, instando al alumnado a que leyeran y reflexionaran el texto para que así pudieran participar plenamente, con preguntas o reflexiones, en la actividad. Con todo ello se comenzaba la realización del primer objetivo, puesto que para lograr un comentario de

texto en profundidad, primero hay que leerlo y reflexionarlo.

La actividad se dividió en dos partes: la expositiva y la interpretativa. La exposición se realizó en dos sesiones de algo más de una hora, interrumpidas por un descanso de veinte minutos. La interpretación se realizó inmediatamente después de la segunda sesión de exposición y duró algo más de una hora.

Las diversas ponencias que configuraron las dos sesiones expositivas partieron del texto de Ortega para hacer viable el primer objetivo. En la primera sesión se trataron las cuestiones más generales en relación al texto: características generales de la filosofía de Ortega, del arte clásico, del arte contemporáneo y ejemplificación a través de diapositivas. Y en la segunda se partió de la figura de Mallarmé, significativamente citado por Ortega, para analizar su vida y su obra, su poética, desde el análisis de su poema «El Fauno», y su influencia en las letras hispánicas, para terminar con la audición de Debussy, **Preludio a la siesta de un fauno**, basada en dicho poema. En esta segunda sesión se prodigó el análisis particular frente a la ubicación general de la primera. En ambas sesiones se intentó justificar el segundo objetivo, al mostrar cómo mirando una misma realidad, texto de Ortega, caben diversidad de perspectivas académicas adecuadamente relacionadas.

La parte interpretativa se compuso de una presentación final de la tesis del ensayo, de las afirmaciones más polémicas de éste y de las que aparecieron en las diversas ponencias, así como de su debate, en el que participaron los alumnos.

Con la conjunción de la parte expositiva y de la interpretativa se logró hacer viable el tercer objetivo, al mostrar la posibilidad de un análisis disciplinar y de una síntesis final. Final, que por otra parte, fue el principio de una actividad, si se quiere ininterrumpida, de debate y reflexión personal que se realizó como colofón, y que fue fiel cumplimiento del cuarto, y último, objetivo.

RESUMEN DE LOS ESQUEMAS DE LAS PONENCIAS

Después de una introducción metodológica a la actividad realizada por el coordinador Francisco Javier Moreno Rissi, el profesor Miguel Florián Rábanos González, del Seminario de Filosofía, encuadró el ensayo de Ortega dentro de las coordenadas de su filosofía, desarrollando el tema **Vitalismo y perspectivismo en Ortega**. El resumen del esquema de su ponencia (del que se hicieron fotocopias para todos los alumnos, al igual que de las demás ponencias para aligerar el trabajo de recepción por parte de los alumnos) es el siguiente:

I. Vitalismo:

- El punto de vista humano.
- El concepto de vida.
- Raciovitalismo.
- Ideas y creencias.

II. • Perspectivismo:

- Sobre la verdad.
- Sobre la perspectiva.
- Perspectivismo-escepticismo.
- Perspectivismo-vitalismo.

A continuación, la profesora María Dolores Muñoz Fernández, del Seminario de Clásicas, disertó sobre el humanismo del arte griego en su ponencia titulada **La genealogía estética en Grecia**, en la que apuntó diversas características del arte griego, entre las que destacan el antropocentrismo y la finalidad moral y pedagógica de dicho arte, para así poderlo contrastar con el arte nuevo expuesto por Ortega.

Seguidamente, el profesor Antonio Augusto Quintero del Seminario de Historia, habló sobre **Arte Contemporáneo ejemplificado en el Cubismo y en el Expresionismo**, de cuya ponencia resultó el siguiente esquema resumido:

- A) Características del arte contemporáneo.
- B) Estilos escultóricos y pictóricos.
- C) Cubismo.
- D) Expresionismo.

Finalizó la primera sesión la profesora Guillermina González Green que explicó las coordenadas del arte nuevo a partir de diapositivas de cuadros cubistas de Picasso en relación con el viejo arte representado, en este caso, por el romanticismo del Delacroix e Ingres, así como la ejemplificación del paradigma realismo-idealismo en el arte primitivo, para relacionar la evolución del arte nuevo con la ya acaecida en el arte primitivo. Esta misma profesora realizó un cartel de la actividad, que fue fotocopiado y expuesto en diversos lugares del I.N.B.A.D., así como del Centro de Enseñanza Integradas de Sevilla.

La segunda sesión comenzó con la profesora Carmen Garrido Villaspesa, del Seminario de Lengua y Literatura, que desarrolló la ponencia titulada **Mallarmé: su poesía**. A continuación se detalla un resumen de su esquema:

1. Localización.
2. Mallarmé: culto a la poesía. El «ideal».
3. Proceso de la poesía de Mallarmé.
4. Imposibilidad de esta poesía.

A continuación, el profesor José María Fernández Ruiz-Tapiador, del Seminario de Francés, habló sobre **El Fauno de Mallarmé**, desarrollando el siguiente esquema:

1. Introducción: Análisis de la poética en general.
2. Mallarmé y los simbolistas.
3. Interpretación de **El Fauno**.
4. Sobre la traducción de **El Fauno**.

La última ponencia corrió a cargo de la profesora María Isabel López Brukman, del Seminario de Lengua y Literatura, que trató el tema **Situación de la literatura española en 1925. Ecos de la obra de Ortega y su trascendencia**. El resumen de su esquema es el siguiente:

— Ubicación del ensayo de Ortega.

1. Los maestros.
2. Los novecentistas.
3. Los vanguardistas.
4. Los artistas jóvenes.

Esta segunda y última sesión expositiva terminó con la audición de la obra de Debussy **Preldio a la siesta de un fauno** que fue comentada, desde el punto de vista de la composición musical, por la profesora María Dolores Muñoz Fernández.

SOBRE EL DEBATE

Antes de terminar de sonar la composición de Debussy se comenzó el debate, por falta de tiempo, dejando la pieza musical de fondo. La participación de los alumnos no fue muy grande, pero puede considerarse respetable. Quizás hubo, y en eso se ha coincidido unánimemente, un excesivo protagonismo por parte de los profesores que tuvieron muchas intervenciones.

RECAPITULACIÓN

Cada ponencia tuvo una duración aproximada de unos quince minutos, aunque algunas superaron este margen. Con este corto tiempo se pretendía primero, reunir el mayor número de disciplinas sobre un mismo tema en una sola jornada, segundo, no atosigar a los alumnos con exposiciones largas y continuas, y tercero, alumbrar los esquemas para que los alumnos pudieran a continuación aplicar dichos contenidos al texto. En último lugar, el debate se planteaba como una continuación del comentario individual, en su apartado crítico, pero con la diferencia de hacerlo de forma conjunta. De ahí que, en consecuencia, la labor primordial de esta actividad haya girado en torno al desarrollo detallado de un comentario de texto, desde el planteamiento metodológico de una jornada de clase única y completa.

CONCLUSIONES

1.^a Por parte del profesorado la impresión general ha sido positiva, porque la actividad ha posibilitado a muchos la apertura a otros puntos

de vista ajenos a su especialización, así como comprender la necesidad de la integración de los saberes, no sólo de cara al alumnado sino también como forma más adecuada de acceder a la conciencia globalizadora que todo buen pedagogo debe tener.

2.^a Por parte del alumnado, y en función de los resultados obtenidos en una encuesta realizada con posterioridad, a más del 60 % le ha parecido la actividad muy interesante; también se manifiestan en la misma proporción con respecto a los conocimientos en claro que han sacado; en cambio con respecto a si han aumentado la capacidad de comentario con la actividad, un 39 % manifiesta que mucho y un 53 % que poco, aunque nadie manifiesta que no ha aumentado nada; el 100 % (y éste quizás sea el dato

más significativo) quisiera realizar más actividades de este tipo, aunque a la pregunta de si sólo de este tipo o algunas veces el 84 % se determinó por sólo algunas veces. En cuanto a qué factores se deberían corregir para próximas actividades, la mayoría se inclinó por dos: la falta de tiempo y la poca participación de los alumnos, incidiendo en la necesidad de un debate más extenso.

3.^a Por todo lo cual, podemos terminar destacando la necesidad de estas actividades a lo largo del curso programadas por el I.N.B.A.D., por la atracción que produce en los alumnos, el ensanchamiento de miras que origina en los profesores y la función corporativa que se despliega en el Centro.

Francisco Javier Moreno Rissi
EXTENSION DEL I.N.B.A.D. SEVILLA.

EXPERIENCIAS SOBRE TÉCNICAS DE REPRODUCCIÓN DE LA IMAGEN REALIZADAS POR LOS ALUMNOS DE PRIMERO DE BUP DE DIBUJO DE LA EXTENSIÓN DEL INBAD DE ALBACETE

La siguiente experiencia la realizaron los alumnos de 1.º de Dibujo de la extensión del INBAD de Albacete, sobre «Técnicas de Reproducción de la IMAGEN».

Al hacerme cargo de la asignatura de Dibujo de dicha extensión, a comienzos del presente curso, 86/87, pensé en la posibilidad de crear un taller de Artes Plásticas y más concretamente de Técnicas de Estampación.

Uno de los motivos por los que consideré que sería conveniente la creación de dicho taller, fue el intentar que los alumnos concibieran el Centro no sólo como el lugar donde se les enseña una serie de conocimientos teóricos, sino como un sitio donde van a desarrollar unas capacidades creadoras y donde, en definitiva, pueden pasarlo bien conociendo unas técnicas y unos lenguajes nuevos, que les abrirán un sinfín de posibilidades.

Otro de los motivos por los que intenté organizar el taller, fue repetir la experiencia que había tenido en Institutos de Bachillerato de enseñanza presencial, en donde realicé talleres de este tipo siendo los resultados en todos los casos muy positivos, tanto para los alumnos como para mí.

Una de las primeras dificultades con que tropecé al querer iniciar dicho taller, fue la falta de espacio donde ubicarlo, no pudiendo disponer de un aula sólo para taller. Ello me obligó a pensar en realizar una experiencia en un momento

concreto del curso, y encontrar algún local que provisionalmente pudiera servir para dicho taller.

Posteriormente, el Centro, animado por la experiencia, y en todo momento colaborador, adquirió los materiales tales como: planchas, gubias, tintas para Artes Gráficas, rodillos, papeles de estampación, etc...

Los alumnos fueron los primeros que me animaron a salvar las dificultades, ya que al comentarles la posibilidad de realizar un taller se sintieron ilusionados en experimentar estas técnicas.

El trabajo tuvo carácter totalmente voluntario.

La experiencia se realizó durante 11.^a y 12.^a semana del curso académico, coincidiendo con las fechas finales del período lectivo. Dicha experiencia contó con una parte teórica de introducción al tema; se les repartió material fotocopiado donde se les explicaba el manejo y utilización de las gubias, la forma de pasar un dibujo al linóleo, posibilidades y recursos técnicos, cuidados y peligros en el manejo de las gubias, formas y proceso de estampación, y una breve historia del grabado y más concretamente del linóleo.

En la siguiente tutoría básica se proyectaron unas diapositivas de trabajos realizados con este mismo material por alumnos de otros talleres, recopilando experiencias personales en Institutos de Bachillerato anteriores, y esto les mo-

tivo sobre las posibilidades del material que iban a utilizar dándoles ideas y orientándoles en el que iban ellos mismos a grabar.

Este artículo está basado, en parte, en la documentación que se les entregó.

Posteriormente, los alumnos eligieron un tema, realizaron bocetos sobre el mismo y seleccionaron el dibujo o composición que mejor se adaptaba a la técnica; dicho dibujo fue transferido y grabado en la matriz y posteriormente estampado.

Todo el procedimiento lo realizaron los alumnos; desde batir la tinta hasta presionar el papel; y aunque tenía carácter voluntario, como anteriormente he mencionado, todos los alumnos tanto del grupo de la mañana como del grupo de la tarde realizaron un trabajo.

El linóleo es una técnica que se encuentra comprendida entre las del grabado en relieve.

Se eligió el linóleo, de entre las otras técnicas de reproducción de la imagen por varias razones:

- 1.º Es sencilla su realización y no se precisa mucha práctica para poder hacer un trabajo digno.
- 2.º Es fácil la reproducción de la matriz hecha en linóleo ya que no necesita una prensa o un «tórculo»; basta con una presión manual para obtener la imagen grabada.
- 3.º El material que se utiliza es de muy bajo coste.



MATERIALES DEL LINÓLEO

TÉCNICAS DE REPRODUCCIÓN DE LA IMAGEN

Al tratar de técnicas de reproducción de la imagen tenemos que hablar de imágenes seriadas. Entiéndase por imagen seriada, aquella que puede ser repetida; en contraposición con la imagen original, cuya condición necesaria es que sea única e irrepetible. Se incluyen dentro de este último tipo de imágenes, un sinnúmero de creaciones artísticas realizadas con las más diversas técnicas plásticas: dibujos, óleos, acrílicos, acuarelas, etc...

No debemos olvidar que una cosa es reproducir una imagen, sin aportar nada más y otra muy distinta «crear» una imagen.

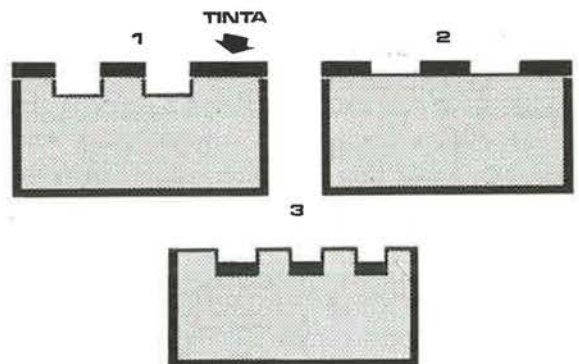
Por lo tanto cuando hablemos de imágenes seriadas, nos referiremos exclusivamente a aquéllas que sean originales para diferenciarlas de las reproducciones mecánicas realizadas a partir de técnicas de las Artes Gráficas.

REPRODUCCIÓN DE LA IMAGEN

Para que la imagen se reproduzca se necesita:

- 1.º Una matriz sobre la que exista la imagen latente.
- 2.º Un soporte donde reproducir dicha imagen (papel normalmente).
- 3.º Un instrumento capaz de presionar lo suficiente la matriz contra el soporte para transferir la imagen. Dicho instrumento puede ser manual o mecánico.

Los procedimientos de impresión vienen determinados por las formas o clases de matrices. Estas pueden ser: en relieve, en plano, en hueco.



SISTEMAS DE IMPRESIÓN

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL LINÓLEO

Se trata, como en la xilografía, de una técnica basada en realizar una incisión sobre una superficie lisa. Se podría considerar una variante actual del grabado xilográfico.



PLANCHA DE LINÓLEO



El linóleo fue inventado por Galloway a principios del siglo XIX. Consiste en una tela de yute basto, recubierta por una capa muy comprimida de unos tres a cinco milímetros de espesor, de una mezcla de corcho en polvo, aceite de linaza muy oxidado, alguna resina impermeable y materias colorantes, de aspecto parecido a una goma blanda.

Presenta algunas ventajas frente a la xilografía pero, en cambio, otras desventajas que impiden un trazado más fino y más sutil que en esta última son fáciles de obtener.

La blandura del material y la falta de fibras junto a la diversidad de gubias para su tallado, lo hacen muy eficaz.



PROCESO DE REALIZACIÓN: TALLADO DE LA PLANCHA DE LINÓLEO



ENTINTADO



TALLADO DE LA PLANCHA

PROCESO DE REALIZACIÓN

Primero se procederá a pasar el dibujo a la superficie del linóleo, teniendo en cuenta que la imagen la obtendremos invertida como en la xilografía, el grabado, etc...

El dibujo se puede transferir con ayuda de un papel de calco, o bien, dibujando sobre el linóleo directamente.

Una vez pasado el dibujo, se irán excavando surcos con las gubias. Si deseamos conseguir planos claros, o incluso blancos, tendremos que entrecruzar surcos; si en cambio, queremos un plano de tonalidad oscura lo dejaremos sin vaciar, y en relieve.

La mano derecha es la que dejaremos libre para ir cogiendo las herramientas y haciendo el grabado. En cambio, la otra mano irá sujetando el linóleo para colocarlo en la posición más adecuada a la zona del dibujo que estemos tallando.

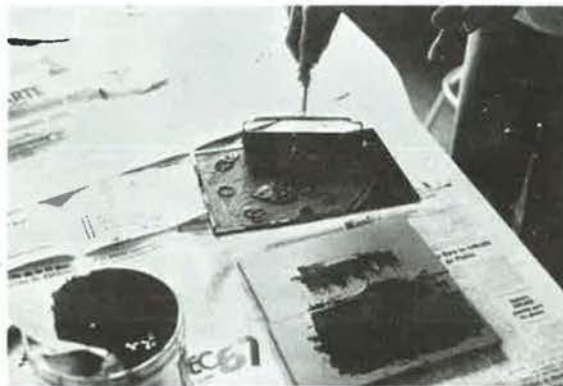
LA ESTAMPACIÓN

Puede realizarse manual o mecánicamente. Emplearemos tinta de imprenta del color que queramos, aunque para las primeras pruebas nos basta el negro o cualquier color neutro, pues la única finalidad de éstas es poder observar lo que tenemos en la matriz, por si fuera necesario corregir algo.



ENTINTADO

La tinta, antes de ser utilizada, ha de prepararse. Para ello dispondremos de un cristal, plástico o cualquier superficie apropiados, que nos permita batirla. Con la ayuda de una espátula se saca un poco de tinta y se coloca sobre el cristal, con la espátula se va esparciendo y mezclándola con aceite de linaza hasta notar que la tinta está esponjosa y suelta.



ENTINTADO DE PLANCHA CON RODILLO

ESQUEMA GRÁFICO DEL PROCESO DEL LINÓLEO

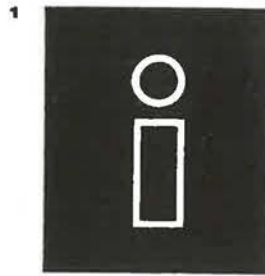
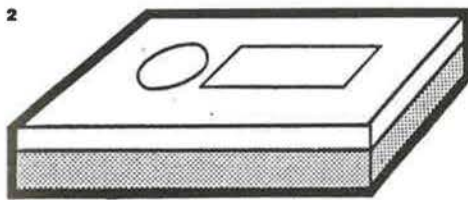
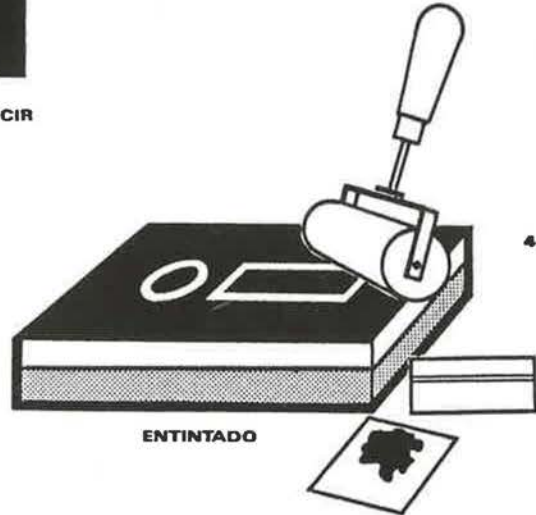


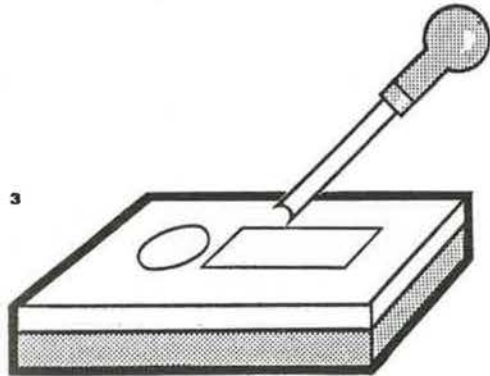
IMAGEN A REPRODUCIR



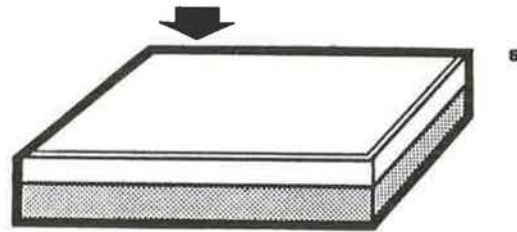
PASO DEL DIBUJO A LA PLANCHA



ENTINTADO



INCISION A GUBIA



ESTAMPADO



LINOLEO



ENTINTADO DE LA PLANCHA CON RODILLO

Con ayuda de un rodillo se irá cogiendo tinta, ya preparada y extendiéndola por toda la superficie de la matriz, en la que se habrá eliminado cualquier trozo de linóleo o suciedad que impidiera ver el dibujo que se grabó.

Se tendrá la precaución de entintar todas las zonas del linóleo, para ello, pasaremos un rodillo varias veces en una dirección, a continuación en otra y así hasta conseguir que la tinta llegue a toda la superficie de la matriz.

- a) Estampación a mano. Previamente seguidos los pasos anteriores dispondremos el papel de imprimir directamente sobre el papel con algún útil liso capaz de presionar sin incidir sobre el papel (serviría el dorso de una cuchara). Sería aconsejable interponer un papel satinado entre el de impresión y el elemento que presiona, pa-



ESTAMPACIÓN MANUAL



ESTAMPACIÓN MANUAL

ra su protección. Cuando notemos que se ha ejercido una presión homogénea por toda la superficie, tendremos ya realizada la estampación. Retiraremos el papel de la matriz con cuidado y dejaremos secar la tinta.

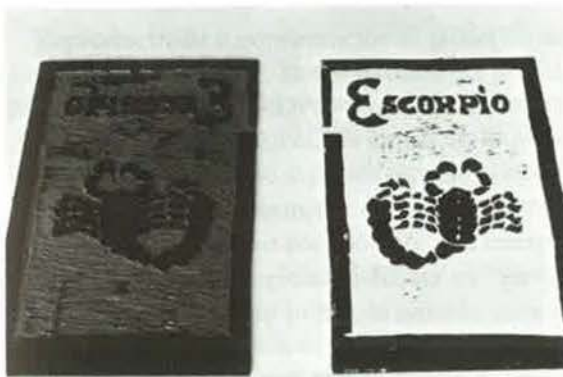
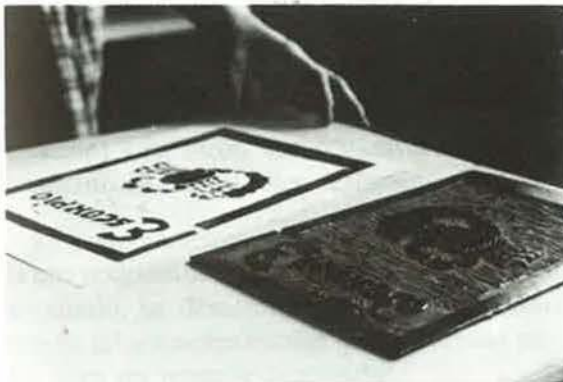


OBTENCIÓN DEL GRABADO SOBRE EL PAPEL



OBTENCIÓN DEL GRABADO SOBRE EL PAPEL

- b) Estampación con prensa. El proceso de preparación de la matriz es idéntico al ya expuesto, diferenciándose en el elemento que ejerce la presión, en este caso mecánico. Se utiliza la prensa plana, consistente en presionar con un cilindro de acero la superficie de la matriz en sentido longitudinal.



OBTENCIÓN DEL GRABADO INVERTIDO Y FINALIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

CONCLUSIONES

La experiencia tanto técnica como prácticamente fue muy positiva.

Los alumnos mostraron gran interés en conocer cómo podían obtener estampaciones y ellos mismos, por grupos, fueron entintando las planchas y estampando los papeles que posteriormente dejaron secar y expusieron en clase.

El auténtico objetivo de esta experiencia puede enfocarse de varias formas:

- La posibilidad, desde el punto de vista humano de conocer mejor a los alumnos.
- La relación fomentada entre los propios alumnos en un sistema de Educación como éste, con dificultad para conseguir un contacto diario.
- Potenciar la integración en el grupo.
- Fomentar las posibilidades plásticas de cara a la elección de la EATP en cursos posteriores.

Carmen Ferrer Rodríguez
 Javier López Ballester
EXTENSIÓN DEL INBAD. ALBACETE

Nota: Los esquemas gráficos han sido extraídos del libro titulado: «Iniciación a las Técnicas Artísticas de reproducción de la imagen».

MATERIAL AUDIOVISUAL SOBRE TEATRO BARROCO

INTRODUCCIÓN

Numerosas experiencias y una ya copiosa bibliografía son pruebas irrefutables de que los medios audiovisuales, esnobismos aparte, son unos poderosos auxiliares en la práctica docente. Entre todos ellos, ha sido la radio el más utilizado en la Educación a Distancia; en unos casos, como canal fundamental para la transmisión de contenidos (el Bachillerato Radiofónico, por ejemplo) y en otros, como motivación y complemento de los estudios realizados.

La programación radiofónica del INBAD, a la que podríamos incluir dentro del segundo grupo citado, ha desarrollado temas relacionados con la información escrita que el alumno recibe, pero sin intentar sustituirla.

Reproducimos a continuación el guión de un monográfico en el que se desarrollan las principales características del teatro barroco como espectáculo de masas. En él, sin entrar en lo específicamente literario, se exponen aspectos importantes para la comprensión de nuestro teatro áureo como fenómeno sociológico, a la vez que puede servir para propiciar el debate en una tutoría de apoyo o como punto de partida para el profesor en una tutoría básica. También el trabajo interdisciplinar y el apoyo individual pueden encontrar utilidad en monográficos similares al que presentamos.

Este monográfico fue emitido por Radio 3 de Radio Nacional de España y grabado en cinta. Forma parte de la fonoteca que el INBAD pone a disposición de todas las Extensiones.

EL TEATRO EN LA SOCIEDAD BARROCA (Guión de radio)

CONTROL: Música

(...)

*Pedro de Morales, Castro
y el del Hijo de la Tierra,
Caravajal, Claramonte
y otros que no se me acuerdan
que componen y han compuesto
comedias muchas y buenas.
¿Quién a todos nos conoce?
¿Quién a su fama no llega?
¿Quién no se admira de ver
sus ingenios y elocuencia?
Supuesto que esto es así,
no es mucho que yo me atreva
a pedirlos en su nombre
que, por la gran reverencia
que se le debe a sus obras,
mientras se hacen sus comedias
que las faltas perdonéis
de los que las representan.*

CONTROL: Música

LOC. 1

Estas palabras pertenecen a una loa, preámbulo obligado de toda comedia barroca. El prestigio que aquí se adjudica a los autores responde a la enorme popularidad que tuvo este tipo de teatro durante todo el siglo XVII y buena parte del XVIII.

CONTROL: Música

LOC. 2

El interés por el teatro y por las fiestas había sido ya grande durante el Renacimiento. Pero fue la sociedad barroca la que dio acogida a mayor número de espectáculos y artificios artísticos. Poseemos innumerables referencias sobre saraos, verbenas, máscaras, luminarias y otros esparcimientos con los que se conmemoraban festividades y celebraciones de todo tipo. Especialmente atractivos para las clases populares eran — además de las comedias— los fuegos artificiales, los juegos de cañas y las corridas de toros. También las procesiones gozaron de gran aceptación por lo que tenían de grandiosidad y magnificencia.

LOC. 1

Tal derroche de medios, realizado en medio de la profunda crisis que sacudía a la España del siglo XVII, fue severamente criticado por algunos moralistas:

VOZ DE HOMBRE:

«Por acá no se trata sino de gustos y placeres; en esto gastan su tiempo al paso que nuestros enemigos refinan la pólvora de su enojo para volarnos».

LOC. 2

Sin embargo, estas advertencias resultaron ineficaces ante la necesidad sentida por los gobernantes de mostrarse poderosos cuando su política empezaba a declinar. Esta necesidad los lle-

vó hacia la ostentación extravagante y frívola, aplaudida por las clases populares que así enjugaban en algo la frustración de su momento histórico.

CONTROL: Música

LOC. 2

El teatro resultó ser el espectáculo más adaptable a estos objetivos del Barroco. Todas las clases sociales participaban en él, aunque sus actitudes fueran distintas. La asistencia al teatro llegó a sentirse como una necesidad, aunque muchos tuvieran que ingeniárselas para poder entrar sin pagar:

CONTROL: Música

NARRADOR:

«¡Oh, milagroso ejemplo del que cobra la entrada resistiendo a mil don Juanes sin nombre, sin virtud, ni fama ni obra y al preguntar ¿quién paga? son Guzmanes!

VOZ 1: *Dineros pido.*

VOZ 2: *Ser quien soy ¿no sobra?*

VOZ 1: *El nombre que me han de dar.*

VOZ 2: *Somos rufianes.*

NARRADOR:

Demanda el nombre y entran sin dinero paje, rufián, valiente y caballero. Entra otro, calada la visera, y dícenle ¿quién paga?

VOZ 2: *¿A gentilhombre?*

¿Oye vuesa meced, oye?

VOZ 1: *¿No espera?*

VOZ 2: *¿Conóceme?*

VOZ 1: *¿Quién es? Diga su nombre.*

VOZ 2: *Hombre de bien.*

VOZ 1: *Pues pague o salga fuera.*

VOZ 2: *Los honrados no pagan.*

NARRADOR:

*¡Gran renombre!
dice el otro que escucha y ha pagado.
Luego yo que pagué ¿no soy honrado?*

(...)

*No sólo quien no paga se contenta
con hacernos tan sólo un solo daño,
sino que quien lo escucha se deshonra
y toma el no pagar por punto de honra».*

CONTROL: Música

LOC. 2

Las exigencias propias de un espectáculo de masas hicieron que todo lo relacionado con el teatro se viera sometido a una profunda reorganización. Fue Lope de Vega quien mejor supo acercar el texto a las preferencias de un público muy diverso. Pero los cambios no sólo afectaron a los contenidos de las comedias: la organización y los lugares de representación, llamados «corrales de comedias», también se ajustaron a la nueva situación.

LOC. 1

La profesionalización de la actividad teatral había sido hasta este momento muy escasa. A finales del siglo XVI, la vida de los cómicos participaba, todavía, de buena parte de los rasgos apicarados y vagabundos de los juglares medievales. Rojas Villandrado nos refiere la existencia de representantes solitarios que, ante el improvisado auditorio que encontraban en un pueblo, se subían a un arca y decían: «*Agora sale la dama y dice esto y esto*». Y así iban representando. Otras compañías más numerosas llevaban sobre un pollino unos cuantos sayos, pellicas, barbas y cabelleras y vivían en condiciones precarias: «*Tienen el vino por adarmes, la carne por onzas, el pan por libras y el hambre por arrobas*». Así lo expresa Rojas.

LOC. 2

El variopinto mundo de los cómicos comenzó a regularizarse a partir de 1.600 con la creación de las compañías «de título». Estas compañías fijaban su organización por temporadas que iban desde la Pascua de Resurrección hasta el Miércoles de Ceniza. La Cuarema era un período vedado al teatro, durante el cual las compañías se reorganizaban para la temporada siguiente.

LOC. 1

Junto a las compañías «de título» existían las de «la legua», no sujetas a reglamentación y compuestas por gentes diversas, con frecuencia no profesionales y de dudosa conducta, como pone de manifiesto el siguiente memorial presentado a Felipe IV:

VOZ DE HOMBRE:

«Suelen andar con las compañías no permitidas hombres delincuentes. Y frailes. Y clérigos fugitivos y apóstatas de sus hábitos. Y so capaz de ser representantes y de andar siempre de unos lugares a otros se libran y esconden de las justicias, viviendo con grandes desórdenes y escándalos porque, como el ejercicio es festivo y de entretenimiento, en cualquier lugar donde llegan hallan en la gente moza valedores que los amparan y obligan a las justicias a que disimulen sus libertades».

CONTROL: Música

A pesar de que estas compañías fueron repetidamente prohibidas, los cómicos de la legua continuaron recorriendo villorrios y pequeñas ciudades. Ellos dieron a conocer en las zonas rurales el teatro que se producía en los más importantes núcleos urbanos.

En las ciudades, resultaron insuficientes los tablados sobre carros que habían servido para re-

presentar el teatro religioso medieval. Por ello, ciertos patios de casas de vecinos comenzaron a utilizarse como lugares fijos de representación. En ellos nacieron los elementos básicos de los «corrales de comedias», llamados así, precisamente, por tener su origen en los patios o corrales vecinales.

CONTROL: Música

LOC. 2

Para asistir a las representaciones era necesario pagar una entrada que daba derecho a ver la comedia desde el patio y de pie. Una vez dentro se podía alquilar una grada o un banco, próximos al escenario.

De pie permanecían los espectadores procedentes de las clases más populares, conocidos con el nombre de «mosqueteros». Formaban un grupo ruidoso y pendenciero, muy temido por los poetas porque sus iras podían acabar con el éxito de cualquier comedia.

Las mujeres tenían que colocarse en la «cazuela», especie de entarimado situado en el fondo del patio que impedía que se mezclaran con los hombres. Se sentaban en bancos corridos de unas 50 plazas, aunque normalmente cabían muchas más tras la actuación del «apretador» entre grandes alborotos.

Un escritor de la época, Juan de Zabaleta, nos cuenta las peripecias de dos mujeres que asisten a una comedia:

CONTROL: Música

VOZ DE HOMBRE:

«(...) desde la misa, por tomar buen lugar parten a la cazuela (...) No toman la delantera porque ése es el lugar de las que van a ver y a ser vistas (...), toman en la medianía lugar desahogado y modesto (...). Empiezan a cascar avellanas las dos amigas, y en entrambas bocas se oyen grandes chasquidos (...). Ya la cazuela estaba cubierta cuando he aquí al apretador (...) con cuatro mujeres tapadas y lucidas que porque le han

dado 8 cuartos viene a acomodarlas. Llégase a nuestras mujeres y díceles que se embeban: ellas se resisten, él porfía (...). Las nuestras dicen que vinieran temprano y tuvieran buen lugar (...). Déjanse al fin caer encima de las que están sentadas que, por salir de debajo de ellas, les hacen lugar sin saber lo que se hacen. Refunfuñan las unas, responden las otras, y al fin quedan todas en calma.»

CONTROL: Música

LOC. 2

En los laterales estaban situados los «aposentos» y las «rejas» o «celosías». Estos lugares estaban reservados para la nobleza y la alta burguesía, podían ocuparlos hombres y mujeres y solían estar alquilados por años. Los más entendidos se reunían en un aposento alto llamado «tertulia».

LOC. 1

Las representaciones empezaban a las tres de la tarde, con algunas oscilaciones en la hora, según la época, para aprovechar mejor la luz natural. Pero ya desde las 12 podían entrar los espectadores que buscaran un buen sitio.

La asistencia a las comedias no buscaba solamente el conocer una historia representada. Cumplía una importante labor de relación social, como observa el citado Zabaleta:

CONTROL: Música

VOZ DE HOMBRE:

«Come atropelladamente (...) el que piensa gastar en la comedia aquella tarde. El ansia de tener buen lugar le hace no calentar el lugar en la mesa. Llega a la puerta del teatro y la primera diligencia que hace es no pagar (...). Pasa adelante nuestro holgón y llega al que da lugares en los bancos. Pídele uno y el hombre dice que no los hay [Siéntase en uno cualquiera y] ape-

nas se ha sentado cuando viene su dueño y quiere usar de su dominio. El que está sentado se resiste y ármase la pendencia (...). Luego mira [a la cazuela], vélese la voluntad a la mujer que mejor le ha parecido y hácele, con algún recato, señas (...). Vuelve la cara a diferentes partes cuando siente que por detrás le tiran de la capa. Tuerce el cuerpo por saber lo que aquello es, y ve un limero que, metiendo el hombro por entre dos hombres, le dice cerca del oído que esa señora que está dándose golpes en la rodilla con el abanico dice que se ha holgado mucho de haberle visto tan airoso en la pendencia y que le pague una docena de limas (...). En apartándose el limero, piensa en ir a aguardar a la salida de la comedia a la mujer y empieza a parecerle que tarda mucho en empezar la comedia. Habla recio y desabrido en la tardanza y da ocasión a los mosqueteros que están debajo de él a que den priesa a los comediantes con palabras injuriosas.»

CONTROL: Música

LOC. 1

A lo largo de la tarde, el público consumía numerosos productos: barquillos, obleas, piñones, avellanas, turrón, agua de anís, frutas,... y, sobre todo, una mezcla de agua y miel con hierbas aromáticas llamada «aloja». El éxito de la aloja fue tal que dio lugar a un gremio de alojeros, al que se accedía tras un examen de catecismo ante el cura párroco.

CONTROL: Música

LOC. 2

El interés por hacerse notar, por ver y ser visto, fomentaba el ambiente tumultuoso y bullanguero del corral, en el que participaban todas las clases sociales: Se sabe, por ejemplo, que en una ocasión fue la misma reina la que incitó a que se soltaran ratones en la cazuela, divertida ante la previsible reacción de las mujeres. En otra ocasión, cuenta Góngora que una comedia de Alarcón fue echada abajo mediante el olor desprendido por una redomilla dejada en el patio. El olor

fue tan fuerte y desagradable que hizo que se desmayaran algunos de los que no se dieron prisa en salir.

LOC. 1

Muy frecuentes eran las réplicas más o menos chuscas a los parlamentos de los actores y usual, el ruido producido por carracas, tablillas de San Lázaro, campanillas, silbatos y, sobre todo, por voces y silbidos. Si la comedia no gustaba, el ruido llegaba a hacerse ensordecedor y sobre los actores caía una lluvia de frutas y otros objetos arrojados. En **El Buscón**, de Quevedo, Pablos nos relata los efectos que produjo una mala comedia en la que se vio envuelto como actor:

VOZ DE HOMBRE:

«Representamos una comedia de un representante nuestro, que yo me admiré de que fuese poeta, porque pensaba yo que el serlo era de hombres muy doctos y sabios y no de gente tan sumamente lega (...). Hízose el primer día la comedia y no la entendió nadie; el segundo día empezámosla y quiso Dios que empezaba por guerra, y salía yo armado y con rodela, que si no a manos de mal membrillo, tronchos y [pepinos] acabo. No se ha visto tal torbellino. Y ello merecía la comedia.»

CONTROL: Música

LOC. 1

Súmese a lo dicho que la propia trama incluía diversos cantos y bailes en los que se invitaba a participar al público y podremos imaginar lo que significaba el ambiente en el conjunto del espectáculo.

LOC. 2

La actitud del público llegó a ser un factor tan decisivo que algunos poetas tenían que acudir a solicitar una tregua a ciertos conocidos cabezallas de grupos de revoltosos o recurrir a comprar el aplauso de otros grupos de mosqueteros.

CONTROL: Música

LOC. 1

El comienzo de la representación lo indicaban unos fuertes toques de guitarras que servían para reclamar atención y silencio. Inmediatamente comenzaba la **loa** que al principio fue un monólogo, pero que después fue complicándose al utilizar más de un personaje e incluir cantos, bailes y vestimentas caprichosas. Comenzaba después el primer acto de la comedia para sucederse un **entremés**, el segundo acto, una **jácara** o un baile, el tercer acto y, finalmente, una **mojiganga**.

LOC. 2

El entremés era una pieza corta y de carácter cómico, construida sobre personajes preestablecidos: El alcalde bobo, el rufián, el vizcaíno, el marido viejo engañado, la buscona y el estudiante gorrón eran los más frecuentes.

La jácara era una breve representación que satisfacía el interés del público por ver representadas broncas entre rufianes y sus mujeres en los ambientes propios de la delincuencia. Y la mojiganga estaba constituida, fundamentalmente, por una mascarada con disfraces grotescos y vestidos de animales.

CONTROL: Música

LOC. 1

Tanto las piezas cortas como la comedia misma, incluían cantos y bailes. Los bailes más famosos fueron la «**zarabanda**» y la «**chacona**» que solían ejecutarse con castañuelas y debieron estar próximos a nuestro actual flamenco. Había en ellos un fuerte componente erótico que los separaba de las decorosas «danzas» palaciegas, lo que les acarreó censuras y prohibiciones:

«No representen cosas, bailes ni cantares (...) lascivos ni deshonestos o de mal ejemplo, sino que sean conforme a las danzas y bailes antiguos,

y se dan por prohibidos todos los bailes de escarramanes, chaconas, zarabandas, carreterías y cualesquier otro semejante a estos: de los cuales se ordena que los tales autores y personas (...) no los usen de manera alguna (...) y no inventen otros de nuevo, semejantes y con diferentes nombres»

LOC. 2

Las prohibiciones afectaron no solamente a los bailes, sino que estuvieron gravitando sobre la totalidad de la fiesta del teatro, dado que para los moralistas más rigurosos, se trataba de un espectáculo inmoral y pecaminoso.

Sin embargo, el teatro barroco jamás incitó al espectador hacia conductas antisociales; más bien mostraban cómo los individuos que las seguían eran justamente castigados por lo que, en último término, el teatro fue un firme defensor y propagador de los valores establecidos por la sociedad estamental.

CONTROL: Música

LOC. 1

Así mientras eran apresados los galeones españoles, se sublevaban Cataluña y Portugal y se multiplicaban los impuestos, gobernantes y gobernados compartían su entusiasmo ante las novedades que iban introduciéndose para hacer más llamativa la puesta en escena de las comedias.

En conjunto, y visto desde hoy, el teatro se nos presenta como un eficaz canalizador del afán de novedades sentido por una sociedad en crisis, como era la española del siglo XVII.

CONTROL: Música

Manuel Morillo Caballero
*GABINETE DE MEDIOS AUDIOVISUALES
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

LA EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL Y EL HABLA ACTUAL

A) EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL

A partir del siglo II a. de C., se da en la lengua latina una evolución que primero tolera, luego admite y finalmente potencia rasgos considerados anteriormente incorrectos. Junto a esta tendencia vulgarizante, que puede tener lugar en ciertas épocas de la vida de cualquier lengua (ya sea por imposición exterior o por imitación voluntaria o porque esté de moda), en el latín se produjo una evolución muy rápida.

Resultado de esa evolución rápida y vulgarizante que fragmentó el latín fueron las distintas lenguas neolatinas o romances como el gallego, el francés o el italiano.

Han pasado 1.800 años desde que comenzó el llamado por algunos proceso de «corrupción» del latín y, tras mil años de formación y de consolidación de nuestra lengua, parece que la historia se repite y asistimos a otra rápida y vulgarizante evolución del español:

«Osea, a ver si me entiendes, colega, a nivel de examen yo pienso de que, bueno, que me he pillao cantidá de mosqueo con la lengua.»

(Alumno a la entrada del aula)

— Agentes de la rápida evolución:

1. Uno de los agentes más importantes de esta veloz transformación del español es la ac-

ción de lenguas vecinas (adstratos lingüísticos) o de lenguas que como el inglés representan un poder económico y cultural (superestrato lingüístico).

La influencia de la lengua y de la cultura anglosajona sobre el español es de gran intensidad y rapidez (las dos o tres últimas décadas). De tal manera, podemos encontrarnos con hablantes jóvenes de nuestra lengua que no sólo no usan, sino que desconocen el término alternativo español para designar lo que habitualmente se denomina con un término inglés.

Esto podemos comprobarlo fácilmente con nuestros alumnos: muchos de ellos no saben emplear otros términos que no sean «**póster**, **hobby**»...

2. En segundo orden de importancia podemos señalar la influencia que ejercen idiomas próximos como el francés o el catalán, tanto en léxico como en estructuras sintácticas. Pero es más notable la influencia que ejercen sobre el español gran cantidad de hablantes que, no siendo ésta su lengua materna, se expresan en este idioma, entre otros motivos para poder entenderse con sus compatriotas y porque se trata de la lengua supranacional y mayoritaria del Estado.

3. Otro de los agentes de la evolución rápida del español es el progresivo distanciamiento entre la lengua hablada en la calle y la lengua escrita enseñada y estudiada en las escuelas e institutos. Cada día va ganando más terreno la lengua hablada y parece que la expresión escrita se

relega al uso de escritores profesionales. La lengua de los textos literarios estudiados en las aulas corresponde a estadios anteriores al de la lengua oral, de manera que se sienten como distintas. Así, al no haber una lengua escrita que frene a la hablada, ésta evoluciona con mayor rapidez.

— Agentes de la evolución vulgarizante:

Respecto a los agentes de la tendencia vulgarizante del español, hay que hablar de circunstancias extralingüísticas distintas.

1. En ciertas épocas de la historia, los integrantes de una determinada comunidad idiomática tienen como modelo de comportamiento, de actuación en la vida como modelo de habla, a las personas de mayor cultura. En cambio, en la actualidad y como resultado de la fuerte implantación de los medios de comunicación, aquellas que poseen el poder político y el económico se han convertido en ejemplo para cualquiera de las manifestaciones humanas y, entre ellas, la lingüística.

De este modo, los políticos, los artistas, los futbolistas, los sindicalistas, los banqueros, que no destacan por ser las personas más cultas ni las que mejor se expresan en nuestra lengua, constituyen sin embargo, modelos de comportamiento y de actuación en nuestra sociedad.

2. Por otro lado, muchos científicos y técnicos, profesores e investigadores, tanto en la lengua hablada como en sus escritos, suelen despreciar lo gramatical, lo correcto y lo estético, porque ello es considerado como una quisquillosidad propia de otras ramas del saber. Además hay que señalar que los avances y progresos tecnológicos, así como los descubrimientos científicos, se producen en áreas de habla inglesa y, por tanto, los calcos semánticos, los extranjerismos, son muy abundantes.

3. Por último, los medios de comunicación de masas, que deberían ser, y en ocasiones lo consiguen, verdaderos instrumentos de formación cultural y lingüística, en la mayor parte de las ocasiones se convierten en divulgadores de erro-

res, defectos, manías e incorrecciones lingüísticas que son asimiladas rápidamente por gran parte de la sociedad.

B). EL HABLA ACTUAL

Las letras de las canciones, que con tanta frecuencia se oyen en la radio, son rápido y eficiente vehículo de divulgación de errores pues, al estar acompañados de música, son fáciles de memorizar. Los autores de los textos carecen en muchas ocasiones de un mínimo de sensibilidad lingüística y construyen frases totalmente inaceptables en español, ininteligibles o con una estructura sintáctica errónea. Este es el caso de la expresión utilizada cada día más en el habla coloquial «**es por eso que...**», construcción incorrecta, seguramente calco de lenguas próximas como el francés o el italiano, y desde luego más simple que la correcta: «es por eso por lo que».

Presentadores de programas de radio de masiva audiencia deberían cuidar al máximo su expresión. Cuántas veces se habrá oído decir «**¿Qué le diría a todas esas personas que nos están escuchando...?**».

Y es que parece como si la concordancia del número fuera una excesiva complicación para el hablante, que tiende a dejar todo pronombre complemento en singular. Es muy frecuente oír frases como «**¿quién son los que han aprobado?**», en lugar de «**¿quiénes son?**».

Especial dificultad parece ofrecer para muchos hablantes del español de hoy el relativo **que** con sus múltiples funciones: con frecuencia se oyen frases como «**esa es la alumna que te hablé**». Hay muchos ejemplos de canciones. «**Una hora de oro, una hora de oro que fui muy feliz, una hora de oro...**». (Una hora de oro de Manolo Escobar). «**Yo sé de un lugar, que te llevaré, y te gustará**» (Noa-Noa de Massiel).

En el habla de los políticos se observa una cada vez mayor tendencia a alterar el lugar correcto

de los acentos de la palabra debido a un deseo de enfatizar o llamar la atención sobre el mensaje que se quiere transmitir. Así, declaraciones como éstas: «**Con la cólaboración de todos los países llegaremos a la cónsolidación de...». «**Pé**rsonalmente, no voy a caer en lá tentación de responder a...».**

Muy curiosa es la utilización que los políticos hacen de las preposiciones, cambiando unas por otras. Este es el caso de la preposición desde: «**désde** la tolerancia, **désde** la solidaridad, **désde** la transparencia..., **désde** el estupor...».

Pero todavía tienen más éxito los giros proposicionales «**de cara a**» y «**a nivel de**». Un político decía a propósito de la reunión anual hispano-italiana que iba a tener lugar en Mallorca: «**Es una reunión importante cara a la defensa**». También los locutores de radio las usan con frecuencia: «**de cara al congreso de A.P. a celebrar en febrero...**» (dos errores mejor que uno).

Son tan frecuentes los usos erróneos que frases tan sencillas como: «**Pusieron al niño de cara a la pared**» llegarán a resultarnos extrañas.

El giro «**A nivel de**» es también muy famoso entre políticos, locutores y profesores. Así el comentario de un locutor de la F.M.: «**Lo último a nivel de sencillo de Miguel Bosé es Salamanca**», o de un profesor en una reunión de evaluación: «**A nivel de aprobados**».

Haciendo una parodia de estos usos y modos de habla actual, el periodista Antonio Burgos publicó un artículo titulado **Eurogilpuertas** que comenzaba así:

«Bueno, en base a la connotación que conlleva empíricamente la remodelación de un colectivo que se ha posicionado en resortes puntuales al Poder, y visto desde la óptica del ciudadano de a pie, ello implica que se haya ofertado un paquete de temas que posibiliten la expresión del visionado de la realidad. Pienso de que quien así habla como le estoy hablando valora positivamente la di-

versificación que comporta la dinamización social, porque han habido etapas que el lenguaje no era vehiculador de una ideología...».

El lenguaje periodístico, aunque más cuidado en general por tratarse de lengua escrita, tiene ciertos vicios que repite una y otra vez. Por ejemplo el uso incorrecto de algunos gentilicios que supone barbaridades históricas como éstas: «**En Argentina el militar complicado del asesinato de dos monjas galas...**» o «**las autoridades lusitanas han aprobado...**», o «**los pilotos germanos han sobrevolado...**».

También se lee con frecuencia en los periódicos el uso erróneo de epítetos como en «**el aviocar llegará con los restos a la madrileña base de Getafe**», o «**los restos fueron trasladados al madrileño cementerio de la Almudena...**».

En realidad se trata de adjetivos especificativos que deberían ir detrás de los nombres: base **madrileña** y cementerio **madrileño**.

Otro ejemplo de la tendencia vulgarizante y simplificadora del español actual, que hace pensar a algunos en la quizá menor capacidad intelectual de los hablantes de esta lengua respecto de los hablantes latinos, es la incapacidad manifiesta para utilizar los números ordinales más allá del décimo. Así se dice: «**Es la tercera edición de tal libro**», pero, en cuanto se utiliza un número superior, se olvida el ordinal y se dice, por ejemplo «**veintitrés edición**» en lugar de vigésimo tercera.

No hace mucho, en un programa televisivo de coloquio, uno de los contertulios decía: «**En el Concilio Vaticano dos**». Del habla pretendidamente grandilocuente y vacía de contenido tenemos también ejemplos en el español de América. (No olvidemos que de cada nueve hablantes de español, sólo uno es de España). Ésta es una carta que, a través del periódico mejicano «**Excelsior**», envió un Diputado al Presidente de Méjico Miguel de la Madrid:

«La comunicación abierta que aquí suscribo dirigida a usted, ante el testimonio de la Nación, plantea un asunto político trascendente, como medio preciso para definir situaciones y para indicar acciones que eviten las escaladas de diversa índole, como las que claramente bosqueja ya la situación de la vida nacional y, evidentemente, ello es en sentido inconveniente para todos.»

La utilización errónea del léxico, cada día más reducido, es otro hecho destacable. Hay muchos ejemplos en el habla de hoy de uso de vocablos con significados que no les pertenecen. Así el verbo **contemplar**, que sirve para todo menos para contemplar el mar o las estrellas. Un Presidente de la Cámara de Diputados, respecto a los dos tipos de información que se puede producir, decía: «**Se contemplan dos escalones: cuando la materia es reservada, se informa a sus Señorías; cuando es secreta...**». Habría que imaginarse a los señores Diputados mirando los escalones de no se sabe qué escalera. ¿Y las leyes que **contemplan** de todo?

Cuando un locutor de radio afirmó que la respuesta de Libia al bombardeo francés fue **automática**, probablemente quería decir que fue **mediata**.

También el verbo **prolongar** se utiliza impropriamente en lugar de **durar**, así se dice: «**La visita se prolongó por espacio de dos horas**» cuando la duración real fue ésta. Asimismo es incorrecto el uso del verbo **completar** en frases como: «**Éstas y otras informaciones completarán nuestro espacio de esta noche**», cuando en realidad no hay más informaciones que éstas.

Locutores con ambiciones literarias, en vez de hablar de «lugares de España» hablan de «los múltiples puntos de la geografía española».

Parece que, para el hablante de hoy, la palabra **cuyo** es muy compleja, expresa demasiados conceptos a la vez: posesión, relación. Por eso cada vez se usa menos este posesivo relativo y es sustituido por construcciones erróneas como las de la siguiente frase: «**tengo una amiga que su marido...**».

Y ¿qué decir del gerundio de posterioridad, totalmente erróneo, pues el gerundio indica sólo simultaneidad? Aparece en toda noticia o parte de enfermedad que se precie: «**En Vigo muchas personas asaltaron grandes almacenes, siendo desalojados por la policía**», o «**el presunto etarra herido de bala, fue ingresado en el Hospital Provincial, siendo operado inmediatamente y extra-yéndole una bala**».

Y ¿qué sucede con los héroes de muchos adolescentes y mayores, como son los futbolistas Hugo Sánchez o Maradona que con frecuencia **afirman de que y creen de que?**

Pero vamos a dejar ya todo este maremágnum de errores y vicios lingüísticos que ofrecen un panorama desolador de nuestra lengua.

Afortunadamente contamos con buenos escritores, con cuyas obras podemos aprender mucho, y personas de distinta responsabilidad laboral y social que consideran que el lenguaje es la manifestación más específica del hombre. Cuidar la expresión, hablar con propiedad y corrección no es algo trivial ni superficial, sino una muestra de cultura, y sobre todo, de claridad mental.

Pilar Montero Montero
*SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

LA POESÍA DE FRAY LUIS DE LEÓN (Guión de radio)

1. INTRODUCCIÓN

Entre los proyectos del Seminario de Lengua y Cultura españolas, de cara a la elaboración de material didáctico, nos propusimos la grabación de algunas «cassettes» que recogieran aspectos destacados de nuestra Cultura. Junto con otros compañeros de los Seminarios de Lengua y Literatura, Latín y Griego, nos integramos en el equipo que coordinaba Carlos Barbáchano, del Departamento de Medios Audiovisuales.

En mi caso, la propuesta se concretó en la preparación de una serie de guiones en torno a las grandes figuras de la poesía española. Ya se habían realizado trabajos de este tipo con anterioridad, pero muchos de nuestros clásicos de mayor proyección estaban sin tratar. Iniciamos, pues, esta labor con la idea de dar a conocer, en una primera serie, la poesía lírica de escritores de la talla de Lope de Vega, Bécquer, Fray Luis de León, Quevedo, San Juan de la Cruz, Espronceda y García Lorca.

Hasta ahora hemos elaborado tres guiones y, aunque en cada uno hemos seguido un tratamiento distinto, de acuerdo con las características del personaje estudiado, en todos ellos los planteamientos han sido similares. Se trata de dar a conocer la poesía del autor a partir de unas determinadas circunstancias biográficas, sociológicas, culturales, etc.

Para situar a Fray Luis de León hemos partido del entorno de la ciudad que lo acogió y guar-

da su recuerdo. Viajamos a Salamanca y saboreamos, una vez más, el silencio reposado de las viejas calles o, a orillas del Tormes, el frescor encendido del huerto de **La Flecha**. De esta forma, al subrayar la presencia de la ciudad, el programa nos permitía recoger dos motivos culturales importantes para nuestros propósitos: Salamanca y Fray Luis.

El fin que perseguimos con estos guiones se dirige básicamente a estimular al alumno para que descubra la riqueza cultural española y aproveche sus posibilidades. Pensamos que el contenido de los programas resulta válido no solo para los alumnos de Lengua y Cultura españolas, sino para estudiantes de otras asignaturas y niveles e incluso para cualquier persona interesada en el conocimiento de nuestra cultura literaria.

2. LA POESÍA DE FRAY LUIS DE LEÓN

La fecha de grabación: 6 de mayo de 1987.

VOZ 1:

*¡Qué descansada vida
la del que huye el mundanal ruido,
y sigue la escondida
senda, por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido!* (1)

(1) Los textos poéticos que aparecen en este guión han sido tomados del volumen de Ediciones Almar: FRAY LUIS DE LEÓN, **Poesías**, Edición de Francisco Garrote, Salamanca, Almar, 1978.

LOC:

En este rincón salmantino, rodeado de torres y agujas platerescas, Fray Luis reposa en bronce, y vela, frente a la fachada de la Universidad. La ciudad, a la caída de la tarde, dormita en silencio. Dentro de unas horas, los estudiantes saldrán de sus viejas pensiones o de algún colegio para pasear bajo los soportales de la Plaza Mayor. Quizá se enzarcan en una discusión inacabable sobre los apuntes tomados por la mañana. El rumor llegará lejanamente hasta este patio sosegado de Fray Luis. Alrededor, sólo la filigrana de la piedra y algún vencejo ensimismado:

VOZ 1:

*Que no le enturbia el pecho
de los soberbios grandes el estado,
ni del dorado techo
se admira, fabricado
del sabio moro, en jaspes sustentado.*

*No cura si la fama
canta con voz su nombre pregonera;
no cura ni encarama
la lengua lisonjera
lo que condena la verdad sincera.*

*¿Qué presta a mi contento,
si soy del vano dedo señalado,
si en busca de este viento
ando desalentado
con ansias vivas, y mortal cuidado?*

LOC.:

Un día de febrero de 1544 profesa en el Colegio de San Agustín de Salamanca un joven estudiante. Había nacido en Belmonte, villa de la provincia de Cuenca, en 1527. Llegó a la ciudad del Tormes para estudiar Cánones, pero poco después se sintió atraído por la vida religiosa. Su nombre: Luis de León. Su familia, aunque el padre era abogado de la Corte, había vivido bajo la sospecha de tener algún antepasado judío. El pintor Pacheco nos dará, más tarde, un retrato de aquel personaje:

VOZ 2:

«En lo natural fue pequeño de cuerpo, en debida proporción; la cabeza grande, bien forma-

da, poblada de cabello algo crespo; el cerquillo cerrado, la frente espaciosa, el rostro, más redondo que aguileño, trigueño el color, los ojos verdes y vivos. En lo moral, el hombre más callado que se ha conocido, si bien de singular agudeza en sus dichos, con extremo abstinentes y templado en la comida, bebida y sueño; de mucho secreto, verdad y fidelidad, puntual en palabras y promesas, compuesto, poco o nada risueño» (2).

LOC.:

El joven agustino se entrega con entusiasmo al estudio. Bebe en las fuentes de los clásicos grecolatinos, a los que tradujo exhaustivamente, y se dedica a la investigación bíblica. Asiste a las clases de los más renombrados maestros y profesores de la época, como Melchor Cano o Domingo Soto. En 1558 obtiene el grado de bachiller, y dos años más tarde, el de Maestro en Teología.

En 1561, tras un primer fracaso, consigue la cátedra de Teología de la Universidad de Salamanca. Su fama de hombre inquieto y tenaz, y su espíritu generoso pronto le acarrearán la admiración de unos y la enemistad de otros. Pero Fray Luis sigue con paso decidido por el sendero de la virtud y de la entrega al trabajo.

VOZ 1:

*Virtud, hija del cielo,
la más ilustre empresa de la vida,
en el oscuro suelo
luz tarde conocida,
senda que guía al bien, poco seguida:*

*tú, dende la hoguera,
al cielo levantaste al fuerte Alcides;
tú en la más alta esfera
con las estrellas mides
al Cid, clara victoria de mil lides.*

*Por ti el paso desvía
de la profunda noche, y resplandece
muy más que el claro día
de Leda al parto, y crece
el Córdoba a las nubes, y florece.*

(2) JUANA VÁZQUEZ MARÍN: «Poesía en la segunda mitad del siglo XVI» en *Historia de la Literatura española e hispanoamericana*, Madrid, Orgaz, 1980, pág. 163.

LOC.:

Las luchas internas entre las distintas tendencias religiosas siembran de pasión y acaloramiento la vida de las aulas. Fray Luis, hombre temperamental, recto y fiel a la verdad, se ve pronto mezclado en aquellas contiendas. La rivalidad entre agustinos y dominicos no siempre se mantiene dentro de los límites de la moderación. La envidia hace estragos y la sombra de la Inquisición planea sobre cualquier actividad intelectual que ponga en peligro el rigor de los dogmas. El agustino no se rinde ante la calumnia o la mezquindad, pero sus versos rezuman un hondo deseo de quietud, de paz espiritual, de rechazo del mundo.

VOZ 1:

*Un no rompido sueño,
un día puro, alegre, libre quiero;
no quiero ver el ceño
vanamente severo
del que la sangre sube o el dinero.*

*Despiértame las aves
con su cantar suave no aprendido;
no los cuidados graves
de que es siempre seguido
quien al ajeno arbitrio está atenido*

*Vivir quiero conmigo,
gozar quiero del bien que debo al cielo,
a solas, sin testigo,
libre de amor, de celo,
de odio, de esperanzas, de recelo.*

LOC.:

La labor poética de Fray Luis de León no se reduce sólo a sus composiciones originales, sino que se extiende a toda una serie de poesías traducidas y poemas imitados.

Fiel conocedor de la Biblia en sus fuentes originales, el agustino se recreó también con la traducción de los más importantes poetas griegos y latinos: Píndaro, Horacio, Virgilio... A ese fondo hebreo y clásico, habría que añadir la imitación de los líricos italianos del Renacimiento. La

misma belleza que empapa los versos de Petrarca o de Pietro Bembo es la que fluye, con armonía y sosiego, de la pluma apasionada de Fray Luis. La presencia del platonismo es evidente.

VOZ 1:

*Amor casi de un vuelo me ha encumbrado
a donde no llegó ni el pensamiento;
mas toda esa grandeza de contento
me turba y entristece este cuidado:*

*Que temo que no venga derrocado
al suelo por faltarle fundamento:
que lo que en breve sube en alto asiento,
suele desfallecer apresurado.*

*Mas luego me consuela y asegura
el ver que soy, señora, ilustre obra
de vuestra sola gracia, y que en vos fío.*

*Porque conservaréis vuestra hechura,
mis faltas supliréis con vuestra sobra,
y vuestro bien hará durable el mío.*

LOC.:

El poeta alcanza cimas de perfección inusitada. Además del empleo casi constante de la lira garcilasiana como estrofa básica de su poesía, Fray Luis compone algunos sonetos de admirable factura. El equilibrio renacentista, la sobriedad y la elegancia encuentran su máxima expresión en los versos del lírico castellano.

VOZ 1:

*Agora con la aurora se levanta
mi Luz ; agora coge en rico ñudo
el hermoso cabello; agora, el crudo
pecho ciñe con oro y la garganta.*

*Agora, vuelta al cielo, pura y santa
las manos y ojos bellos alza, y pudo
dolerse agora de mi mal agudo:
agora incomparable tañe y canta*

*Ansí digo; y del dulce error llevado,
presente ante mis ojos la imagino,
y lleno de humildad y amor la adoro.*

*Mas luego vuelve en sí el engañado
ánimo, y conociendo el desatino,
la rienda suelta largamente al lloro.*

LOC.:

Fray Luis de León consideró siempre su obra poética como un trabajo menor, de importancia secundaria. Así dice él mismo:

VOZ 1:

Entre las ocupaciones de mis estudios en mi mocedad, y casi en mi niñez, se me cayeron como de entre las manos estas obrecillas; a las cuales me apliqué más por inclinación de mi estrella que por juicio o voluntad [...] Por esta causa nunca hice caso de esto que compuse ni gasté en ello más tiempo que el que tomaba para aliviarme de otros trabajos, ni puse en ello más estudio del que merecía lo que nacía para nunca salir a la luz; de lo cual ello mismo, y las faltas que en ello hay, dan suficiente testimonio» (3).

LOC.:

Sin embargo, la lectura reposada de las odas nos revela, aparte de la cuidada elaboración, una poesía impregnada de vehemencia, de fe. La poesía de Fray Luis es una confesión vital en la que salen a flote los afanes, las secretas aspiraciones y la firmeza de carácter del sabio:

VOZ 1:

*Si resplandece el día,
si Eolo su reino turba, ensaña,
el rostro no varía;
y si la alta montaña
encima le viniere, no le daña.*

*Bien como la ñudosa
carrasca en alto risco desmochada
con hacha poderosa,
del ser despedazada
del hierro torna risca y esforzada.*

*Querrás hundilla, y crece
mayor que de primero; y si porfía
la lucha, más florece;
y firme al suelo envía
al que por vencedor ya se tenía.*

(3) FRAY LUIS DE LEÓN: Op. cit. págs. 57-58.

LOC.:

Las discusiones entre los distintos grupos religiosos se hicieron cada vez más ásperas. Contra Fray Luis, al que apoyan muchos compañeros y simpatizantes, se alzan enemigos encarnizados, como el catedrático de griego León de Castro, o el dominico Fray Bartolomé de Medina. El agustino, cuya entereza de espíritu no le permite ninguna concesión al disimulo, a la hipocresía o a la claudicación, se enfrenta a ellos en defensa de la verdad. Cuando los choques se hacen insostenibles y la tempestad endurece el ambiente, Fray Luis se retira hasta **La Flecha**, una finca que la Orden posee cerca de Salamanca. Allí, en aquel refugio apartado y silencioso, a orillas del Tormes, la fogsidad del teólogo encuentra el sosiego estimulante de la naturaleza:

VOZ 1:

*Del monte en la ladera
por mi mano plantado tengo un huerto,
que con la primavera,
de bella flor cubierto,
ya muestra en esperanza el fruto cierto.*

*Y como codiciosa
de ver y acrecentar su hermosura,
desde la cumbre airosa
una fontana pura
hasta llegar corriendo se apresura.*

*Y luego, sosegada,
el paso entre los árboles torciendo,
el suelo de pasada
de verdura vistiendo,
y con diversas flores va esparciendo.*

*El aire el huerto orea,
y ofrece mil olores al sentido,
los árboles menea
con un manso ruido,
que del oro y del cetro pone olvido.*

LOC.:

Otras veces la liberación del mundo de la realidad le llega a través de la música de su amigo Francisco Salinas. El ciego Salinas, burgalés de

origen, era catedrático de música en Salamanca. La amistad entre el poeta y el músico hizo posible que brotaran de la pluma del sabio algunos de los pasajes más emotivos de nuestra lírica. El poeta se extasía y deja vagar el pensamiento:

VOZ 1:

*El aire se serena
y viste de hermosura y luz no usada,
Salinas, cuando suena
la música extremada,
por vuestra sabia mano gobernada.*

*A cuyo son divino
mi alma, que en olvido está sumida,
torna a cobrar el tino
y memoria perdida,
de su origen primera esclarecida.*

*Y como se conoce,
en suerte y pensamientos se mejora;
el oro desconoce,
que el vulgo ciego adora,
la belleza caduca, engañadora.*

*Traspasa el aire todo
hasta llegar a la más alta esfera,
y oye allí otro modo
de no procedera
música, que es de todas la primera.*

LOC.:

La mayor parte de los tópicos renacentistas encuentran hueco en la poesía del fraile de Belmonte. Así, la fugacidad de la belleza, cantada por Garcilaso y recogida más tarde por el pesimismo barroco, aparece evocada también en las poesías originales de Fray Luis:

VOZ 1:

*Elisa, ya elpreciado
cabello, que del oro escarnio hacía,
la nieve ha demudado,
¡Ah! ¿Yo no te decía:
«Recoge, Elisa, el pie, que vuela el día?».*

*Ya los que prometían
durar en tu servicio eternamente,
ingratos, se desvían
por no mirar la frente
con rugas afeada, el negro diente.*

*¿Qué tienes del pasado
tiempo, sino dolor? ¿Cuál es el fruto
que tu labor te ha dado,
sino es tristeza y luto,
y la alma hecha sierva al vicio bruto?*

LOC.:

Y la noche. La grandiosidad y el orden del cosmos sirven a Fray Luis para dar escape, y esperanza, a sus amarguras. El poeta, como buen creyente, pone sus aspiraciones en otra vida armonizada por el Gran Creador.

VOZ 1:

*Cuando contemplo el cielo
de innumerables luces adornado,
y miro hacia el suelo,
de noche rodeado,
en sueño y en olvido sepultado:*

*el amor y la pena
despiertan en mi pecho un ansia ardiente;
despiden larga vena
los ojos hechos fuentes;
la lengua dice al fin con voz doliente:*

*«Morada de grandeza,
templo de claridad y hermosura:
mi alma que a tu alteza
nació, ¿qué desventura
la tiene en esta cárcel, baja, oscura?*

*¿Qué mortal desatino
de la verdad aleja así el sentido
que de tu bien divino
olvidado, perdido,
sigue la vana sombra, el bien fingido?*

LOC.:

Los enemigos de Fray Luis lograron finalmente que la Inquisición interviniera contra el profesor. Se le acusaba de utilizar para sus comenta-

rios bíblicos el texto original hebreo, en lugar del texto latino de la **Vulgata**. Esta actitud se quería relacionar con los presuntos antecedentes judíos de la familia del agustino. También se cita en el proceso la traducción del **Cantar de los Cantares**. Fray Luis había hecho este trabajo a petición de una monja, su prima Isabel Osorio, que se encontraba en el convento salmantino de Sancti Spiritus. La traducción libre de la Biblia estaba prohibida, y aunque Fray Luis había llevado a cabo la versión, era totalmente ajeno a la difusión que se había hecho de la obra.

Fray Luis de León es encarcelado en Valladolid en 1572. Permaneció en prisión durante casi cinco años. Al final sale, absuelto de todos sus cargos, en diciembre de 1576. El agustino vuelve a su trabajo sin rencor, pero con la misma idea de defender la verdad y la justicia.

VOZ 1:

*Aquí la envidia y mentira
me tuvieron encerrado.
Dichoso el humilde estado
del sabio que se retira
de aqueste mundo malvado,
y con pobre mesa y casa,
en el campo deleitoso
con sólo Dios se compasa,
y a solas su vida pasa,
ni enviadiado ni envidioso.*

LOC.:

Años más tarde se le quiere incoar otro proceso. La Inquisición en este caso se niega a intervenir y acepta las razones del teólogo. Fray Luis, a estas alturas, es respetado por su erudición y grandeza espiritual. Su condición de hombre sabio, adusto y generoso se ha difundido más allá de las aulas.

Había escrito varios tratados en latín y un par de obras importantes en prosa castellana. Tales trabajos han despertado en torno al sabio una gran admiración. La lengua romance, en sus manos, alcanza una nueva forma, igualándose en

perfección y ductibilidad a la lengua latina. Junto a sus obras originales, **La perfecta casada** y **De los nombres de Cristo**, destacan sus traducciones: **El Cantar de los Cantares** y **Exposición del libro de Job**.

Sus poemas, por otra parte, contienen la perfección de la armonía y recogen temas relacionados con la realidad espiritual que envuelve al poeta. La lírica de Fray Luis refleja su atormentado vivir y su convicción del triunfo de la verdad.

VOZ 1:

*No siempre es poderosa,
Carrero, la maldad, ni siempre atina
la envidia ponzoñosa;
y la fuerza sin ley que más se empina,
al fin, la frente inclina:
que quien se opone al cielo,
cuando más alto sube viene al suelo.*

*Testigo es manifiesto
el parto de la Tierra, mal osado,
que cuando tuvo puesto
un monte encima de otro y levantado,
al hondo derrocado,
sin esperanza gime
debajo su edificio, que le oprime.*

*Si ya la niebla fría
al rayo que amanece odiosa ofende,
y contra el claro día
las alas escurísimas extiende,
no alcanza lo que emprende,
al fin y desaparece,
y el sol puro en el cielo resplandece.*

LOC.:

Los últimos años de Fray Luis son años de reconocimiento. Tras ocupar varias cátedras en la Universidad salmantina, es designado provincial de su Orden en Castilla. Sin embargo, pocos días después del nombramiento muere en Madrigal de las Altas Torres en agosto de 1591. Sus restos fueron trasladados a Salamanca, donde, a mediados del siglo XIX, se les da definitiva sepultura en la capilla de la Universidad.

El poeta se había preparado para el último momento con cristiana esperanza. Suponía quizá alcanzar ese estado de sosiego al que siempre aspiró en los días agitados de su existencia. Era la liberación definitiva de la cárcel terrenal.

VOZ 1:

*¿Cuándo será que pueda,
libre de esta prisión, volar al cielo,
Felipe, y en la rueda
que huye más del suelo,
contemplar la verdad pura, sin velo?*

*Allí, a mi vida junto,
en luz resplandeciente convertido,
veré, distinto y junto,
lo que es y lo que ha sido,
y su principio propio y escondido.*

*Entonces veré cómo
el divino poder echó el cimiento
tan a nivel y plomo,
do estable, eterno asiento
posee el pesadísimo elemento.*

LOC.:

Los últimos rayos del sol caen sobre las piedras doradas de Salamanca. Un manojo de to-

rres espejea en la claridad cromada del atardecer. Por el patio de las Escuelas Menores tres o cuatro turistas tardíos deambulan con paso lento, contemplativo. La calma ha invadido estos rincones históricos. Más abajo, en Anaya, en San Esteban...; o aquí a la izquierda, en la Clerecía o en las Ursulas, habita el mismo reposo. Acaso la ciudad ha alcanzado también algo del equilibrio y la quietud de sus sabios dormidos.

VOZ 1:

*Aquí el alma navega
por un mal de dulzura, y, finalmente,
en él así se anega,
que ningún accidente
extraño y peregrino oye o siente.*

*¡Oh desmayo dichoso!
¡oh, muerte que das vida! ¡oh dulce olvido!
¡Durase en tu reposo
sin ser restituido
jamás a aqueste bajo y vil sentido!*

*A aqueste bien os llamo,
gloria del apolíneo sacro coro,
amigos a quien amo
sobre todo tesoro;
que todo lo demás es triste lloro.*

Tomás Rodríguez Sánchez
SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD

CAMPAÑA AUTONÓMICA DE ARQUEOLOGÍA CIENTÍFICA E INDUSTRIAL PARA JÓVENES, ORGANIZADA POR LA CONSEJERÍA DE CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE LA JUVENTUD. JUNTA DE ANDALUCÍA

En febrero del año en curso, la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Cultura convocó una campaña arqueológica científica e industrial para jóvenes con el objeto de introducirlos en el conocimiento, difusión y conservación de objetos, instrumentos y construcciones relacionados con la industria y la ciencia.

El Seminario de Geografía e Historia de la Extensión del INBAD de Sevilla difundió la convocatoria entre su alumnado y participó en la campaña con un grupo de alumnos de 2.º de BUP.

MEMORIA-SÍNTESIS: «HISTORIA DE UN AUTOCLAVE». Trabajo presentado en la Campaña Autónoma de Arqueología Científica e Industrial. Consejería de Cultura. Dirección General de la Juventud. Junta de Andalucía. SEGUNDO PREMIO (fallado el 30 de abril de 1987).

I. DATOS DE IDENTIDAD

1.1. Título del Trabajo:

«**Historia de un Autoclave**».

1.2. Participantes:

Julia Serrano Rueda (Profesora de Geografía e Historia. Coordinadora); Carmen Cabañero Navarro (Profesora de Geografía e Historia.

Coordinadora); M.^a Carmen Hurtado, Rosa M.^a Romay y M.^a Dolores Sánchez (alumnas de 2.º de BUP).

1.3. Centro en que se ha realizado:

Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Extensión de Sevilla.

II. ESTRUCTURA

II.1. Objetivos didácticos generales:

II.1.1. Aplicar conocimientos teóricos de diversas disciplinas (Geografía, Historia, Ciencias, Dibujo, Fotografía) al análisis y estudio de un objeto concreto.

II.1.2. Comprender, a través del proceso de trabajo, el carácter interdisciplinar del saber.

II.1.3. Profundizar en el conocimiento de diversas técnicas de trabajo (entrevistas, elaboración de planos, fotografías...).

II.1.4. Desarrollar las técnicas de trabajo en equipo: colaboración coordinada y complementaria por parte de cada miembro.

II.1.5. Conocer la enseñanza activa desde una colaboración más viva entre profesores y alumnos.

II.2. Objetivos concretos

II.2.1. Experimentar, aunque sea en pequeña escala, lo que puede ser el procedimiento de elaboración histórico - arqueológico.

II.2.2. Profundizar en el estudio de un instrumento básico del proceso de despegue de la higiene y de la medicina.

II.2.3. Insertar el objeto de estudio en el contexto histórico para profundizar más en él.

III. GESTACIÓN DEL TRABAJO

Una vez que el Seminario de Geografía e Historia tuvo conocimiento de la Campaña, la difundió entre sus alumnos y los invitó a participar. Dadas la gama y heterogeneidad de los posibles objetos de investigación, se les enumeraron algunos de los más factibles. Pareció muy aceptable la propuesta de trabajo de un pequeño grupo de 2.º de BUP que se planteaba analizar y descubrir una «extraña máquina» encontrada en unos talleres de reparación. Resultado del estudio y del análisis fue el trabajo mencionado, al que en su día le fue otorgado el 2.º premio.

El contenido del trabajo elaborado es el siguiente:.

- Introducción.
- Ficha técnica.
- Primeros datos.
- Descripción del objeto:
 - Serie de fotografías.
 - Serie de dibujos esquemáticos y medidas.
- Metodología del Trabajo.
- Conexión con la Historia.
- Observaciones.

IV. METODOLOGÍA

Proceso y Actividades en torno al Trabajo:

- a) Formación del grupo de Trabajo tras el descubrimiento del objeto en un taller. Señalización de objetivos.

- b) Búsqueda de materiales indispensables: Bibliografía, máquina y materiales fotográficos, identificación y direcciones de personas conectadas con el estudio del objeto,...
- c) Asignación de tareas concretas a cada miembro del grupo.
- d) Realización de una parte del trabajo en diversos ámbitos:
 - Visita a organismos y contacto directo con personas cualificadas.
 - Consulta bibliográfica en bibliotecas.
 - Estudio directo sobre el objeto (toma de medidas, fotografías y análisis de su composición).
- e) Ordenación y estudio en colectivo del material aportado por todos y cada uno de los miembros del equipo. Correcciones.
- f) Elaboración definitiva y redacción de nivel científico en función del material seleccionado.

V. CONCLUSIONES

Hemos valorado esta experiencia como muy positiva. Gracias a ella nos reafirmamos en nuestra creencia de que el alumno adulto, debidamente estimulado, supera las meras aspiraciones, por otra parte legítimas de la obtención de un título. Es justo señalar que ha supuesto un esfuerzo más que extraordinario por las dificultades de tiempo (limitado), transporte e incluso gastos.

En lo referente al trabajo realizado por el equipo de alumnas, cabe señalar dos aspectos:

1.º En un principio la tarea requería una «investigación oral» casi periodística. Ello obligó al equipo a ponerse en contacto con organismos públicos y a realizar entrevistas para conocer los primeros datos de «la máquina» y situarla en el espacio y tiempo en que se utilizaba. De este modo se abrió ante sus ojos un mundo distinto, le-

jano al entorno socio-cultural en que se mueven habitualmente. Fue una fase del trabajo muy grata que les dio confianza y ánimo para seguir adelante.

2.º La segunda parte del mismo requirió bucear en el mundo de las bibliotecas y adentrarse, si bien superficialmente, en las técnicas de trabajo científico e intelectual.

VI. ANEXO. «HISTORIA DE UN AUTOCLAVE»

— Selección de contenidos:

- a) Ficha técnica.
- b) Primeros datos.
- c) Descripción del objeto. Materiales.
- d) Fabricación, localización y conservación.
- e) Significado histórico, científico, tecnológico y cultural.

A) FICHA TÉCNICA

• Identificación:

Clasificación genérica: Esterilizador.

Nombre del Objeto: Autoclave.

Cronología: Siglo XIX.

Ubicación: Talleres Hurtado. San Jerónimo (Sevilla).

Propietario: Laboratorio Municipal de Sevilla.

Dirección: C/. María Auxiliadora n.º 1. Tel. 954/41 66 07.

Descripción: Caldera tubular con cierre hermético, generador de vapor, depósito de agua, manómetro.

Uso: Esterilización de ropas.

• Características:

Medidas: Caldera 1.160 mm. × 1.440 mm. y Generador V. 1.260 mm. × 650 mm.

Diseño: Torrens.

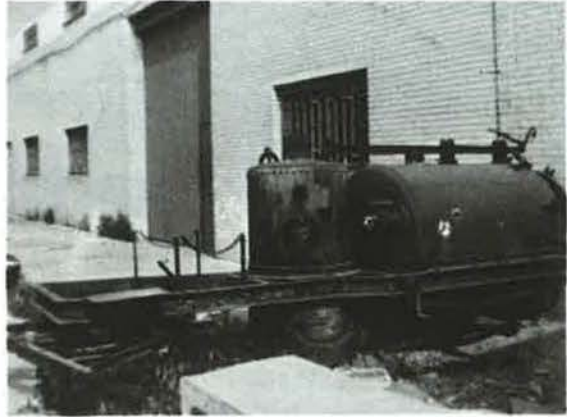
Fabricante; Edmundo y José Metzger.

Modelo: Torrens.

Fuente de energía: Máquina de vapor.

Estado de conservación: en avanzado estado de oxidación.

Decoración: Inscripciones/Marcas.



PERFIL DERECHO DEL AUTOCLAVE



PERFIL IZQUIERDO DEL AUTOCLAVE

B) PRIMEROS DATOS

El nombre del objeto que nos ocupa en nuestro trabajo es el de AUTOCLAVE. Es este un

aparato que se cierra por sí mismo, con sistema de cierre a presión. Los hay de varios tipos: verticales u horizontales; pero todos se basan en el principio, según el cual en una atmósfera de vapor de agua, exenta de aire, todos los gérmenes mueren, si se les somete a una temperatura de 115° C durante veinte minutos. Para lograr esa temperatura, es imprescindible que el vapor de agua esté a una presión mayor de lo normal, y ésta es la finalidad del Autoclave.



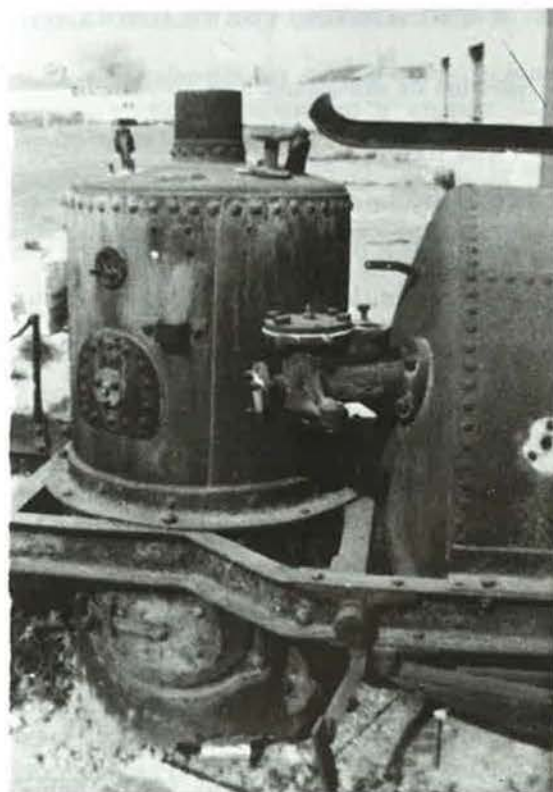
ASPECTO GENERAL DEL AUTOCLAVE

Puesto que el calor húmedo es mucho más efectivo que el seco, la esterilización con autoclave será un método de uso corriente, sobre todo de laboratorio; pero aún así, ésta tiene una limitación y no se puede utilizar para soluciones que contengan sustancias termolábiles (ejemplo: proteínas). En estos casos se utiliza la esterilización por filtración.

Su clasificación estaría dentro de las máquinas de vapor. Se trata de un esterilizador, como ya hemos apuntado. En concreto, nuestro autoclave estaba en plena utilización durante la Guerra Civil española para la desinfección y esterilización de la indumentaria militar. El aparato generador de vapor, de que consta, lleva consigo el manómetro o medidor de presión. Por medio de tubos de conducción y de la bomba de aleta que alimenta el depósito, llega a la cámara de desinfección y con la temperatura de 115° C durante veinte minutos se consigue la destrucción de los gérmenes.

C) DESCRIPCIÓN DEL OBJETO Y MATERIALES UTILIZADOS

El Autoclave consta de un recipiente cilíndrico, de paredes resistentes, generalmente de cobre estañado al que se denomina caldera; su tapadera suele ser de bronce y se fija al borde superior de ésta mediante unos tornillos que aseguran su cierre. Pero, para que la caldera quede herméticamente cerrada, existe un anillo de caucho o de amianto entre el borde de la tapadera y el de la caldera.



GENERADOR DE VAPOR

Como ya dijimos posee un manómetro, con escala de presiones y temperatura, una llave de paso y una válvula de seguridad. La caldera tiene en su parte inferior una parrilla para colocar «el canastillo» con los materiales a esterilizar; en nuestro caso, éste era bastante grande. Un tubo de palastro en cuyo interior va metida la parrilla le sirve de soporte y en su parte inferior están los mecheros del sistema de calefacción.



PARTE DELANTERA DEL AUTOCLAVE

Posee también en la parte delantera un soporte que es donde va el depósito de agua, y detrás de él está el generador de vapor que consta de: chimenea, cámara de vapor, hogar, rejilla, cenicero, puerta del cenicero, cámara de agua, puerta del hogar.



DETALLE DE LA PARTE DELANTERA DEL AUTOCLAVE

A la caldera descrita se le llama hidrotubular, porque la parte inferior de la cámara de agua se prolonga a través de una serie de tubos, cerrados por los extremos, que a su vez lo están por el hogar, aumentando así la superficie de calentamiento. Y actúan como una serie de pequeños caldeadores que van acoplados al grande. Una modificación muy útil a este tipo de calderas, ha sido, introducir dentro de cada tubo, de los cerrados por un extremo, otro abierto por ambos lados. La base de dichos tubos tiene forma

de casquete esférico para obtener la máxima resistencia con el menor grosor de las paredes.

Los materiales utilizados en la construcción del autoclave han sido: Cobre estañado, bronce, amianto y palastro (hierro o acero laminado).



PLANTA DEL AUTOCLAVE

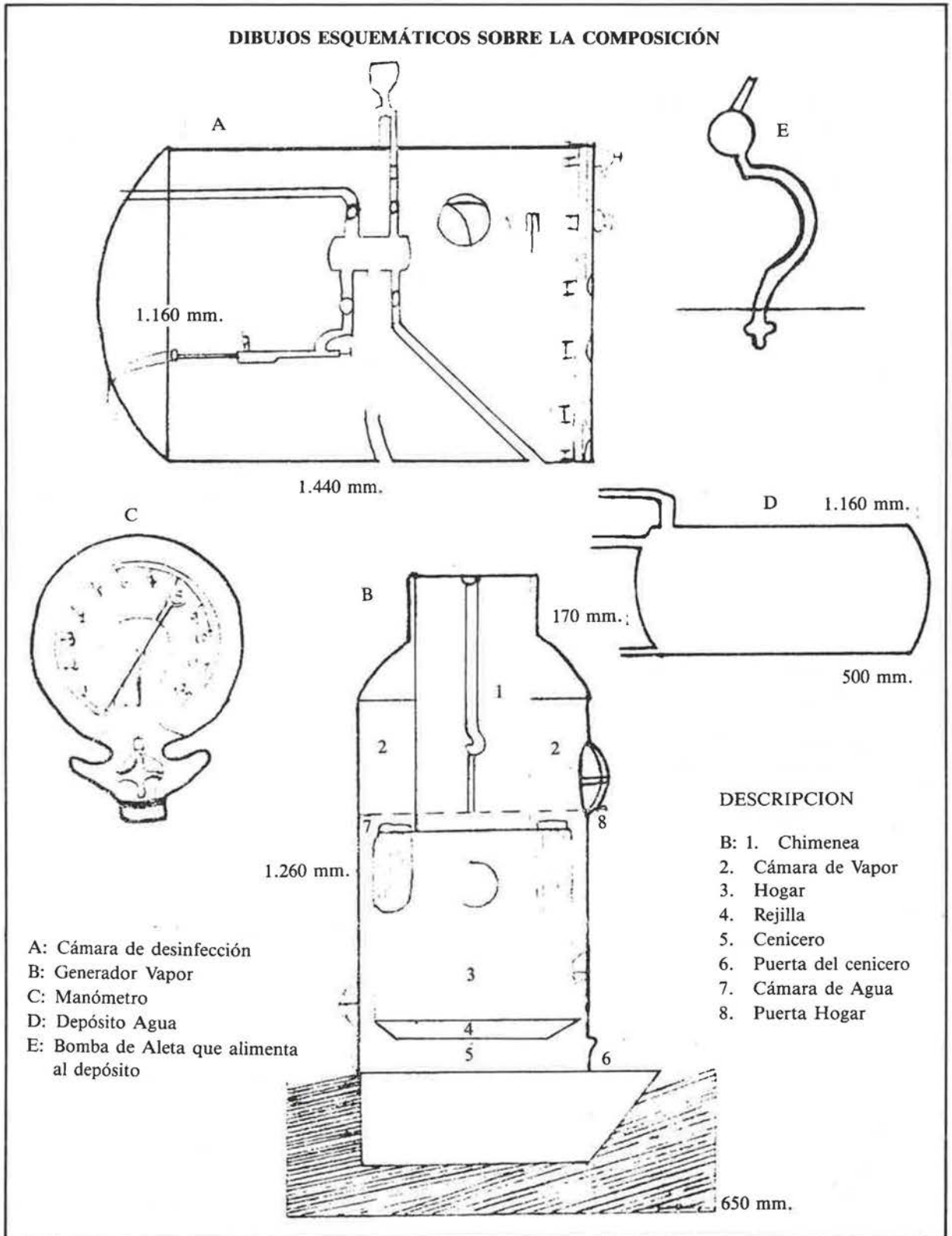
D) FABRICACIÓN. LOCALIZACIÓN Y CONSERVACIÓN

Los nombres de los fabricantes, ya mencionados en la ficha técnica, son Edmundo y José Metzger. Sus fábricas funcionaron en Barcelona y Madrid, pero ignoramos donde se elaboró nuestro Autoclave.

Este hallazgo sobre el mencionado aparato tuvo lugar en unos talleres en el polígono industrial de San Jerónimo (Sevilla). Sobre su «historia» reciente hemos podido averiguar que se encontraba en aquel lugar desde el año 1985, a donde fue trasladado desde el Laboratorio Municipal de Sevilla. La entidad municipal lo considera, pieza histórico - científica, digna de ser restaurada y de servir de muestra en la Exposición Universal de 1992.

El estado de conservación del aparato es bastante deplorable. Por el avanzado estado de oxidación en que se encuentra, es evidente su abandono durante muchos años.

DIBUJOS ESQUEMÁTICOS SOBRE LA COMPOSICIÓN



E) SIGNIFICADO HISTÓRICO, CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO, Y CULTURAL

«Es el sueño de una vida más feliz lo que parece que toma cuerpo. El hombre sabiendo dominar los elementos naturales y colocarlos a su servicio, lleva una vida mejor, hace retroceder a las enfermedades y a la muerte. La instrucción y la ciencia todo lo pueden, y disipan prejuicios e infantiles temores».

Sirva de introducción este pequeño fragmento de Schnerb, sobre la importancia que el avance científico y la cultura tendrán para la humanidad.

Efectivamente, ciencia y técnica transformarían conjuntamente el curso de la Historia durante todo el siglo XIX, aunque, avanzando a veces por vías separadas. Los adelantos en el campo teórico tardaban en plasmarse en el terreno práctico. Conviene recordar en este contexto histórico, la gran revolución demográfica: a mitad del s. XVIII la población mundial era de unos setecientos cincuenta millones de habitantes y doscientos años después alcanzarían los tres mil millones.

Tal explosión demográfica va ligada a la revolución agrícola y a la revolución industrial, y por supuesto, el factor clave del crecimiento de la población europea fue el descenso enorme de la mortalidad detectado desde principios del s. XIX, debido a los progresos en la medicina y la higiene.

Hitos fundamentales: Jenner (inicio de la medicina preventiva con su vacuna contra la viruela); Pasteur y Koch aportando el conocimiento de la microbiología y la eficacia de la asepsia en la lucha contra las enfermedades. En los últimos años del siglo, y en las ciudades sobre todo, se había dado la gran batalla contra enfermedades como el tifus, cólera y viruela.

Es en esta línea de progreso médico científico, donde habría que entroncar el descubrimiento del autoclave.

Esta estufa sanitaria, como también se le denomina, tiene las siguientes fases u operaciones: la obtención del vacío, caldeo previo, desinfección propiamente dicha y secado de objetos.

El inventor del autoclave fue Roberto Ricardo Torrens, inglés nacido en Cork en 1814 y fallecido en 1884.

El autoclave de Torrens estaba basado en el uso de la formalina (1) y constaba de una caldera anular donde se formaba el vapor que pasaba luego al depósito desinfectante. Se vaporizaba y expulsaba el contenido por tubos apropiados, dotados con sus correspondientes orificios.

El autoclave, cuyo estudio nos ocupa, modelo Metzger, fue pieza básica en la sanidad militar y sobre todo durante el período de la Guerra civil española. En España, el Instituto de Sanidad Militar se encuentra en Madrid y fue fundado en 1877. Tras diversas regulaciones, y teniendo en cuenta el carácter esencialmente higienizador de este organismo, el 23 de febrero de 1898 se dispuso que se denominara Instituto de Higiene Militar. En 1926 pasó a depender de la sección de Sanidad del Ministerio de Guerra. Entre sus funciones estaba la de informar sobre las enfermedades de mayor propagación entre militares y proponía, tras previas experiencias, aparatos higienizadores y medidas profilácticas convenientes.

Ya en 1903 en París, en una conferencia sobre el Código Sanitario Exterior, España firmó sin reserva el Acta correspondiente, comprometiéndose a concordar con esas conclusiones su legislación sanitaria. Se acataba la organización y funcionamiento de las estaciones sanitarias con personal especializado, así como con edificios y locales apropiados. Entre los instrumentos que emplearían figuraban las estufas de desinfección o autoclaves.

Gas lacrimógeno e incoloro muy soluble en el agua, de olor sumamente irritante y cuyas propiedades antisépticas fueron descubiertas por Trillat en 1888.

BIBLIOGRAFÍA

BERNAL, John, D.: «Historia social de la ciencia». Barcelona. Península, 1973.

CALVO HERNANDO, M.: «Introducción a la tecnología». Salamanca, Anaya, 1972.

CROUZET: «Historia general de las civilizaciones». Barcelona, Ed. Destino, 1969.

OTERO GOZALVEZ, V.: «Manual auxiliar de Farmacia». Ed. Instituto Ibis.

TATON, René: (dirigida por) «La ciencia contemporánea». Vols. III, IV, V de la «H.^a general de las Ciencias». Barcelona, Destino, 1975.

Julia Serrano Rueda

Carmen Cabañero Navarro

**SEMINARIO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
EXTENSIÓN DEL INBAD. SEVILLA**

Documentación

INFORMES

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CANADÁ

1. INTRODUCCIÓN

La política educativa se encauza a través de acuerdos entre el Gobierno y varios organismos y ministerios, particularmente los de Educación y Empleo.

La acción del Ministerio de Educación y Ciencia pasa a través de colegios y comisiones escolares. Además, hay asociaciones de educación popular, reconocidas por el gobierno, sin ningún afán lucrativo, que expiden créditos aceptados oficialmente.

2. OBJETIVOS MÁS IMPORTANTES

Educación:

- Adultos que deseen acabar su formación de base secundaria o colegial.
- Facilitar el acceso del sistema a la mujer a través de ayuda financiera, y de la deducción fiscal de gastos de guardería.

Empleo

- Integrar a la mujer en el sector industrial.
- Paliar la penuria de mano de obra cualificada en los sectores de expansión en Québec.
- Colaboración con los empresarios a fin de que el estudiante no pierda su empleo.

Educación popular:

- Educación de Base.
- Favorecer el acceso de la mujer deseosa de volver al estudio.
- Facilitar la inserción social y profesional de los minusválidos.

3. APUNTES HISTÓRICOS

- 1962: el gobierno de Québec crea el comité Ryan para investigar sobre la educación de adultos.
- 1964: creación del Ministerio de Educación.
- 1966: creación de la Dirección General de Educación Permanente.
- 1977: Proyectos de experimentación e investigación. Por ejemplo, el TEVEC, que utiliza la TV como medio de educación de masas.
- 1972: Aparecen los Servicios educativos de ayuda personal y de animación comunitaria (SEAPAC).
- 1972: El Ministerio de Educación crea la Dirección General de Educación de Adultos (DGEA).
- 1974-77: Desarrollo de la Enseñanza Individualizada (PPO).
- 1979: Aparece la Formación General y Sociocultural; y la Formación Profesional.

4. RELACIÓN DE CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

Dependen directamente de la DGEA, y son las Comisiones Escolares y las Comisiones Regionales (CS y CSR), 79; los CÉGEPS, 46.

Organismos voluntarios de educación popular y sindicatos. En 1981-82, 535 organismos voluntarios recibieron subvenciones para la organización de actividades de formación.

Otros organismos que contribuyen a la educación de adultos son las Fuerzas Armadas, el Instituto de Turismo, Correos, Penitenciarías empresarios...

5. CENTROS Y CLASE DE FORMACIÓN

Comisiones escolares:

— Formación educativa y sociocultural:

- general (a tiempo parcial)
- educación popular

— Formación socio-económica:

- general (dedicación exclusiva)
- profesional (dedicación exclusiva)
- profesional (a tiempo parcial)
- formación en industria

Cégeps:

— Formación socioeconómica:

- profesional (dedicación exclusiva)
- profesional (a tiempo parcial)

Establecimientos especializados:

— Formación socioeconómica:

- profesional (dedicación exclusiva)

6. ASPECTOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN CANADÁ

6.1. ALUMNOS: FORMA DE TRABAJO, TIEMPO Y EVALUACIÓN

Hay dos métodos de trabajo: el del alumno inscrito a título LIBRE, es decir, el autodidac-

ta, y el alumno inscrito a título REGULAR. El 1.º utiliza a su modo el material y los ejercicios, no se le asigna un profesor y no envía los deberes para corregir. En este caso no puede recibir la acreditación de estudios ni obtener la equivalencia. Sin embargo, se le otorga una confirmación de inscripción. Y como autodidacta se puede comunicar con los consejos pedagógicos por teléfono o personalmente. También puede pasar un examen oficial en una comisión escolar y obtener los créditos o una nota oficial.

En cuanto al 2.º, sus deberes son corregidos por un profesor. Obtiene los créditos por medio de la equivalencia o por un examen oficial.

También puede darse el caso de la variación en pleno curso: el alumno autodidacta puede notificar que enviará los ejercicios así como solicitar un profesor; y un alumno a título regular puede no mandar los ejercicios.

Los ejercicios se envían regularmente cada 2 ó 3 semanas. La devolución de un deber corregido dura alrededor de 10 días.

Una media de un 60 % de ejercicios es requisito para superar un curso. Si el resultado final se sitúa entre el 50 % y 59 %, el profesor pondrá un ejercicio-síntesis como recuperación. Es preciso obtener una media de al menos 60 % en esta única recuperación para aprobar. El alumno que obtiene un resultado inferior al 50 % o que no supere el deber-síntesis, debe reemprender el curso.

En cuanto a la duración del curso, se respeta el ritmo de aprendizaje y los alumnos se pueden inscribir a partir de los 16 años, durante todo el año.

6.2. TITULACIONES

Se otorga un diploma que acredita la terminación de los estudios secundarios. Para esto es preciso obtener 54 créditos (12 en francés, 5.º año; 6 en inglés, 5.º año; 18 créditos opcionales de 4.º o 5.º año; 18 créditos opcionales de 5.º año).

Varios cursos de ciencias, matemáticas, ciencias humanas, administración, comercio, y agricultura pueden conducir a la obtención de los créditos.

7. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS MODAS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN (DGEA Y EXTENSIONES)

- **Clase**

El tipo de comunicante es un formador.

- **Taller abierto**

Un especialista en la materia.

- **Tutoría**

Formador.

- **Taller de trabajo**

Formador-Instructor. Monitor. Para un alumado que manipula instrumentos y máquinas.

- **Laboratorio**

Formador. Auxiliar de Enseñanza.

- **Prácticas en medio del trabajo**

Supervisor de prácticas.

- **Correspondencia**

Equipo de producción. Para un individuo con un perfil personal propio y siguiendo su ritmo de aprendizaje.

- **Counselling**

Especialista: psicólogo.

- **Mass media**

Equipo de producción.

- **Encuentro de grupo**

Experto. Animador.

- **Conferencia y demostración.**

Experto.

- **Seminario**

Experto y animador.

Además de los formadores, educadores y especialistas hay personal de ayuda directa en la enseñanza: bedel, almacenero, encargado de mantenimiento...

8. FORMACIÓN GENERAL

- **Consideraciones generales**

Depende de la Dirección de la Formación General y Sociocultural, y asume la responsabilidad del conjunto de programas de formación para los adultos relativos a la Formación General y Sociocultural (CS, CSR, CEGEP, OVEP, sindicatos, otros organismos).

Organiza la formación en segundas lenguas y la Formación General en dedicación exclusiva y a tiempo parcial.

Permite adquirir una formación para emprender una Formación Profesional, acceder a un empleo, entrar en un CEGEP, o simplemente adquirir formación de base.

Se ocupa de casos especiales: analfabetos, presos, personas disminuidas, clientela femenina, autóctonos.

En cuanto al nivel elemental y secundario, el programa gubernamental permite financiar los niveles presecundario (1.º al 7.º año) y secundario (1.º al 5.º) dispensados a los alumnos en dedicación exclusiva (más de 24 horas semanales). El gobierno financia las actividades destinadas a los estudiantes inscritos a tiempo parcial (menos de 24 horas semanales). La gran mayoría de

los cursos de estos niveles los organizan las comisiones escolares y son administrados y dirigidos pedagógicamente por la DGEA.

Las comisiones escolares no son financiadas para impartir cursos de Formación General en dedicación exclusiva, en cuanto al nivel colegial.

• **Materias**

Lenguas, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Humanas.

• **Forma de trabajo: enseñanza en grupo**

Casos en la educación de adultos	Modas	Alumnos
— Curso de un solo nivel (1966-67)	— Clase	— Parados, o trabajadores teniendo acceso a un centro
— Curso de varios niveles (1973-74)	— Clase	— Parados, o trabajadores teniendo acceso a un centro
— Enseñanza de las ciencias	— Clase Laboratorio	— Parados, o trabajadores teniendo acceso a un centro
— Formación preparatoria para un empleo (1973-74)	— Laboratorio Taller abierto Tutoría Prácticas Encuentro de grupos	— Personas marginadas
— Formación preparatoria para la enseñanza agrícola	— Clases	— Agricultores poco o nada escolarizados
— Clases para emigrantes	— Laboratorio de lenguas Clase Prácticas	— Anglófonos de otras provincias

FORMA DE TRABAJO: enseñanza individualizada

— «Homestudy (1973-74)»	— Cursos por correspondencia Taller abierto	— Individuos viviendo en un territorio poco poblado
— Taller abierto a tiempo parcial (1975-76)	— Taller abierto Laboratorio	— Adultos cuyas necesidades se adecúen al plan y horarios del centro
— Servicio para autodidactas	— Tutoría	
— Aprendizaje individualizado	— Taller abierto Tutoría Laboratorio	— Adultos disponibles en cualquier momento y con un perfil de estudios personalizado

En general, en la clase se admiten 20 estudiantes como máximo y 17 como mínimo. Tienen 14, 17 ó 20 semanas para ver el programa en dedicación exclusiva y 15 a tiempo parcial.

• **Material didáctico**

Variable. En la tutoría y en el taller abierto es individualizado.

DATOS ESTADÍSTICOS

	1982-1983		1983-84 (aprox.)		
Dedicación parcial	65.896	inscrip.	65.642		
Dedicación exclusiva	8.957	Iinscrip.	9.980		

Abandonos	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Exclusiva	18,17 %	16,06 %	15,59 %	2,22 %	16,10 %
Parcial	26,64 %	24,79 %	22,45 %	37,43 %	21,53 %

ABANDONOS (FORMACIÓN SOCIO-CULTURAL)

1974-1975	1975-1976	1976-1977	1977-1978	1978-1979
13,27 %	12,21 %	11,44 %	(sin datos)	(sin datos)

9. FORMACIÓN PROFESIONAL
(dedicación exclusiva)

• **Centros**

La Formación Profesional está impartida a través de las Comisiones Escolares y regionales, y los Cégeps.

Además, establecimientos especializados, públicos o privados, pueden ofrecer ciertos programas de formación así como las empresas, cuando los servicios de las Comisiones y Cégeps no puedan responder a la demanda.

En las grandes zonas urbanas como Montreal o Québec es donde está la FP más localizada.

• **Niveles y programas. Asignaturas**

En los primeros años de la FP, en el sector regular, se ofrecía en los CSR una FP intensiva que duraba como máximo un año. Sólomente los estudiantes que habían terminado una Secundaria V tenían acceso a este curso. La desaparición de los programas intensivos (electricidad, soldadura y auto-mecánica) y el retorno a programas de FP repartidos en los niveles IV y V en el sector regular y el límite de 52 semanas de formación ha obligado a adoptar «programas-hogar», en los que los contenidos de FP podían parecerse a los del sector regular.

La puesta en práctica de un servicio provincial de programas de exámenes hace desapare-

cer poco a poco los «programas-hogar» y contribuye a la estandarización progresiva del contenido de los programas.

Se imparten técnicas agrícolas, técnicas de administración y comercio, técnicas de construcción, mecánica, electricidad, informática y secretariado.

Dentro de los CSR hay dos modelos de posible elección:

A) Sectores de FP de nivel secundario que incluyen menciones provinciales.

a) Planes de estudio. Titulaciones

En estos sectores hay un número de planes bastante limitado, pero en constante desarrollo: 39 de francés, 10 de inglés, en 1976-1977; 45 de francés y 26 de inglés en 1977-1978. Una vez superados el Ministerio de Educación expide un certificado de nivel secundario si el candidato posee los créditos requeridos en las diversas materias de Formación General.

b) Sistemas de trabajo

Dentro de las Técnicas comerciales hay técnicas de grupo como la clase, el taller de trabajo y las prácticas. Y técnica individualizada como el taller abierto, de trabajo y la tutoría.

Hay planes de formación como Secretariado y Comercio, en los que la enseñanza se imparte a grupos homogéneos: 15 ó 20 personas.

B) Sectores de FP de nivel secundario que no incluyen menciones provinciales.

a) Planes de estudio

El número de planes es mayor. Cada uno de estos genera muchas horas de formación ya que se imparte en un centro provincial designado especialmente para este tipo de formación o también a interesados más o menos regulares en algunos centros de formación de la provincia.

Los programas son elaborados por la SPEX y gozan de reconocimiento oficial del Ministe-

rio de Educación. La mayor parte de los planes incluyen programas-hogar.

b) Alumnos

La duración máxima de las sesiones de formación es de 6 semanas. Se organizan 3 sesiones por año que corresponden al fin del otoño, invierno y comienzo de la primavera.

Los candidatos pueden inscribirse en una o varias materias por sesión según deseen la obtención de uno u otro título. Si un candidato suspende una materia, solamente puede inscribirse en esa materia.

c) Profesorado

Un instructor por cada quince estudiantes. En formación agrícola, un monitor que es agricultor, y un agrónomo.

d) Sistemas de trabajo

Lo básico es el taller de trabajo, y si es preciso, clase, para aprendizajes más teóricos.

En formación agrícola hay documentos audiovisuales.

10. FORMACIÓN PROFESIONAL (nivel secundario-tiempo parcial)

• Alumnos: tipos, unidades de formación

Se acomoda bien a las necesidades de los empresarios, organismos gubernamentales, corporaciones profesionales, asociaciones o sindicatos.

Se dedica a alumnos que trabajan ya en un oficio o en una especialidad relacionada con el curso de perfeccionamiento deseado.

En 1974-1975, las unidades de formación más a menudo elegidas eran las siguientes: Técnicas comerciales, 23,8 %; Técnicas hidrotérmicas, 18,4 %; Electrotécnica, 10,8 %; Técnicas de equipamiento motorizado, 10,2 %.

- **Titulación**

La duración para adaptarse a la disponibilidad de la clientela es bastante corta: 15 horas, que equivalen a un crédito.

- **Profesorado**

Un especialista.

- **Material didáctico**

Autosuficiente. Taller abierto.

11. FORMACIÓN PROFESIONAL

Nivel colegial. Dedicación exclusiva

- **Planes de estudio**

Para el curso 1977-1978 había previsto lo siguiente:

N.º de planes	Días
29	240-260
16	220-240
4	200-220
25	100-200
13	20-100

- **Centros**

La formación para el ejercicio de las funciones de trabajo estaba contenida en las diversas especialidades ofertadas en uno u otro CÉGEP.

Los responsables provinciales realizaron con el/los CÉGEPs un acuerdo sobre la duración y las condiciones de funcionamiento de esta formación. Buen número de estos estudios, como por ejemplo Agente de seguridad, forman parte a menudo de conjuntos más complejos dispensados por los CÉGEPs. Estos estudios podrían también estar dispensados en una institución de nivel secundario.

Las Universidades imparten cursos de base en segundas lenguas, e incluso cursos destinados a analfabetos.

- **Duración. Titulación**

Más de la mitad de los planes de Formación Profesional ofertados a los adultos tienen una duración que varía entre 220 y 260 días. El contenido corresponde en gran parte a las ofertas a estudiantes de régimen regular que, para obtener un diploma (DEC) en una u otra de las especialidades deben frecuentar el CÉGEP durante 3 años.

Se han eliminado los cursos llamados de «cultura general». Suprimidos los cursos y acortada la duración, el Ministerio de Educación no permite a los CÉGEPs otorgar un diploma (DEC); pueden, todo lo más, expedir certificados de estudios.

La organización de la formación se deja a cada CÉGEP y varía de un colegio a otro.

En la elección de los modelos de organización de la Formación Profesional, en dedicación exclusiva para adultos, no parece tener innovaciones en comparación con la hecha por los estudiantes en régimen regular.

Nivel colegial. A tiempo parcial

- **Planes de estudio. Duración**

El número de unidades de Formación Profesional dispensadas por los CÉGEPs es muy amplia. Estas unidades forman parte de los planes de formación especializada ofertados a los estudiantes en régimen regular.

- **Alumnos**

Hay dificultad para formar grupos de 15 estudiantes. Los CÉGEPs han solicitado permiso para organizar clases de menos de 10 estudiantes.

- **Profesorado**

Un especialista en la materia.

- **Centros**

La Dirección General de Educación de Adultos (DGEA) estableció conciertos, acuerdos, distintos de los de las comisiones escolares y los colegios públicos, para impartir cursos de Formación Profesional en dedicación exclusiva y a tiempo parcial, que forman parte del programa de

mano de obra de Canadá, con la Cámara de Comercio, corporaciones profesionales, institutos.

La DGEA es también intermediaria cuando se trata de demandas específicas de formación que le son dirigidas por otros Ministerios federales o provinciales, y que son financiadas por estos ministerios: cursos impartidos en cárceles y los destinados a los empleados de Correos.

- **Estadísticas**

Total de inscripciones en los diferentes centros (1982-1983)	144.466
Previsiones para 1983-1984	151.400

Porcentaje de abandonos

Dedicación exclusiva	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Nivel secundario	12,92 %	13,60 %	12,09 %	3,81 %	—
Nivel colegial	6,71 %	4,43 %	4,41 %	0,22 %	7,32 %
A tiempo parcial					
Nivel secundario	29,21 %	27,37 %	26,28 %	13,42 %	—
Nivel colegial	5,44 %	3,46 %	3,73 %	1,03 %	5,15 %

12. EDUCACIÓN POPULAR

- **Centros**

Puede realizarse en una Institución, en las Comisiones Escolares o incluso en Organismos Voluntarios de Educación (OVEP).

Educación Popular en los OVEP

- **Alumnos**

Está dedicada a aquella parte de la población menos favorecida económica, escolar y culturalmente.

- **Financiación**

El Estado contribuye económicamente.

- **Planes de formación**

Para 1976-1977 había 477 proyectos de formación en 300 organismos.

- **Organización**

Los OVEP, para la organización y realización de actividades de formación, tienen plena autonomía.

13. EDUCACIÓN POPULAR EN LAS COMISIONES ESCOLARES

(antes de 1977)

- **Organización**

Sobre el modelo tradicional de Formación General y Profesional.

- **Alumnos**

Grupos de 15 a 20. Compuestos en su mayoría de mujeres de 30 años y cuyo nivel de escolaridad oscilaba alrededor del décimo año.

- **Planes de formación**

En 1974-1975 había diecinueve programas. También podían inscribirse en Programas-Hogar: en 1975 había 48 programas, elaborados por la institución, pero su contenido debía estar aprobado por el Ministerio.

- **Duración**

15 horas o un múltiplo de 15.

- **Titulación**

Certificado de estudios expedido por la institución organizadora y dispensadora del programa. Amenudo, ante la indecisión del Ministerio a aprobar un contenido del programa, las instituciones otorgaban un título oficial al programa de estudios para sacar provecho de las subvenciones, dando a este último el contenido y el formato correspondiente a las necesidades del grupo de adultos inscritos en el programa.

- **Financiación**

Se concedieron créditos para material pedagógico y didáctico, y materia prima.

A partir de 1974-75 la organización y financiación sufre un vuelco con la organización de los SEA de un desarrollo global de la formación sociocultural, comprendiendo la Formación General a tiempo parcial y la Educación Popular; cada SEA recibe una suma global. Una partida está destinada a cubrir gastos fijos; otra a gastos variables. Esta fórmula dejaba mucho a la arbitrariedad y a la centralización.

- **Sistemas de trabajo**

Clase y taller de trabajo.

- **Estadísticas**

Entre 1970-1976 el número de inscripciones se dobló: de 43.819 a 75.309.

En 1975-1976, representaron más del 37 % del número total de inscripciones en todos los tipos de formación. Cada inscripción genera menos horas de trabajo que en Formación General o Profesional.

En 1982-1983 hubo 83.377 inscripciones

Para 1983-1984 las previsiones fueron de 83.370.

14. **EDUCACIÓN POPULAR EN LAS COMISIONES ESCOLARES** (a partir de 1977)

En 1977-78 una nueva fórmula administrativa y organizativa estaba en vías de implantarse en los CSR. La DGEA no fija para estas actividades más que los objetivos generales. Delega a cada SEA inscribir sus objetivos específicos dentro de estos objetivos generales, teniendo en cuenta las características y necesidades de los adultos que se dirigen a él; entonces, más programas oficiales, más aprobaciones que dar a los programas-hogar y, enfin, más autorizaciones especiales que dispensar. Dos fórmulas pedagógicas son retenidas: la primera comprende las actividades más centradas sobre el contenido, la segunda sobre el proceso.

Para utilizar la segunda vía, se hace mención de un nuevo concepto, la hora-recurso, correspondiente a la hora-grupo. La hora-recurso significa una hora de intervención de un recurso humano pedagógico cerca de los adultos.

La DGEA subvenciona un número de horas-recurso no pasando el número de horas-grupo de las que cada CSR dispone.

Cada CSR es libre de financiar horas-recurso suplementarias con los dineros recogidos para los gastos de inscripción.

15. FORMACIÓN INDUSTRIAL

• Alumnos. Centros

Es la Formación Profesional destinada a los adultos bajo la responsabilidad de un empresario o de un grupo de empresarios.

Se imparte en los locales de un empresario o también en lugares considerados como prolongación de la empresa.

• Objetivos

Son de orden económico, es decir, favorecer la producción y disminuir el paro.

Destinada a los pequeños y medianos empresarios que tienen la dificultad de encontrar una mano de obra cualificada, contrariamente a la gran empresa.

• Titulación

Cuando las actividades de formación pueden dar lugar al reconocimiento oficial a través de un certificado o documento, el Ministerio de Educación está invitado al desarrollo pedagógico de los proyectos. La misma situación prevalece cuando la adquisición de conocimientos teóricos o técnicos es un prerrequisito para la adquisición de los conocimientos prácticos.

• Organización

Las instituciones escolares regionales ponen a disposición de la industria los recursos especializados para elaborar o evaluar un programa de formación, procurar la asistencia pedagógica para realizar objetivos de formación y para

asegurar, si es preciso, el reconocimiento de las experiencias de formación.

Además las instituciones pueden, después de un acuerdo, procurar un soporte más directo a la enseñanza: locales, material didáctico, personal docente.

A la luz de la experiencia, hay un nuevo reparto de responsabilidades: en lo sucesivo (1) la organización de la Formación Industrial estará más concentrada, estando los recursos humanos y materiales «sub-regionalizadas». Al haber polos industriales en las diferentes regiones de Québec, una institución suministrará la educación a las industrias de una sub-región, en lugar de acreditar de manera general el conjunto de los SEA de la provincia

Tiene un estatuto particular dentro de la DGEA.

• Presupuesto y proyectos

En 1975-1976, más de 18.000 proyectos.

En 1977, de 8 a 18 millones de dólares.

• Estadísticas

En 1982-1983 hubo 1.734 inscripciones. Para 1983-1984 las previsiones fueron de 1.576.

CURSOS DE GESTIÓN DE LAS PEQUEÑAS EMPRESAS (inscripciones)

1974-1975	1975-1976	1976-1977	1977-1978	1978-1979
6.077	6.171	4.679	4.353	4.287

(1) 1977.

PRESUPUESTOS POR ORGANISMOS

(en millones de dólares)

COMISIONES ESCOLARES	1982-83	1983-84*
Formación general y socio-cultural	15.830,4	13.255,0
Formación socio-económica	56.386,2	58.789,6
Encuadramiento administrativo y pedagógico	49.548,4	44.498,0
 CÉGEPS		
Formación socio-económica	20.875,0	21.906,9
Encuadramiento administrativo y pedagógico	6.895,6	6.577,2
Formación profesional en establecimientos especializados	1.485,5	1.361,4
 OVEP (Organismos voluntarios de educación popular)	 4.126,6	 4.126,6
Formación sindical	840,0	840,0
TOTAL	156.023,7	151.390,7

* Previsiones.

PERSONAL

COMISIONES ESCOLARES	1982-83	1983-84*
Mandos	365	355
Profesionales	450	450
Otro personal	1.850	1.810
Enseñantes	8.800	8.950
 CÉGEPS		
Mandos	60	61
Profesionales	180	185
Otro personal	450	455
Enseñantes	3.300	3.407
TOTAL	15.455	15.673

* Estimación.

• Observaciones

Una de las preocupaciones fundamentales del Gobierno de Québec, es la formación de base. Y la alfabetización constituye el núcleo fundamental de aquélla.

Cien mil quebequianos tienen dificultad de lectura o escritura.

Tener acabados los estudios secundarios es el objetivo mínimo de todos ellos.

Dos millones de quebequianos, con más de 15 años y no yendo a la escuela, no tienen el diploma de estudios secundarios.

Cerca de un millón y medio tiene menos de nueve años de escolaridad. En esta última cate-

goría las mujeres constituyen más de la mitad de la población.

A la formación de base se añade la preparación para un trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- DIRECTION GENERALE DES COMMUNICATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION: «*L'enseignement par correspondance du Ministère de l'Éducation. Prospectus 1983-1984*». Québec, 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES: «*Plan d'action DGEA, 1983-84*». Québec, 1983.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES: «*L'éducation des adultes. Extrait du rapport des activités du ministère de l'Éducation, 1982-1983. L'éducation au Québec, novembre, 1983*». Québec, 1984.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES: «*Présentation de la Direction générale de l'éducation des adultes*». Direction des communications du ministère de l'Éducation. Janvier, 1982. Québec, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES: «*L'organisation de la formation a la DGEA. Objectifs de formation, choix et structuration des modes d'organisation*». Editeur officiel du Québec. Service des impressions en regie. Juillet, 1980. Québec, 1980.

Pilar Flores Guerrero
Enrique Medina Expósito
DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD. SEDE CENTRAL

REVISTAS RECIBIDAS DESDE 26-V-87 HASTA 11-IX-87

ACCIÓN EDUCATIVA. BOLETÍN INFORMATIVO
Núm. mayo 1987.

ALFOZ
Núm. 40, mayo 1987. Núm. 41, junio 1987. Núm. 42-43, julio 1987.

ANTRHOPOS
Núm. 73, junio 1987. Núm. 74-75, julio 1987.

APUNTES DE EDUCACIÓN
Núm. 25, abril 1987. Núm. 26, julio-septiembre 1987.

AUCA
Núm. 57, 1987.

AULA ABIERTA
Núm. 47, diciembre 1986. Núm. 48, mayo 1987.

AWRAQ
Núm. 7-8, enero 1984-85.

BEIJING INFORMA
Núm. 12, 24 marzo 1987. Núm. 13, 31 marzo 1987. Núm. 14, 7 abril 1987. Núm. 15, 14 abril 1987. Núm. 16, 21 abril 1987. Núm. 18, 10 mayo 1987.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT
Núm. 3-4, junio 1987.

BOLETÍN (ICE. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)
Núm. 10, junio 1987.

BOLETÍN CDL
Núm. abril 1987. Núm. junio-julio 1987.

BOLETÍN DE SUMARIOS (CIDE)
Núm. 56, abril 1987. Núm. 57, mayo 1987. Núm. 58, junio 1987.

BOLETÍN INFORMATIVO (FUNDACIÓN JUAN MARCH)
Núm. 171, junio 1987.

BORDÓN
Núm. 265, noviembre-diciembre 1986.

BULLETIN A.P.M.E.P.
Núm. 358, abril 1987. Núm. 359, junio 1987.

CARTA DE ESPAÑA
Núm. 354, 15 mayo 1987. Núm. 355, 2 junio 1987. Núm. 356, 15 junio 1987. Núm. 357, 1 julio 1987. Núm. 358, 15 julio 1987. Núm. 359-60, agosto 1987.

COMENTARIO SOCIOLOGICO
Núm. 57-58, enero 1987.

COMMUNIO
Núm. 1, enero 1987. Núm. 2, marzo 1987. Núm. 3, mayo 1987.

COMUNIDAD ESCOLAR
Núm. 147, 27 mayo, 1987. Núm. 148, 3 junio 1987. Núm. 149, 10 junio 1987. Núm. EXTRA, 15 junio 1987. Núm. 150, 17 junio 1987. Núm. 151, 24 junio 1987. Núm. 152, 1 julio 1987. Núm. 153, 8 julio 1987. Núm. 154, 15 julio 1987.

CONCILIUM
Núm. 210, marzo 1987. Núm. 211, mayo 1987.

CONVERGENCIA
Núm. 3, 1986. Núm. 4, 1986.

CORÓNICA, LA
Núm. 2, abril 1987.

CORREO DE LA UNESCO, EL
Núm. 5, mayo 1987. Núm. 6, junio 1987. Núm. 7, julio 1987.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA
Núm. 149, junio 1987.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS
Núm. 41, marzo 1987. Núm. 42, mayo-junio 1987.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 444, junio 1987. Núm. 445, julio 1987. Núm. 446-7, agosto-septiembre 1987.

CHINA CONSTRUYE

Núm. 5, mayo 1987.

DE JUVENTUD

Núm. 25, marzo 1987. Núm. 26, junio 1987.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 2, 1987. Núm. 3, 1987.

**DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN
PEDAGÓGICAS**

Núm. 238-9, enero 1986.

L'ÉCHOS

Núm. 45 SUP, 21 septiembre 1986. Núm. 46-47, 21 diciembre 1986.

EDUCA

Núm. 12, junio 1987.

**EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE
CUBA**

Núm. 62, julio-septiembre 1986. Núm. 63, octubre-diciembre 1986. Núm. 64, enero-marzo 1987.

EDUCACIÓN A DISTANCIA - CENAPEC

Núm. 16, octubre 1985. Núm. 20, octubre 1986. Núm. 21, enero-marzo 1987.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 3, mayo 1987. Núm. 4, julio 1987.

EMÉRITA

Núm. 1, enero 1985. Núm. 2, julio 1985.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 2, mayo 1987.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 29, junio-julio 1987.

ESCUELA HOY

Núm. 94, 12 mayo 1987. Núm. 95, 19 mayo 1987.

EUDISED R&D BULLETIN

Núm. 28, 1987.

L'EXPRESS

Núms. 1.871, 22 de mayo, Núm. 1.873, 5 de junio, Núm. 1.876, 26 de junio, Núm. 1.877, 3 de julio, Núm. 1.878, 10 de julio, Núm. 1.879, 17 de julio, Núm. 1.880, 24 de julio, Núm. 1.881, 31 de julio, Núm. 1.883, 14 de agosto, Núm. 1.884, 21 de agosto, Núm. 1.885, 28 de agosto de 1987.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 206, enero 1987. Núm. 207, febrero-marzo 1987. Núm. 208, abril 1987. Núm. 209, mayo-junio 1987. Núm. 210, julio 1987.

GACETA REAL MUSICAL

Núm. 57, abril 1987; Núm. 59, junio 1987; Núm. 60, julio-agosto, 1987.

GRAPHIS

Núm. 248, marzo-abril 1987; Núm. 249, mayo-junio 1987; Núm. 250, julio-agosto 1987.

GUÍA. REVISTA DE INFORMACIÓN JUVENIL

Núm. 156, 30 de mayo 1987; Núm. 157, 15 de junio 1987; Núm. 158, 30 de junio 1987; Núm. 159, 15 de julio 1987; Núm. 160, 30 de julio, 1987.

HUMBOLDT

Núm. 90, 1987.

ICI ET LÀ

Núm. 1, octubre 1986; Núm. 2, enero 1987; Núm. 3, abril 1987; Núm. 4, junio de 1987.

ÍNDICE ESPAÑOL DE HUMANIDADES

Núm. Abril 1986.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 47, abril 1987; Núm. 48, mayo 1987; Núm. 49, junio 1987; Núm. 50, julio 1987; Núm. 51, agosto 1987.

ÍNSULA

Núm. 485-486, abril-mayo 1987.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 129, junio 1987; Núm. 130, julio 1987; Núm. 131, agosto 1987.

**JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE DE
L'ÉDUCATION**

Núm. 1, marzo 1987; Núm. 2, junio 1987.

KOINÉ

Núm. 1, abril 1986.

KULTUR CHRONIK

Núm. 3, 1987.

MONDE DIPLOMATIQUE EN ESPAÑOL, LE

Núm. 94, noviembre 1986; Núm. 95, diciembre 1986; Núm. 96, enero 1987; Núm. 97, febrero-marzo 1987; Núm. 98, marzo 1987; Núm. 99, abril 1987; Núm. 100, mayo-junio de 1987.

MONDE, LE. DOSSIERS ET DOCUMENTS

Núm. 144, mayo 1987; Núm. 145, junio 1987: Núm. 146, julio-agosto de 1987.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 140, julio-agosto 1987.

MUNDO OBRERO. SUPLEMENTO DE EMIGRACIÓN

Núms. del 437 al 446 de 1987.

NEWS LETTER

Núm. 1, 1987.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 6, mayo 1987; Núm. 7, junio-julio de 1987.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.174, 8-14 de mayo 1987; Núm. 1.177, 29 de mayo-4 de junio 1987 y del 1.179 al 1.189, 21-27 de agosto 1987.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 143, junio 1986.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Núm. 2, junio 1987.

PACEM

Núm. 11, primer cuatrimestre 1987.

PATIO ABIERTO

Núm. 17, marzo-mayo 1986.

PERSPECTIVAS (UNESCO)

Núm. 60, 1986; Núm. 61, 1987.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 4, junio 1987.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 4, abril 1987; Núm. 5, mayo 1987.

PLANIUC. UNIV. DE CARABOBO

Núm. 7, enero-junio, 1985.

POESÍA

Núms. 27-28, 1987.

PUERTA NUEVA

Núm. 4, mayo 1987.

PUERTA DEL SOL DE MADRID

Núm. 10, mayo-junio 1987.

QUIPU

Núm. Enero-febrero 1987.

REFLET

Núm. 17, septiembre 1986; Núm. 18, diciembre de 1986. Núm. especial de septiembre 1986. Núm. 19, febrero 1987; Núm. 20 abril 1987.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Núm. 130, abril-junio 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Núm. 14, marzo-abril 1987.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Núm. 8, 1986.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 73, junio 1986; Núm. 74-75 julio-agosto 1987.

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA APLICADAS

Núm. 34-35, 1987.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núm. 475-476, 1987.

RICERCA EDUCATIVA

Núms. 3-4, julio-diciembre, 1986; Núm. 1, enero-marzo, 1987.

SABER LEER

Núm. 6, junio-julio, 1987.

SAL TERRAE

Núm. 5, mayo; Núm. 6, junio 1987.

SCALA

Núm. 3, mayo-junio 1987.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 2, 1987.

SINAL

Núm. 6, octubre, noviembre, diciembre, 1986.

STADIUM

Núm. 120, diciembre 1986.

THALES

Núm. 7, 1987.

UNIVERSITAS

Núm. 4, junio 1987.

VÉRTICE

Núm. 9, junio 1987.

VIAJAR

Núm. 23, junio 1987; Núm. 24, julio 1987; Núm. 26, septiembre de 1987.

VILLA DE MADRID (INFORMATIVO)

Núm. 109, 22 de mayo-10 de junio 1987; Núm. 110, 11-25 de junio 1987; Núm. 111, 15-31 de julio 1987.

VILLA DE MADRID (REVISTA)

Núm. 89-90, marzo-abril 1986; Núm. 91, mayo de 1986.

ZEUS-LOGO

Núm. 3, junio 1987.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 2, abril-mayo-junio 1987.

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD