

1988
marzo
n.º 1
INBAD

R- 885



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

Índice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD

N.º 1, marzo, 1988

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

- LAS ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (I). Tomás Rodríguez Sánchez. 5
 - LUIS CERNUDA: VIDA Y OBRA. Antonio José Domínguez. 11
 - AQUILES, HÉROE PARA LA ETERNIDAD. Dolores Sánchez Giménez. 21
 - LA CLASE DE INGLÉS MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULUM CONVENCIONAL. Honesto Herrera Soler. 27
 - LAS SETAS: UN REGALO DEL OTOÑO. EXPERIENCIA DE MICOLOGÍA. José A. Álvarez Calvo. 33
-

EL INBAD EN ESPAÑA

- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UNA ENCUESTA. Teresa Fernández Falcón, Carmen Luisa Fuentes Delgado, Víctor Izquierdo Goya, M.ª Dolores Macau Fábrega, M.ª Dolores Rodríguez Pérez, Williams Hernández China. 37
 - UN PROYECTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LOS CENTROS DEL INBAD (II). Fidel Sandoval Prieto. 75
-

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

- EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA. Pilar Flores Guerrero. 83
-

DOCUMENTACIÓN

- NÚMEROS RECIBIDOS EN EL DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN DESDE EL 24 DE NOVIEMBRE DE 1987 HASTA EL 16 DE FEBRERO DE 1988. Enrique Medina Expósito. 97
-

Experiencias y colaboraciones

LAS ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (I)

INTRODUCCIÓN

A estas alturas, prácticamente todos los pedagogos y docentes estamos convencidos de que el aprendizaje pasa inexcusablemente por la potenciación de las actividades del alumno. Se aprende «actuando» (1). De ahí que los presupuestos de la enseñanza activa ocupen un lugar privilegiado en las nuevas metodologías y en los modernos planes de estudio.

La enseñanza a distancia, debido a su peculiaridad, está obligada a profundizar en estos conceptos con más intensidad aún que la enseñanza presencial. La ausencia física del profesor, el trabajo en solitario y el peligro de que el alumno adopte ante el estudio una actitud pasiva, requieren de los animadores de este tipo de enseñanza un importante esfuerzo imaginativo para orientar la tarea docente con eficacia.

El reto incluye la necesidad de un impulso armónico que abarque todos los ámbitos del aprendizaje, desde la motivación hasta la asimilación de contenidos o la evaluación. En este sentido, el concepto de actividad debe presidir cualquier estrategia que se emprenda, en un decidido afán de

estimular las facultades que intervienen en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta tales principios, se comprende fácilmente que la elaboración de bloques de actividades debe ser una de las tareas más importantes y delicadas de los redactores de cursos de enseñanza a distancia (2).

FUNCIONES DE LAS ACTIVIDADES

Las funciones que se adjudican a las actividades en los sistemas de educación no presencial se orientan en distintas direcciones. Podemos resumirlas en las siguientes:

- Estimular al alumno en el estudio.
- Aplicar prácticamente las enseñanzas teóricas recibidas.
- Fijar los conocimientos adquiridos.
- Facilitar al estudiante una visión objetiva de su rendimiento.
- Potenciar la relación entre docente y discente.
- Informar al tutor sobre la progresión y aprovechamiento del alumno (3).

(1) Vid.: FERRÁNDIZ, SARRAMONA, TARÍN, *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona, CEAC, 1979, 4.ª, pp. 115-116. También: I. G. NERICI, *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974, p. 170.

(2) RENÉE F. ERDOS, *La enseñanza por correspondencia*, Barcelona, CEAC, 1972, p. 38.

(3) Vid. J. SARRAMONA, *Tecnología de la enseñanza a distancia*, Barcelona, CEAC, 1975, pp. 68-69.

El profesor, en el momento de la programación, deberá tener presentes estas funciones y disponer las prácticas y experiencias a la vez que fija los objetivos y contenidos de cada unidad.

El diseño del plan de actividades debe contemplar, asimismo, todas las circunstancias que inciden en el proceso de instrucción. De ahí que, en su planteamiento, no se puedan olvidar factores como la edad de los alumnos, su nivel de conocimientos, el tiempo de realización de los ejercicios, la disponibilidad de material didáctico, condicionamientos sociales, etc.

Una de las características de la enseñanza a distancia radica en la situación de aislamiento físico del alumno, por lo que los ejercicios serán concebidos esencialmente para su realización de forma individual. Sin embargo, no se debe excluir la posibilidad de algún eventual trabajo en equipo: entre alumnos de la misma localidad o que residen en poblaciones próximas, en jornadas de convivencia, etc.

Los redactores de unidades didácticas serán conscientes del papel motor que cumplen las actividades en el aprendizaje. No se trata, efectivamente, de suministrar muchos conocimientos sin una práctica adecuada, sino de seleccionarlos debidamente y prodigar las prácticas hasta conseguir una perfecta asimilación.

DISTINTOS TIPOS DE ACTIVIDADES

Atendiendo a los distintos puntos de vista desde los que se puede abordar el aprendizaje, la enseñanza a distancia dispone de una amplia gama de posibilidades a la hora de esbozar un plan sistemático de actividades.

En principio, y relacionados con la evaluación, se pueden contemplar dos grupos de enorme incidencia en este sistema.

- Actividades de **Autocontrol**: que evalúa el propio alumno con el auxilio del Solucionario.

- Actividades de **Heterocontrol**: que son remitidas al profesor tutor para que éste las corrija y las devuelva, comentadas, al alumno (4).

Desde otra perspectiva, podemos considerar ciertas actividades, en ocasiones olvidadas, que juegan un importante papel en la potenciación de la enseñanza a distancia. Son éstas las actividades de **nivelación** y las de **recuperación**.

A partir de estos grupos, los ejercicios pueden distribuirse de acuerdo con determinados enfoques: en relación con los objetivos, con la estructura, con la experiencia, etc. Conviene, incluso, que en cada bloque de actividades se entremezclen ejercicios de índole diversa: de aprendizaje, de consolidación y refuerzo, de ampliación, de reajuste; basados en experiencias reales, o simuladas, etc. (5).

En la selección de actividades se prestará especial atención a las destinadas a potenciar las actitudes críticas y valorativas.

Asimismo, las programaciones tratarán de incorporar al aprendizaje situaciones de la vida real que despierten el interés del alumno y hagan atractivo su trabajo.

Es importante, también, dar cabida a algunas actividades **libres**, que puedan ser realizadas por el estudiante de acuerdo con sus preferencias y aficiones, y proponer tareas que permitan la aplicación de las **técnicas de estudio**.

Actividades de autocontrol (6)

Las pruebas o ejercicios de autocontrol cumplen una importante función de refuerzo, al tiempo que fomentan la motivación. El alumno com-

(4) J. SARRAMONA, *Ob. cit.*, pp. 71-82.

(5) Vid. P. D. LAFOURCADE, *Planeamiento, conducción y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974, pp. 165-169.

(6) Vid. B. HOLMBERG, *Educación a distancia. Situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985, pp. 94-96.

prueba por sí mismo el grado de asimilación de los temas. La resolución satisfactoria de las pruebas incrementa su seguridad y le estimula; cuando se produce un error, el propio alumno descubre el origen y mecanismo del fallo (7).

Las pruebas de autocontrol incluyen ejercicios de índole diversa: problemas, gráficos, esquemas, etc. Un capítulo importante dentro de este tipo de actividades lo integran las llamadas pruebas objetivas.

Existe una gran variedad de pruebas al respecto:

- De **Verdadero o Falso**.
- De elección (única o múltiple).
- Textos incompletos.
- Efectuar órdenes sencillas.
- Reconocimiento e interpretación de figuras.
- Pruebas de jerarquización u ordenación.
- Pruebas de correspondencia o emparejamiento.
- Pruebas de asociación e identificación.

..... (8).

Dada la función que cumplen, se ha de procurar que las cuestiones que se propongan insistan en aspectos básicos o fundamentales de la unidad didáctica. Si se elaboran con las debidas garantías de claridad y sistematización, no sólo servirán de recapitulación y reforzamiento, sino que contribuirán a la preparación del alumno con vistas a las pruebas presenciales de evaluación.

Pruebas de heterocontrol (9)

Especial importancia, sobre todo en el caso de alumnos de correspondencia, se debe conceder a

las actividades de heterocontrol. El hecho de que su ejecución esté sometida al cumplimiento de plazos señalados previamente, supone un importante estímulo para el estudiante y un antídoto contra la pereza o la negligencia. El alumno se siente obligado por la urgencia de las fechas y esto, lejos de convertirse en un impedimento, como podría argumentarse, actúa de acicate para quien, como el estudiante a distancia, lucha de verdad por organizar su tiempo y disciplinar la voluntad.

Por otra parte, las actividades de heterocontrol sirven de canal de comunicación entre el profesor y el alumno. A través de ellas, el tutor valora el progreso del discente, así como su actitud personal ante el estudio, y dirige —rectifica, aclara, aconseja— el aprendizaje (10).

El alumno, por su parte, recibe una información exterior sobre el trabajo realizado, la cual, de acuerdo con los resultados, le animará a seguir por el camino emprendido o a reorientar el plan de actuación.

Aunque pueden utilizarse **pruebas objetivas** u otros ejercicios semejantes, la naturaleza de tales actividades favorece la utilización de ejercicios del tipo de **pruebas abiertas o de ensayo** (11).

Esta modalidad de prácticas permite al alumno la posibilidad de extenderse en las respuestas con ayuda de consideraciones, explicaciones o razonamientos. Se potencian así capacidades de orden superior, como el juicio, el análisis, la síntesis... Por otra parte, la realización de dichas pruebas fomenta la creatividad y contribuye al perfeccionamiento de la expresión escrita.

En la realización de estos ejercicios suelen surgir algunos inconvenientes que es necesario evitar, tales como la posibilidad de que las respuestas resulten demasiado cortas o excesivamente largas; o bien, el peligro de que el alumno reduzca su ex-

(7) R. TITONE, Metodología didáctica, Madrid, Rialp, 1976, 6.ª, p. 171.

(8) AA.VV., Enciclopedia Técnica de la Educación, Madrid, Santillana, 1975, II, pp. 213-217.

(9) B. Holmberg, *Ibid.*, pp. 96-98.

(10) RENÉE, F. ERDOS, *Ob. cit.*, p. 38.

(11) J. SARRAMONA, *Ob. cit.*, pp. 76-77.

posición a una copia literal de los contenidos del libro.

Para soslayar estas contingencias existen soluciones fácilmente asequibles; por ejemplo, la posibilidad de recuadrar espacios, para la primera dificultad; o la precaución de extremar la redacción del enunciado de las cuestiones propuestas, en el segundo caso.

Actividades recomendadas

En la programación del curso se deben proponer, además de las actividades ordinarias, dirigidas a todo el alumnado, otros ejercicios y experiencias, de carácter voluntario, que puedan servir a los alumnos más adelantados, eficientes o laboriosos.

Serán pruebas optativas, pero evaluables. Su realización y enjuiciamiento debe reflejarse en el expediente del alumno con la calificación correspondiente y, en cualquier caso, favorable.

Las actividades recomendadas se conciben como un medio para fijar y ampliar conocimientos, perfeccionar destrezas o fomentar capacidades. Su propuesta debe estar, en todos los casos, relacionada con los objetivos del curso o de la unidad correspondiente.

Actividades de nivelación y recuperación

La incorporación de un alumno a un determinado curso o asignatura suele provocar con frecuencia desajustes y problemas que no favorecen el rendimiento. A menudo, el grado de conocimientos que aporta el aspirante no se corresponde, por diversas causas, con el nivel real que exigen los programas.

En tales casos, se aconseja recurrir a la aplicación de las que denominaríamos actividades de **nivelación**. Serán actividades dirigidas a contrarrestar las deficiencias detectadas y, de alguna forma, a subsanar las lagunas de instrucción que el alumno presente.

Las actividades de **recuperación** se dirigen a facilitar la retroalimentación del alumno que no logró superar la evaluación. Estas actividades se entienden de una forma individualizada y, en lo posible, se orientarán a la corrección de los fallos particulares del estudiante (12).

Sin embargo, y dada la complejidad del proceso, se podrán facilitar actividades de recuperación que, debido a su incidencia en temas fundamentales o en cuestiones de probada dificultad, presenten una validez efectiva y generalizada.

Si las deficiencias observadas se deben a faltas de comprensión, se pueden confeccionar fichas explicativas, esquemas o síntesis aclaratorias.

ACTIVIDADES Y OBJETIVOS

El alumno, agente del aprendizaje, debe conocer con exactitud qué es lo que ha de aprender y cómo conseguirlo. Por eso, la elaboración de actividades se efectuará a partir de los objetivos. Por cada objetivo operativo pueden proponerse una o varias actividades, hasta cubrir todo el campo de objetivos de la unidad (13).

Por otra parte, las actividades se programarán sobre la base del material suministrado por los contenidos. En general, cada unidad y cada materia ofrecen posibilidades distintas en relación con los ejercicios y experiencias, por lo que será tarea de los redactores seleccionar el tipo de actividades que mejor conviene en cada caso. Del mismo modo, cada objetivo requiere un determinado tipo de práctica para alcanzarlo.

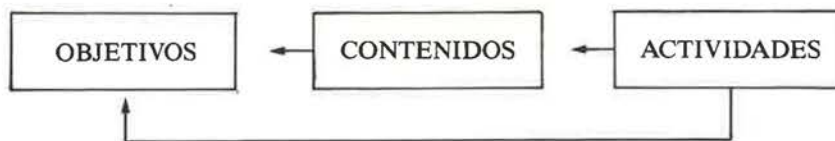
Se ha de procurar que los ejercicios sean verdaderamente representativos. No podemos olvidar que su resolución sólo tiene valor en cuanto

(12) Vid. E. SOLER FIÉRREZ, *Estrategias de recuperación escolar individualizada*, Madrid, Noguer-Didáctica, 1978.

(13) B. ROGER AMENGUAL, *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar*, Madrid, Escuela Española, 1980, pp. 103-111.

sirve para conseguir una determinada meta. De ahí la necesidad de insistir en la íntima conexión entre objetivos y actividades y preparar éstas de forma sistemática y racional.

En resumen, el plan de desarrollo de la programación de una unidad didáctica se sustenta esencialmente en tres grandes pilares interrelacionados entre sí (14):



ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN

La evaluación, siempre problemática, presenta especiales dificultades en el ámbito de la enseñanza a distancia. En principio, capítulos como la afectividad o la adquisición de destrezas no se prestan a una valoración fácil.

Un problema que se suscita frecuentemente es el de la incorporación al proceso calificador de los datos obtenidos a través de las actividades de heterocontrol. Su aceptación nos situaría en el camino más justo para afrontar debidamente la llamada **evaluación continua**. Desechar la valoración del trabajo elaborado por el alumno en la resolución de los ejercicios, reduciría la evaluación al tradicional examen en el que el alumno se lo juega todo.

Es cierto que la aceptación de los resultados de estas pruebas para determinar la calificación del alumno presenta algunos escollos importantes: falta de control en la fase de ejecución, posibilidad de intervención de personas ajenas al proceso, etc. El profesor debe revisar atentamente los trabajos del alumno y tratar de descubrir el fraude, si llega a producirse; pero, en todo caso, pensamos que admitir las pruebas presenciales como única vía para evaluar la labor del estudiante a distancia, no supone una garantía suficiente de ca-

lificación, ya que tales pruebas no ofrecen una visión fiable de los resultados del aprendizaje. De ahí que pensemos que las estimaciones aportadas por las actividades de heteroevaluación deben tener un valor al menos complementario.

Por otra parte, la consideración de cualquier trabajo como evaluable impone al alumno unas exigencias que redundarán en su propio beneficio como activador de la voluntad y estimulador del estudio.

Finalmente, si, como hemos propuesto, las actividades se centran en los aspectos fundamentales y más problemáticos de la unidad, de acuerdo con los objetivos, y la evaluación incide en la comprobación del logro de esas mismas metas, el alumno debe ser consciente de que, al realizar los ejercicios, está realmente preparando la prueba presencial de evaluación.

Enfocada así la estrategia docente, se suaviza la trascendencia del examen presencial como determinante de la calificación definitiva y se aboga por una enseñanza más eficaz, justa y racional.

Tomás Rodríguez Sánchez
DEPARTAMENTO DE EDICIONES DE LA
SEDE CENTRAL DEL INBAD

(14) FERRÁNDEZ, SARRAMONA, TARÍN, *Ob. cit.*, pp. 116-118.

LUIS CERNUDA: VIDA Y OBRA

(Guión de radio)

1. INTRODUCCIÓN

Ningún historiador pone en duda que la Generación del 27 abrió nuevos caminos en la Literatura Española y, especialmente, en su espacio poético.

A pesar de que muchos de sus componentes crearon la mayor parte de su obra en el exilio, su influencia se extendió a las sucesivas promociones poéticas que nacieron en España después de la Guerra Civil. Luis Cernuda, Emilio Prados, Jorge Guillén, Pedro Salinas, etc., además de ser referencias éticas para los jóvenes poetas, estimularon nuevas búsquedas de expresión poética. Pero fue Luis Cernuda, reconocido no sin pocas reticencias, el poeta de su generación que ha creado una nueva tradición en el ámbito de la poesía hispánica. Su voz, airada y doliente, se ha alzado por encima de una leyenda personal que le calificó de «raro, turbio e inútilmente complicado».

Así pues, este guión sólo pretende ofrecer a los alumnos de COU del INBAD una breve muestra de la poesía cernudiana como punto de partida de una lectura de uno de los poetas más injustamente estudiados, y a veces olvidado, en los manuales de Literatura Española.

2. LUIS CERNUDA: VIDA Y OBRA

CONTROL: Música

LOC.:

A mediados de los años veinte surge en España un grupo de poetas que sin romper con la tradición incorporan las innovaciones de las vanguardias europeas.

Estos poetas, por razones estrictamente estéticas, se reúnen Sevilla en 1927 para homenajear a Luis de Góngora.

Con aquel homenaje de 1927, comienza una nueva generación y una leyenda. Jorge Guillén nos la evoca:

CONTROL: Música

VOZ DE J. GUILLÉN:

**Y nos fuimos al sur.
Quedó en Madrid Salinas el Humano.
Y también Aleixandre
— Con soledad tan fuerte de poeta.
Y en Málaga otros dos, inolvidables.
Sevilla.**

**Y surgió Luis Cernuda junto al Betis.
 (Plaza del Salvador.
 En voz baja me dice:
 Me gusta aquella imagen:
 «Bien, radiador, ruiseñor del invierno»).**
**Alberti, Rafael. Un torerillo
 Que fuese gran espada.
 Intensamente Dámaso cordial,
 y su talento se prodiga a chorros.
 Bergamín el Sutil,
 Gerardo Diego serio
 Se lanza de repente a una cabriola.
 Es un ¡Hola! a su Lola.
 Chabás —«con una voz como una barba»—
 Sonríe siempre desde su Levante.
 Y Federico (1).**

CONTROL: Música

LOC.:

Dentro de aquel grupo de poetas se encontraba Luis Cernuda que por la grandeza y profundidad de su voz, por su carácter desidente y por su terquedad ética es hoy uno de los poetas más actuales de entre los miembros de la Generación del 27.

Luis Cernuda nació en Sevilla el 21 de septiembre de 1902. Sus primeros años fueron solitarios. Sus amigos de la niñez están ausentes en sus poemas. Es un mundo infantil donde el tiempo y la muerte no cuentan. De este edén nativo, el poeta, años más tarde se sentirá expulsado.

Su padre era comandante de ingeniero. Recto, severo, distante. Y la familia excluida de su mundo real:

VOZ DE CERNUDA:

**Era a la cabecera el padre adusto,
 La madre caprichosa estaba enfrente,**

(1) GUILLÉN, Jorge: *Y otros poemas*, Buenos Aires, Muchnik, 1974.

**Con la mayor imposible y desdichada,
 Y la menor más dulce, quizá no más dichosa,
 El hogar contigo mismo componiendo,
 La casa familiar, el nido de los hombres
 Incosistente y rígido, tal vidrio
 Que todos quiebran, pero nadie dobla (2).**

Estudia el bachillerato en el colegio de los padres escolapios donde su profesor de Retórica intuye su talento poético, reconocimiento que le acarrea la impopularidad entre sus compañeros.

En la Universidad conoce a Pedro Salinas que era profesor de Literatura Española. El autor de *La voz a ti debida* comenta así aquél encuentro:

VOZ DE P. SALINAS:

**A Luis Cernuda. ¡No me lo ha perdonado aún!
 ¡Y ya va para veinticinco años! No le conocí, de
 primeras. ¡Meses y meses, de octubre a mayo, sen-
 tados frente a frente, aula número cuatro, Uni-
 versidad de Sevilla ¡Y nada!**

—¡Luis Cernuda! —voceaba el catedrático (que era yo) casi a diario.

**Pasar lista. Y una voz quebrada y sin color, con-
 testaba desde una banca, ni muy atrás ni muy ade-
 lante:**

—¡Servidor!

**Y todo esto, Señor, ¿Por qué? ¿Por qué he te-
 nido yo que gritar, sin ganas, «¡Luis Cernuda!»
 tantas veces en mi vida? ¿por qué ha tenido él que
 contestarme, sin ganas, otras tantas —nunca fal-
 taba a clase— «¡Servidor!»? ¿Cuando a Cernuda
 hay que llamarle quedo, cuando él no es ser-
 vidor de nadie, dueño suyo, soltero, cerrero, es-
 coter, por los mundos! Pero él era alumno ofi-
 cial de mi clase de Literatura; mi año primero de
 enseñanza. Los dos novicios, él en su papel, yo**

(2) CERNUDA, Luis: *La Realidad y el Deseo*, México, Fondo de Cultura Económica, 4.ª Edición, 1964.

NOTA: Todos los poemas de este guión pertenecen a esta edición.

en el mío. Y no le conocí, y se estuvo cerca de un año un profesor —¡Y de Literatura!— delante del poeta más fino, más delicado, más elegante que le nació a Sevilla, después de Bécquer, sin saberlo.

LOC.:

Bajo su tutela leyó los clásicos españoles y franceses. También Pedro Salinas le recomendó la obra de André Gide cuya lectura le abre el camino para reconciliarse con su homosexualidad.

En 1927 publica **Perfil del Aire** que más tarde titulará **Primeras Poesías**. Este acontecimiento quedó ensombrecido por varias críticas.

Estos ataques dejaron una huella amarga, reiterativa, indeleble.

En **Perfil del Aire** está ausente el Eros. La intuición del amor aparecen el medio de la indolencia. El poeta contempla el mundo en medio de afanes inconcretos La Arcadia de su niñez permanece aún cercana:

VOZ DE CERNUDA:

En soledad. No se siente.
El mundo, que un muro sella;
La lámpara abre su huella
Sobre el diván indolente.
Acogida está la frente
Al regazo del hastío.
¿Qué ausencia, qué desvarío
A la belleza hizo ajena?
Tu juventud nula, en pena
De un blanco papel vacío.

LOC.:

Entre 1927 y 1928 compone **Égloga**, **Elegía**, **Oda**, obras que fueron para el poeta adiestramientos técnicos. El mismo Cernuda dejó constancia de su insatisfacción por estos poemas:

VOZ DE CERNUDA:

«Unas palabras de Paul Eluard» y sin embargo nunca he encontrado lo que escribo en lo que amo» aunque al revés, y, sin embargo, nunca he encontrado lo que amo, en lo que escribo cifraban mi decepción frente aquellas tres composiciones» (4).

En 1928 abandona definitivamente Sevilla. Obtiene una plaza de lector en Toulouse. Durante su estancia en la ciudad francesa lee a los poetas surrealista. En la lectura de Bretón, Aragón, Crevel, Eluard percibió Luis Cernuda que su osadía y rebeldía era similar a la de aquellos escritores.

En 1929 inicia la redacción de **Un Río, un Amor**. En este libro rompe con su mundo poético anterior. Las imágenes y el verso libre, con las motivaciones del Jazz y del cine darán un nuevo tono a su poesía. El hastío, el cansancio, el mar como fuerza cósmica, la desdicha presentida aparecen con violencia, con desdén frente a un mundo ya lejano de aquel jardín paradisíaco de su infancia sevillana:

VOZ DE CERNUDA:

El honor de vivir con honor gloriosamente,
El patriotismo hacia la patria sin nombre,
El sacrificio, el deber de labios amarillos,
No valen un hierro devorando
Poco a poco algún cuerpo triste a causa de ellos
[mismos.

Abajo pues la virtud, el orden, la miseria;
Abajo todo, excepto la derrota,
Derrota hasta los dientes, hasta ese espacio
[helado
De una cabeza abierta en dos a través de
[soledades,
Sabiendo nada más que vivir en estar a solas con
[la muerte.

(3) SALINAS, Pedro: «Nueve o diez poetas», *Ensayos de Literatura hispánica*, Madrid, Aguilar, 1958, pp. 372-373.

(4) CERNUDA, Luis: «Historial de un libro», *Prosa completa*, Barcelona, Barral Editores, 1975, p. 905.

LOC.:

En 1931 publica **Los Placeres Prohibidos**. Si el amor en el libro anterior era presentido, aquí es vivido plenamente. No existe la culpa y el cuerpo lo inunda todo. Sin embargo, la antinomia realidad —deseo es algo ya ineluctable:

VOZ DE CERNUDA:

Unos cuerpos son como flores,
Otros como puñales,
Otros como cintas de aguas;
Pero todos, temprano o tarde,
Serán quemaduras que en otro cuerpo se
[agranden,
Convirtiendo por virtud del fuego a una piedra
[en un hombre.

Pero el hombre se agita en todas direcciones,
Sueña con libertades, compite con el viento,
Hasta que un día la quemadura se borra,
Volviendo a ser piedra en el camino de nadie.

Yo, que no soy piedra, sino camino
Que cruzan al pasar los pies desnudos,
Muero de amor por todos ellos;
Les doy mi cuerpo para que los pisen,
Aunque les lleve a una ambición o a una nube,
Que ambiciones o nubes
No valen un amor que se entrega.

LOC.:

En 1932 comienza **Donde habite el olvido**. Su experiencia surrealista se agotaba. La relectura de Bécquer imprime otro tono en su poesía más marcadamente fatalista y melancólico. **Donde habite el olvido** señala el estado de caída y el anhelo de un edén ya perdido definitivamente.

CONTROL: Música

VOZ DE CERNUDA:

Adolescente fui en días idénticos a nubes,
Cosa grácil, visible por penumbra y reflejo,

Y extraño es, si ese recuerdo busco,
Que tanto, tanto duela sobre el cuerpo de hoy.

Perder placer es triste
Como la dulce lámpara sobre el lento nocturno;
Aquél fui, aquél fui, aquél he sido;
Era la ignorancia mi sombra.

Ni gozo ni pena; fui niño
Prisionero entre muros cambiantes;
Historias como cuerpos, cristales como cielos,
Sueño luego, un sueño más alto que la vida.

Cuando la muerte quiera
Una verdad quitar de entre mis manos,
Las hallará vacías, como en la adolescencia
Ardientes de deseo, tendidas hacia el aire.

LOC.:

En 1933, impulsado por las circunstancias históricas ingresa en el Partido Comunista de España. Entonces comienza a colaborar en la revista **Octubre** dirigida por Rafael Alberti. En el número 4-5 publica el poema «Los que se incorporan»:

VOZ DE CERNUDA:

«Este mundo absurdo que contemplamos es un cadáver cuyos miembros remueven a escondidas los que aún confían en nutrirse con aquella descomposición. Es necesario, es nuestro máximo deber enterrar tal carroña. Es necesario acabar, destruir la sociedad caduca en que la vida actual se debate aprisionada. Esta sociedad chupa, agosta, destruye las energías jóvenes que ahora surgen a la luz. Debe dársele muerte; debe destruirse antes de que ella destruya tales energías y, con ella, la vida misma. Confío para esto en una revolución que el comunismo inspire. La vida se salvará así» (5).

(5) CERNUDA, Luis: *Op. cit.*, p. 1.259.

CONTROL: Música

LOC.:

Bajo la influencia de Goethe y Hölderlin comienza a redactar los temas de **Invocaciones** en 1934. En este libro, Cernuda vuelve la mirada hacia los mitos paganos donde el júbilo contrasta con el exangüe Dios cristiano. El poeta recupera las blasfemias y el sarcasmo para mostrar en un diálogo con un demonio hermano los valores morales del mundo burgués:

VOZ DE CERNUDA:

Los hombres tú los conoces, hermano mío;
Mírales cómo enderezan su invisible corona
Mientras se borran en la sombra con sus mujeres
[al brazo,

Carga de suficiencia inconsciente,
Llevando a comedia distancia del pecho,
Como sacerdotes católicos la forma de su triste
[dios,

Los hijos conseguidos en unos minutos que se
[hurtaron al sueño
Para dedicarlos a la cohabitación, en la densa
[tiniebla conyugal
De sus cubiles, escalonados los unos sobre los
[otros.

Oye sus marmóreos preceptos
Sobre lo útil, lo normal y lo hermoso;
Oyeles dictar la ley al mundo, acotar el amor, dar
[canon a la belleza inexpresable.
Mientras deleitan sus sentidos con altavoces
[delirantes;

Contempla sus extraños cerebros
Intentando levantar, hijo a hijo, un complicado
[edificio de arena
Que negase con torva frente lívida la refulgente
[paz de las estrellas.

El día 1 de abril de 1936, José Bergamín en **Cruz y Raya** publicó sus poesías con el título general de **La Realidad y el Deseo**.

LOC.:

Federico García Lorca saludaba con reverencia y entusiasmo la aparición de este libro:

VOZ DE F. GARCÍA LORCA:

«**La Realidad y el Deseo es una efemérides importantísima en la gloria y el paisaje de la literatura española. No me equivoco, porque para decir esto aquí yo he luchado a brazo partido con el libro, leyéndolo con dolor de cabeza, sacando ese poquito de odio que sentimos todos contra autores de obras perfectas; pero es inútil. La Realidad y el Deseo me ha vencido con su perfección sin mácula, con su amorosa agonía encadenada, con su ira y sus piedras de sombra. Libro delicado y terrible al mismo tiempo, como un clavel pávido que manara hilos de sangre por el temblor de cada cuenta**» (6).

LOC.:

La Guerra Civil comenzaba más tarde. El éxito del libro quedaría oscurecido por los acontecimientos. Luis Cernuda se entregó por completo a la causa Republicana. Colabora en las publicaciones de la España republicana e interviene directamente en la contienda.

Antes de que terminara la guerra, consigue un visado para dar unas conferencias en Londres. Por determinadas circunstancias ya no volverá a España. Entonces comenzó su largo y amargo exilio.

El contacto con la civilización inglesa le deprime y entristece, Lector de español en Glasgow y Cambridge, estudia la Lengua y la Literatura inglesa. Como en 1927, el contacto con un nuevo espacio geográfico coincidirá con un tono diferente en su poesía. En Inglaterra continúa la com-

(6) GARCÍA LORCA, Federico: «En homenaje a Luis Cernuda», *Obras completas*, Madrid, Aguilar, décima edición, 1965, p. 157.

posición de **Las Nubes** que había comenzado en España en 1937. Este libro entronca con la tradición poética anglosajona. Shakespeare, Keats, T. S. Elliot, Arnold, ejercerán su influencia, pero especialmente Browning de quien aprenderá a proyectar su propia experiencia emotiva sobre situaciones dramáticas, históricas o legendarias.

Las Nubes es un libro que recoge dos experiencias diferentes: la guerra civil y los primeros momentos del exilio.

Sobre la contienda bélica, compondrán una serie de poemas que no responden al carácter épico y militante del momento. Es un grupo homogéneo dentro de la colección donde el tema de España adquiere una nueva dimensión ética. Con un tono meditativo, con voluntad de objetivación y con un lenguaje cercano al coloquial, Luis Cernuda poetiza su experiencia personal que transforma en experiencia colectiva:

VOZ DE CERNUDA:

**Ellos, los vencedores
Caínes sempiternos,
De todo me arrancaron.
Me dejan el destierro.**

**Una mano divina
Tu tierra alzó en mi cuerpo
Y allí la voz dispuso
Que hablase tu silencio.**

**Contigo solo estaba,
En ti sola creyendo;
Pensar tu nombre ahora
Envenena mis sueños.**

**Amargos son los días
De la vida, viviendo
Sólo una larga espera
A fuerza de recuerdos.**

**Un día, tú ya libre
De la mentira de ellos,
Me buscarás. Entonces
¿Qué ha de decir un muerto?**

LOC.:

El mundo poético de **Las Nubes** ya está lejano de aquél gozo juvenil de **Los placeres prohibidos**.

El tiempo y las circunstancias históricas marcarán desde ahora la poesía cernudiana. La reflexión sobre determinados temas (relación poeta-sociedad, lo efímero de las obras humanas, el afán de eternidad) impregnarán de un tono elegíaco su poesía:

VOZ DE CERNUDA:

VIOLETAS

**Leves, mojadas, melodiosas,
Su oscura luz morada insinuándose
Tal perla vegetal tras verdes valvas,
Son un grito de marzo, un sortilegio
De alas nacientes por el aire tibio.**

**Frágiles, fieles, sonríen quedamente
Con muda incitación, como sonrisa
Que brota desde un fresco labio humano.
Más su forma graciosa nunca engaña:
Nada prometen que después traicionen.**

**Al marchar victoriosas a la muerte
Sostienen un momento, ellas tan frágiles,
El tiempo entre sus pétalos. Así su instante** [alcanza,

**Norma para lo efímero que es bello,
A ser vivo embeleso en la memoria.**

CONTROL: Música

LOC.:

En 1947, abandona Inglaterra para trasladarse a Estados Unidos donde le habían ofrecido una plaza de profesor. Aquél mismo año recibió desde Buenos Aires los primeros ejemplares de **Como quien espera al alba**, libro que habría escrito entre 1941 y 1944 durante su estancia en Inglaterra. El título alude a la terminación de la segun-

da guerra mundial. Los poemas de este libro están escritos con la mirada puesta en un mundo deshecho y desesperanzado. No es casual que Vicente Alexandre escribiera en esas mismas fechas **Sombra del paraíso**.

En el apartamento, en la ensoñación, Luis Cernuda se concentra en sí mismo. El amor ya no es un tema central, de su poesía: la realidad histórica es demasiado cruel para evadirse de ella. También la idea del paso del tiempo golpea obsesivamente al poeta:

CONTROL: Música

VOZ DE CERNUDA:

LOS ESPINOS

**Verdor nuevo los espinos
Tienen ya por la colina,
Toda de púrpura y nieve
En el aire estremecida.**

**Cuántos ciclos florecidos
Les has visto; aunque a la cita
Ellos serán siempre fieles,
Tú no lo serás un día.**

**Antes que la sombra caiga,
Aprende cómo es la dicha
Ante los espinos blancos
Y rojos en flor. Vé. Mira.**

LOC.:

Entre 1944 y 1949 escribe los poemas de **Vivir sin estar viviendo** donde el poeta agota todas las posibilidades ya existentes. Luis Cernuda vuelve su mirada hacia el pasado con la conciencia de la proximidad de la muerte.

CONTROL: Música

LOC.:

En verano de 1949 visita Méjico durante unas vacaciones escolares. El reencuentro con la luz me-

ridional y con su lengua hará menos doloroso su exilio. Vuelve a Méjico durante los veranos del 50 y del 51. Allí conoce a un muchacho. Nuevo encuentro con el amor. Y un dilema: quedarse en Méjico o volver a Estados Unidos:

VOZ DE CERNUDA:

«Dados los años que ya tenía yo, no dejo de comprender que mi situación de viejo enamorado conllevaba a algún ridículo. Pero también sabía, si necesitaba excusas para conmigo, cómo hay momentos en la vida que requieren de nosotros la entrega al destino, total y sin reservas, el salto al vacío, confiado en lo imposible para no rompernos la cabeza» (7).

LOC.:

Cuando vuelve a Estados Unidos la existencia le era insoportable agravada por un invierno gris y frío. No podía leer. La lectura le aburría. El recuerdo del ser amado le impedía cualquier actividad intelectual. A finales de noviembre de 1949 terminó **Variaciones sobre tema mexicano** y dio comienzo la composición de **Con las horas contadas** escrita no sólo con la urgencia del tiempo sino también motivado por la aventura amorosa que entonces vivía.

Después de las vacaciones de 1952, incapaz de soportar la ausencia del ser amado dimitió de su puesto en el Mount Holyoke y regresó a México:

VOZ DE CERNUDA:

«Como poseído por un demonio, no vacilé en tirar a un lado trabajo digno, posición decorosa y sueldo suficiente, para no hablar de la residencia en país amable y acogedor, donde la vida ofrece un máximo de comodidad y convivencia. Pero el amor tiraba de mí hacia México» (8).

(7) CERNUDA, Luis: *Op. cit.*, p. 933.

(8) CERNUDA, Luis: *Op. cit.*, p. 936.

LOC.:

Esta experiencia amorosa es recogida en la serie «Poemas para un cuerpo» de su libro **Con las horas contadas**:

VOZ DE CERNUDA:

FIN DE LA APARIENCIA

**Sin querer has deshecho
Cuanto mi vida era,
Menos el centro inmóvil
Del existir: la hondura
Fatal e insobornable.**

**Muchas veces temía
En mí y deseaba
El fin de esa apariencia
Que da valor al hombre
Para el hombre en el mundo.**

**Pero si deshiciere
Todo lo en mí prestado,
Me das así otra vida;
Y como ser primero
Inocente, estoy solo
Con mí mismo y contigo.**

**Aquél que da la vida,
La muerte da con ella.
Desasido del mundo
Por tu amor, me dejaste
Con mi vida y mi muerte.**

**Morir parece fácil,
La vida es lo difícil:
Ya no sé sino usarla
En ti, con este inútil,
Trabajo de quererte,
Que tú no necesitas.**

LOC.:

En 1958 apareció en México la tercera edición de **La Realidad y el Deseo**. Y en 1962 se publicó

Desolación de la Quimera. Con este libro queda terminado y concluso el ciclo cernudiano. Tal vez, aunque la muerte no hubiera cerrado definitivamente toda posibilidad, **La Realidad y el Deseo** no hubiera tenido continuación. Todo estaba ya dicho. La biografía espiritual del poeta había concluido.

En **Desolación de la Quimera** se entrecruzan varios temas: la visión de España entre la nostalgia y el odio, la invectiva contra otros poetas, el rescate y el homenaje a amigos lejanos y la conciencia próxima de la muerte.

CONTROL: Música

LOC.:

Desolación de la Quimera es un libro de vejez y despedida. En él todo halago verbal desaparece con una voluntad de estilo próximo a lo prosaico. El último poema de la colección «A sus paisanos» es el testamento de una vida y de una obra. La leyenda, su leyenda, se había consumado:

VOZ DE CERNUDA:

**No me queréis lo sé, y que os molesta
Cuanto escribo ¿Os molesta? Os ofende.
¿Culpa mía tal vez o es de vosotros?
Porque no es la persona y su leyenda
Lo que ahí, allegados a mí, atrás os vuelve.
Mono, bien mono era, cuando no había brotado
Leyenda alguna, caísteis sobre un libro
Primerizo lo mismo que su autor: yo, mi primer
[libro
Algo os ofende, porque sí, en el hombre y su tarea.**

* * *

**Contra vosotros y esa vuestra ignorancia
[voluntaria,
Vivo aún, sé y puedo, si así quiero, defenderme.
Pero aguardáis al día cuando ya no me encuentre
Aquí. Y entonces la ignorancia,**

**La indiferencia y el olvido, vuestras armas
De siempre, sobre mí caerán, como la piedra,
Cubriéndome por fin, lo mismo que cubristeis
A otros que, superiores a mí, esa ignorancia
[vuestra
Precipitó en la nada, como al gran Aldana.**

* * *

**Acaso encuentre aquí reproche nuevo:
Que ya no hablo con aquella ternura
Confiada, apacible de otros días.**

**Es verdad y os lo debo, tanto como
A la edad, al tiempo, a la experiencia.
A vosotros y a ellos debo el cambio. Si queréis
Que ame todavía, devolvedme
Al tiempo del amor. ¿Os es posible?
Imposible como aplacar ese fantasma que de mí
[evocasteis.**

Antonio José Domínguez
**SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA
SEDE CENTRAL. INBAD**

«AQUILES, HÉROE PARA LA ETERNIDAD»

El breve bosquejo que de Aquiles ofrecemos en este escrito, ilustrado con textos de la *Ilíada*, fue realizado tiempo ha, para dar a conocer al alumno de tercero y COU, —mediante una audición radiofónica y cassette—, los escritos griegos del siglo VIII a. de C. de un lado, y de otro, los valores psicológicos, estéticos, morales y socioculturales de una parte del mundo griego.

El conocimiento, al menos aproximado, de la *Ilíada* nos parece un tema sugerente para el hombre de hoy, pues al abrir caminos culturales de toda índole, está incitando también al conocimiento de su lengua indispensable para quien se considere culto. Baste citar las tres mil y muchas palabras griegas presentes en nuestro idioma y recogidas en parte, y por poner un ejemplo, en el *lístin médico*.

NARRADOR

«Canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles, cólera funesta que causó infinitos males a los aqueos y precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes, a quienes hizo presa de perros y pasto de aves, desde que se separaron disputando, Agamenón, rey de hombres y el divino Aquiles.»

* La traducción de los textos es de Luis Segalá Estalella

LOC. 1

Así comienza la *Ilíada*, poema épico de más de 15.000 versos hexámetros.

Se cree que la *Ilíada* fue escrita por Homero en el siglo VIII a. de C. De Homero se conocen pocas cosas: sabemos que era ciego y que muchas ciudades se disputaron su nacimiento... pero, en realidad, no se ha llegado a saber con exactitud cuál fue su vida y el lugar donde nació.

LOC. 2

Dice la tradición que, en el siglo XIII a. de C., los griegos sostuvieron con los troyanos una guerra que concluyó con la destrucción de Troya después de diez años de lucha.

La leyenda, atestiguada en parte por las excavaciones del siglo XIX, cuenta que reinaba entonces en Troya Príamo con su esposa Hécuba y sus hijos. Uno de ellos raptó en Grecia a Helena, mujer de Menelao, rey de Esparta.

LOC. 1

La *Ilíada* es, en su esencia, un poema guerrero, formalmente está lleno de metáforas, fórmulas repetitivas y comparaciones:

NARRADOR

«Así combatían con el ardor del fuego. No hubieras dicho que aún subsisten el sol y la luna, pues hallábanse cubiertos por la niebla todos los guerreros ilustres que peleaban alrededor de los cadáveres».

LOC. 1

Son frecuentes en la *Iliada* las escenas en las que el furor y el coraje de los guerreros expresan el horror de la guerra; y casi siempre aparece en el poema uno de los recursos homéricos más frecuentes, las comparaciones:

NARRADOR

«Salieron presurosos a combatir delante de las puertas, semejantes a montaraces jabalíes... peleaban con gran valentía confiando en los guerreros de encima de la muralla y en su propio valor. Desde las torres bien construidas, los griegos tiraban piedras para defenderse a sí mismos, a las tiendas y a las naves de ligero andar. Como caen en el suelo los copos de nieve, que el impetuoso viento agitando las pardas nubes, derrama en abundancia sobre la fértil tierra, así llovían los dardos que arrojaban griegos y troyanos.»

LOC. 2

El personaje central de la *Iliada* es Aquiles. Feroz, violento en el combate, terrible. El es quien decide, después de una disputa con Agamenón, jefe supremo de las tropas griegas, no participar más en la lucha contra los troyanos. La ausencia del héroe se deja sentir y los griegos soportan una serie de derrotas... En el transcurso de las peleas, Patroclo, amigo fiel de Aquiles, es muerto por el troyano Héctor. Loco de dolor Aquiles vuelve a la lucha para vengar a su amigo. Antes de matar

a Héctor da muestras de sus excelentes dotes de guerrero, causando estragos entre los troyanos... El final del poema nos ofrece las honras fúnebres de Héctor, hijo de Príamo, rey de Troya.

LOC. 1

Aquiles está presente en tres momentos claves de la *Iliada*: el insulto a Agamenón y su retirada del combate; la muerte de Patroclo y la muerte de Héctor y la entrega del cadáver a su padre.

El insulto que Aquiles infiere a Agamenón está originado por la ofensa que éste ha cometido al arrebatarle una esclava concedida por sorteo en un botín. El orgullo y la arrogancia del héroe quedan de manifiesto al injuriar al rey. Se enfrenta a él con palabras de tal dureza que ponen de relieve no sólo su independencia y autonomía sino también el estado de relaciones sociopolíticas entre los nobles y el señor.

AQUILES

«Borracho, que tienes ojos de perro y corazón de ciervo, jamás te atreviste a tomar las armas con la gente del pueblo para combatir, ni a ponerte en emboscada con los más valientes aqueos: ambas cosas te parecen la muerte. Es, sin duda, mucho mejor, arrebatar los dones en el vasto campamento de los aqueos a quien te contradiga. ¡Rey devorador de tu pueblo, mandas a hombres abyectos..., en otro caso Atrida, este sería tu último utraje. Otra cosa voy a decirte y sobre ella prestaré un gran juramento... algún día los aqueos echarán de menos a Aquiles, y tú, aunque te aflijas, no podrás socorrerlos cuando muchos perezcan a manos de Héctor, matador de hombres. Entonces desgarrarás tu corazón, pesaroso de no haber honrado al mejor de los aqueos. Así dijo, y, tirando en tierra el cetro tachonado de clavos de oro, se sentó.»

LOC. 2

En el transcurso del tiempo, y a causa de la retirada de Aquiles, las derrotas continuadas de los griegos hacen que Patroclo, su amigo, vaya al combate y muera a manos de Héctor. Esto lleva a Aquiles a romper su juramento y a pelear de nuevo con el único fin de vengar a su amigo.

Mientras troyanos y griegos luchan con ardor, Aquíloco, el mensajero, comunica a Aquiles la muerte de Patroclo.

NARRADOR

«... Una negra nube de pesar envolvió a Aquiles. El héroe cogió ceniza con ambas manos derramándola sobre su cabeza, afeó el gracioso rostro y la negra ceniza manchó la divina túnica; después se tendió en el polvo ocupando un gran espacio y con las manos se arrancaba los cabellos. «Muera yo en el acto ya que no pude socorrer la amigo cuando lo mataron, ha perecido lejos de su patria y sin tenerme al lado para que le librara de la desgracia. Ahora, puesto que no he de volver a mi país ni he salvado a Patroclo ni a muchos amigos que murieron a manos del divino Héctor, permanezco en las naves cual inútil peso de la tierra... ¡Ojalá peciera la discordia para los dioses y los hombres, y con ella la ira, que enfurece hasta el hombre sensato, cuando más dulce que la miel, se introduce en el pecho y va creciendo como el humo. Así se irritó el rey de hombres Agamenón. Pero dejemos lo pasado, aunque estemos afligidos, pues es preciso refrenar el furor en el pecho. Iré a buscar al matador de mi amigo, a Héctor, y yo recibiré la muerte cuando Zeus y los demás dioses dispongan que se cumpla mi destino».

LOC. 1

Coger ceniza y derramarla sobre la cabeza, arrancarse los cabellos y arrojarse al suelo no son

acciones particulares de este héroe. Entre los griegos era el modo, casi ritual de expresar dolor por la pérdida de un ser querido. Homero, por boca de Aquiles, reflexiona entonces sobre la inutilidad de la ira que, introduciéndose en nosotros, como la miel, es capaz de originar acciones que nos llevan a pérdidas irreparables.

Pero los lamentos se acaban, hay que pasar a la acción. La hora de la venganza ha llegado. La trayectoria de la personalidad de nuestro héroe cobra su máxima relevancia cuando, para vengar a su amigo, decide volver a la lucha rompiendo su antiguo juramento.

Toda la grandeza, fortaleza y crueldad de Aquiles quedan plasmadas en los fragmentos que narran la persecución, el enfrentamiento y la muerte de Héctor.

NARRADOR

«Se le acercó Aquiles con el terrible fresco del Pelión sobre el hombro derecho y el cuerpo protegido por el bronce que brillaba con el resplandor del encendido fuego o del sol naciente... como ocurre en el monte, cuando el gavilán, que es el ave más ligera, se lanza con fácil vuelo tras la tímida paloma y ésta huye con tortuosos giros y aquel la sigue, dando agudos graznidos y acometiéndola repetidas veces porque su ánimo le incita a cogerla, así Aquiles volaba enardecido y Héctor movía las ligeras rodillas huyendo azorado en torno a la muralla de Troya...».

LOC. 2

Cuando Aquiles se acerca a Héctor protegido por la armadura de bronce su aspecto es tan imponente que, Héctor, según nos dice Homero, aun siendo valiente, no puede soportar visión tan terrible y huye momentáneamente. Nuestro poeta sabe expresar la superioridad del héroe de un mo-

do plástico: su coraza brilla como el fuego y el sol, y Aquiles es el gavilán y Héctor la paloma. Las comparaciones de animales y de elementos naturales aparecen constantemente en el poema:

NARRADOR

«Aquiles desenvainó la aguda espada, grande y pesada que llevaba en el costado. Se arrojó como el águila de alto vuelo se lanza a la llanura, atravesando las pardas nubes, para arrebatar la tierna corde-rilla o la tímida liebre. A su vez, arremeti-ó Héctor, blandiendo la aguda espada. Aquiles embistióle de nuevo, con el cora-zón rebosante de feroz cólera... Como el Véspero, el lucero más hermoso de cuan-tos hay en el cielo, se presenta rodeado de estrellas en la oscuridad de la noche, de tal modo brillaba la pica de larga punta que en la diestra blandía Aquiles...».

AQUILES

«Héctor, cuando despojaste el cadáver de Patroclo te creiste salvado y no me temis-te a mí porque me hallaba ausente. ¡Necio!, quedaba yo como vengador mucho más fuerte que él en las cóncavas naves y te he quebrado las rodillas. A ti, los perros y las naves de rapiña te despedazarán ing-nomiosamente y a Patroclo los aqueos le harán honras fúnebres.»

LOC. 1

Que un griego, en este caso Héctor, pudiera quedar sin sepultura, era un hecho terrible. En época homérica lo más importante es ser enterrado conforme a los ritos. La privación de éstos y su incineración era el castigo más horroroso que se podía dar a un difunto por tener la creencia de que se condenaba a su espíritu a no tener descanso jamás. Es la pena suprema que se reserva a los traidores a la patria, a los sacrílegos o a los suicidas.

Ni en los últimos momentos, mediante súplicas, obtiene Héctor de su adversario el consuelo de poder ser enterrado.

NARRADOR

«Mirándolo con torva faz, le respondió Aquiles, el de los pies ligeros:

AQUILES

«No me supliques, perro, por mis rodillas ni por mis padres. Ojalá el furor y el cora-je me incitaran a cortar tus carnes y comér-melas crudas. ¡Tales agravios me has infe-rido!... Nadie podrá apartar de tu cabeza a los perros, aunque me traigan diez o vein-te veces el debido rescate y me prometan más; aunque Príamo dardánida ordene re-dimirte a peso de oro, ni aún así, la madre que te dio a luz, te pondrá en el lecho pa-rra llorarte, sino que los perros y las aves de rapiña destrozarán tu cuerpo.»

NARRADOR

«Contestó ya moribundo Héctor, el de tremo-lante casco:

HECTOR

«Bien te conozco y no era posible que te persuadiese porque tienes en el pecho un corazón de hierro. Guárdate de que atraiga sobre tía la cólera de los dioses el día en que París y Febo Apolo te den muerte, no obstante tu valor, en las puertas esceas.»

NARRADOR

Apenas acabó de hablar, la muerte lo cubrió con su manto... Y Aquiles le dijo, aunque muer-to lo viera:

AQUILES

«Muere, y yo recibiré la Parca cuando Zeus y los demás dioses dispongan que se cum-pla mi destino.»

LOC. 2

La premonición es frecuente en la obra de Homero, cuando un héroe muere, generalmente vaticina la muerte del que lo matado. Esto es lo que hace Héctor con sus últimas palabras, anunciar la muerte de Aquiles que tendrá lugar dentro de la historia de la mitología del héroe, pero no en la *Ilíada*.

LOC. 1

El Destino es la palabra clave de la que se sirve nuestro poeta para expresar un mundo sometido a las normas de la razón y regido por un mecanismo implacable. Aquiles dice aceptar la muerte cuando Zeus y los demás dioses inmortales dispongan que se cumpla su destino. El Destino es entendido en la antigüedad como un conjunto de normas que dominan toda la existencia y Homero no está alejado de esta concepción, ni siquiera los mismos dioses pueden escapar a El. Existe, eso sí, una porción de libertad, pero sobre nuestras cabezas hay una ley superior contra la que nada podemos hacer, una especie de fuerza cósmica a la que estamos sometidos dioses y hombres. Por eso Aquiles al aceptar la muerte está aceptando su destino.

LOC. 2

Con la caída de Héctor, Aquiles ve cumplido su deseo: su amigo Patroclo ha sido vengado. La férrea decisión de no entregar el cuerpo de Héctor se ve rota por la fragilidad del anciano Príamo cuya presencia conmueve a Aquiles hasta el llanto.

El canto XXIV, el último del poema, nos cuenta como Príamo va a las naves griegas a pedir el cuerpo de su hijo.

NARRADOR

El gran Príamo entró sin ser visto, acercose a Aquiles, le abrazó las rodillas y besó aquellas manos terribles que habían dado muerte a tantos hijos suyos, y le habló así:

PRIAMO

«Aquiles, semejante a los dioses, acuérdate de tu padre que tiene la misma edad que yo y ha llegado al funesto umbral de la vejez. Quizá los vecinos circundantes le oprimen y no hay quien le salve del infortunio y de la ruina, pero, al menos aquel, sabiendo que tú vives, se alegra de su corazón y espera el día en que ha de ver a su hijo llegado de Troya..., apiádate de mí Aquiles, acordándote de tu padre, puesto que me atrevo a lo que ningún otro mortal de la tierra, a llevar a mi boca la mano del hombre matador de mis hijos.»

NARRADOR

Así habló, y le vino a Aquiles el deseo de llorar por su padre..., tomó por la mano al viejo y mirando compasivo su blanca barba, le dijo estas aladas palabras:

AQUILES

«Ah infeliz, muchos son los infortunios que tu alma ha soportado..., toma asiento en esta silla, y, aunque los dos estemos afligidos dejemos reposar en el alma las penas, pues el triste llanto para nada aprovecha...»

LOC. 2

Las palabras de Aquiles no recuerdan al violento héroe al que nada podía hacer cambiar. Aquel anciano, en actitud suplicante, con su barba canosa y arrodillado a sus pies conmueve a nuestro personaje hasta el punto de ceder y entregarle el cadáver de su hijo.

AQUILES

«... Tengo acordado entregarte a Héctor..., mas abstente de exacervar los dolores de mi corazón.»

NARRADOR

Aquiles llamó a las esclavas y les mandó ungir y lavar el cadáver de Héctor, trasladándolo a otra parte para que Príamo no viera a su hijo... Lavado y ungido con aceite, las esclavas lo cubrieron con la túnica y el hermoso palio. Después el mismo Aquiles lo levantó y lo colocó en el lecho, y, por fin, los compañeros lo subieron al lustroso carro...

Al punto Aquiles volvió a la tienda. Sentose en una silla labrada con mucho arte, de la que antes se había levantado, y dirigió a Príamo estas palabras:

AQUILES

«Tu hijo, oh anciano, rescatado está como pedías, yace en el lecho, y al despuntar la Aurora podrás verlo y llevártelo. Ahora pensemos en cenar, pues hasta Níobe, la de hermosas trenzas, se acordó de tomar alimento cuando en el palacio murieron su doce vástagos...»

LOC. 1

A lo largo de la *Iliada* se encuentran numerosos ejemplos de situaciones en las que los sentimientos humanitarios van más allá del tiempo y del espacio. Dureza y ternura, plasmadas siempre en su grado más extremo, son las características más sobresalientes de los héroes homéricos entre los que Aquiles es su máximo exponente. El resorte que mueve la humanidad del héroe es un anciano. Los ancianos formaban parte activa de la sociedad y gozaban de una alta consideración y respeto. Pero el estudio psicológico que en la línea hace Homero de sus personajes, tiende a resaltar especialmente el lado sentimental del hombre.

LOC. 2

La *Iliada* de Homero es, pues, un poema guerrero, cuyo escenario tiene lugar en Troya. Pero nuestro poeta no soluciona el conflicto de esta guerra ni nos dice quiénes son los vencedores. Empieza el poema cuando llevaban y peleando diez años griegos y troyanos y acaba en un momento determinado con el entierro de Héctor.

Nosotros nos hemos acercado brevemente a la *Iliada* para conocer la riqueza de sus aspectos significativos entre los que destaca la psicología de sus personajes. Por todo el conjunto de forma y significado, la obra constituye un conglomerado extraordinario de conocimiento que hacen de ella una obra maestra.

NARRADOR

«Mas así que se descubrió la Aurora de rosáceos dedos, congregose el pueblo en torno a la pira del ilustre Héctor. Y cuando todos acudieron y se hubieron reunido apagaron con negro vino la parte de la pira que la violencia del fuego había alcanzado, y seguidamente, los hermanos y los amigos gimiendo y corriéndoles las lágrimas por las mejillas, recogieron los blancos huesos y los colocaron en una urna de oro envueltos en fino velo de púrpura. Depositaron la urna en el hoyo y cubrieron con muchas y grandes piedras, y erigieron un túmulo. Levantado éste, se reunieron en el palacio del rey Príamo y celebraron un espléndido banquete fúnebre...

Así se hicieron las horas de Héctor, domador de caballos.»

Dolores Sánchez Giménez
SEMINARIO DE GRIEGO
SEDE CENTRAL. INBAD.

«LA CLASE DE INGLÉS MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULUM CONVENCIONAL»

«Por currículum entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículum oculto como del aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículum» (1).

Con ligeras sustituciones en alguno de los términos que utiliza McCutcheon entraríamos en el tema. Efectivamente, el diseño curricular de la lengua inglesa en nuestro sistema de enseñanza, lo mismo que en la presencial, ofrece no pocas, si no a nivel estructural sí a nivel semántico. De tal manera, que al menos en este último aspecto, hay que reconocer con la humildad del docente; que día a día se esfuerza por hacer llegar mejor el currículum escolar a sus alumnos, y el predominio de lo que nuestros alumnos no tienen oportunidad de aprender sobre los que sí la tienen. Situación, que en lo que afecta a nuestra asignatura, despertó nuestro interés por intentar de alguna manera contribuir a potenciar y desarrollar algún aspecto de ese currículum oculto o no programado. Asimismo con la experiencia que se presenta se pretendió salir de la clase y escapar del riesgo de la monotonía que nos persigue en cada tutoría.

En este trabajo el protagonista es el alumno, que busca en su entorno ese texto de inglés que consciente o inconscientemente llega a él. No necesita, por tanto, ni documentos, ni medios audiovisuales, ni texto alguno por innovador que sea, tan sólo se le exige que observe y tome conciencia de los mensajes que le llegan en la lengua, objeto de estudio. El problema que se plantea no es tanto encontrar las situaciones y circunstancias en las que solemos encontrar esos textos, pues a nadie se le escapa la existencia de campos como la electrónica, la informática, la música, el cine, etc., etc., en los que el inglés en ocasiones llega a desplazar al castellano, cuanto encontrar esa idea que aglutine, que sirva de punto de referencia en la búsqueda de nuestros textos.

El curso académico se acerca a las fiestas navideñas, circunstancia por la que se van a considerar estas fechas como el momento más oportuno para llevar a cabo nuestro «trabajo de campo». La dificultad surge al plantearse qué idea, qué aspecto de estas fiestas podría constituir el epicentro de ese campo semántico que diera cierta homogeneidad a los textos que se puedan recoger. Tras analizar términos como: «Christmas», «New Year», «holidays», etc., etc., se llega a la conclusión de que el término idóneo bien pudiera ser «presents», porque además de asociarlo con la Navidad, su campo semántico es amplio por lo que denota y también por las múltiples con-

(1) Cleo H. Cherryholmes. *Un Proyecto social para el currículum: perspectivas posestructurales*. *Revista de Educación*, p. 34, n.º 282, 1987, citando a McCutcheon, «What in the world is curriculum theory», *Theory in to Practice*, vol. XXI, n.º 1, 1982.

notaciones a que puede dar lugar. Una vez fijado el punto de referencia los objetivos se cifran en:

1. Tomar conciencia de la presencia de la lengua inglesa en nuestro quehacer cotidiano.
2. Descubrir una casuística suficiente que nos permita ilustrar aquellos aspectos del currículum que se vienen estudiando en clase.
3. Intentar que el estudio del Inglés, al menos en parte, trascienda el currículum escolar.
4. Analizar detalladamente el léxico que se recoge así como de las estructuras que aparecen.

Metodología

Esta actividad va dirigida a los alumnos de 2.º de BUP. Se considera que la base cultural y lingüística que supone haber cursado 1.º de BUP y el primer trimestre de 2.º, los acredita para llevar a cabo este estudio. Se les pide que centren su atención en las implicaciones del término «presents» y que transcriban el texto, términos o referencias inglesas, que suelen aparecer en la publicidad o en las indicaciones de cualquier artículo y que pertenezcan al campo semántico señalado. Se les presenta como actividad a realizar en este paréntesis navideño. El ámbito va a ser su propio hogar. Cada alumno seleccionará los tres textos que considere más significativos. De esta manera no será difícil conseguir que todos los alumnos se esfuercen y participen y se evitará que el alumno más activo y preparado pueda eclipsar con sus aportaciones el trabajo de sus compañeros. Cada estudiante deberá traer tras las vacaciones:

1. La transcripción de los textos seleccionados.
2. La identificación de la naturaleza del objeto o circunstancia a que va asociado.

Datos

El material que se recoge es realmente diverso. El espectro del campo semántico va desde el es-

logan que acompaña a una pitillera al texto de una felicitación cualquiera en Navidad, o desde la aposición específica de cualquier juguete a las indicaciones que hay que seguir para activar «a worm tablet». La presentación de los datos no tiene carácter exhaustivo sino selectivo. Se transcriben todos aquellos textos o referencias que, además de considerarse representativos de su categoría, son motivo de análisis bien sea desde una perspectiva léxica, morfosintáctica o sociolingüística. Así pues, en la clasificación que se presenta se distingue entre aquellos textos o referencias que tienden a subrayar la calidad del producto y aquellos otros que van dirigidos directamente al consumidor. En el primer apartado se matiza si se trata de textos íntegros en inglés o de textos mixtos, puntualizándose algunos campos semánticos específicos. En el segundo apartado se recogen los eslógans que, en la mayor parte de los casos, vienen a trascender la naturaleza del objeto a que se refieren, y se hace referencia a los textos típicamente navideños de estos días:

I. Transcripciones centradas en el objeto

A. *Textos íntegros en inglés*

1. Vicio:

Alcohol:

Bell's Old Scotch Whisky.
«Afore ye go».

White Horse, Fine old Scotch Whisky.

The Antiquary, Finest Old Scotch Whisky.

+ Distilled and bottled in Scotland under British Government Supervision.

+ By appointment to her majesty the Queen.

Tabaco:

Rothmans, Blenders of fine cigarettes through six reigns.
The best tobacco money can buy.

Benson and Hedges, America's Favorite.

But there's one taste they agree on.

Marlboro Lights, Lowered tar and nicotine.

Come to Marlboro country.

Pall Mall, Famous cigarettes.

Wherever particular people congregate.

2. Juguetes:

Pacíficos:

Rainbow-Brite.

Happy House.

Trivial Pursuit.

Violentos:

War-Games.

X-Wing Fighter.

Armoured ship.

Quick shot.

Star Wars.

3. Indicaciones

Pudin de ciruela:

Ingredientes: eggs, orange, butter, sugar, flour, soda, prunes.

Indicaciones: beat, add, mix, cut, add, steam, serve.

Agujas para válvulas automáticas:

- 1 Moisten both needle and valve core.
- 2 Slowly insert needle with rotary motion.
- 3 If needle doesn't enter freely, remoisten. Be sure it is straight.
- 4 Use only hand pump.
- 5 Inflate only to recommend pressure.
- 6 Remove needle with rotary motion.

B. *Textos y referencias mixtas*

1. Aposiciones:

Televisor Sony Watchman.

Reloj Citizen the Sporting life.

Secador Dry - Gun.

Transistor Philips Pocket.

2. Expresiones en las que se insertan anglicismos:

Waterman con su línea «gentleman».

El almendro «light».

La alternativa al «smoking».

El «transformer» es el superjuguete.

Marlboro «shoes», línea yate / línea deportiva.

II. **Transcripciones centradas en el consumidor**

A. *Eslogans*

1. «Walk on the WILSIDE of life ENJOY IT! IT'S TOO SHORT!».
2. «Be a model».
3. «Seal it with a kiss».
4. «This Holiday season say it with flowers».
5. «Beba light
fume light
coma light
píntate light».
6. «A fashion first made to last».
7. «Born to win».
8. «Think as a brick».
9. «The jeans that leave you flat».
10. «It's new, it's softer, it's longer-lasting flavor... and it's free».

B. *Felicitaciones*

1. «May you be blessed with every happiness».
2. «May the Spirit of Christmas bring Peace in all days ahead».
3. «May your home be filled with Christmas warmth... may your heart be filled with Christmas love».
4. «Greetings of the season and every good wish for the coming year».
5. Christmas is a sharing time, the giving time, the caring time. Christmas is the loving time of year».
6. «To those we love and see each day. To other loved ones far away. To all good friends who mean so much and with whom it is a joy to keep in touch».

Análisis

La aproximación lingüística lo mismo que la explotación pedagógica de estos datos viene condicionada por el nivel de los alumnos, pero no por ello va a dejar de ser detallada y exhaustiva. En el comentario se sigue el orden en que se han presentado los datos.

1. *Transcripciones centradas en el objeto*

Es obvio que el campo semántico del «vicio» va a girar en torno al tabaco y al alcohol. Cuando se habla de Whisky llama la atención el orden, la semejanza y el carácter progresivo de los adjetivos que acompañan a cada marca. Es como si el matiz que los diferencia, antes de degustarlos, viniera marcado por ese añadido progresivo al «old» de «fine» y luego «finest». Por el contrario, cuando se habla de la elaboración todos recurren a los mismos participios y al típico «by appointment to».

Los pies de cada una de las cajetillas de tabaco seleccionadas, además de esa explicativa que en-

contramos junto al nombre de la marca, nos lleva desde esa invitación al Marlboro Country a la elipsis verbal de «it's» en el Rothmans, pasando por la propaganda del Benson and Hedges con preposición en posición final, para terminar en las connotaciones sociolingüísticas que lleva consigo la etiqueta de identificación del Pall Mall. Pies, todos ellos, que unen a la claridad y precisión cartesiana el señuelo publicitario.

Sin llegar a la riqueza taxonómica que suelen llevar consigo los «Tentes» y los «Legos», se puede decir que es el capítulo de los juguetes el que más potencia la adquisición de léxico. En este apartado se señala la transposición de algunos sustantivos en adjetivos como es el caso de «X-Wing Fighter», «Star Wars», etc.

El imperativo canaliza toda la información de cualquier indicación o instrucción, ya se trate de elaborar un pudín de ciruelas, de inflar un balón o de recortar la estrella de Navidad. Es manifiesta la gran carga semántica que lleva consigo cualquiera de las indicaciones apuntadas. Es más asequible al léxico cuando se trata de recetas culinarias que cuando se trata de indicaciones técnicas.

Finalmente en los textos de carácter mixto se analiza la frecuencia de aposiciones en grupos nominales en función especificativa, así como la incorporación de préstamos crudos, que mantienen en castellano la grafía inglesa y un reflejo de pronunciación próximo a la inglesa, y anglicismos en períodos de aclimatación (2). La mayor parte de los préstamos recogidos como es el caso de «light», «smoking», «gentleman» se les considera más próximos a anglicismos en período de aclimatación que a préstamos crudos.

2. *Transcripciones centradas en el consumidor*

Nivel estructural

Si se lee detenidamente cada uno de los eslogans se observa que se reduce a unos verbos y sus

(2) E. LORENZO CRIADO: «Anglicismos de la prensa». *Congreso de Academias*, 7-10 octubre, 1985.

correspondientes sustantivos/adjetivos. En las formas verbales predomina el imperativo, el mandato, ni siquiera formas tan sutiles de persuasión como «let's» hacen acto de presencia. Parece que, lo mismo que ocurre con los relativos, esta serie de imperativos fueran en busca de un antecedente todavía sin especificar, ya que a «walk on the wildside of life» lo mismo se le puede relacionar con perfumes, con tabacos que con coches, situación que podría repetirse con cualquiera de los otros eslogans. Su carácter genérico y autonómico nos lleva a prescindir de las referencias específicas de cada eslogan. Entendemos que el mensaje publicitario trasciende el nivel verbal, ya que el contenido se encuentra en las imágenes o en el nombre de la marca comercial. El eslogan queda reducido a un mero añadido. Su función es ser un desencadenante de la toma de decisión en el consumidor. Además del imperativo se recurre al infinitivo para expresar la finalidad, se utiliza el relativo y el símil cual si se trataran de imperativos, y cierra el decálogo una estructura impersonal que centra toda su fuerza en una serie de adjetivos.

En el tema de las felicitaciones se puede apuntar la reiteración temática. El protagonismo del imperativo da paso al «may» que pretende abrirnos todo un abanico de los mejores deseos: «happiness, love, joy, warmth...». A través de esta estructura desiderativa y alguna que otra elipsis verbal se expresan los mejores votos que los humanos nos podemos desear. El léxico se va a polarizar en torno a nuestros sentimientos, afectos y deseos.

Nivel sociolingüístico

«Walk, enjoy, be, seal», lo mismo que «beba, fume, coma, etc.», empujan automáticamente a una toma de decisión. Cumplen con la filosofía del mensaje publicitario. Son breves, precisos, fáciles de recordar, de comprender y de repetir, ya que se cuida su aspecto fonológico.

No hace falta llegar a análisis muy profundos para caer en la cuenta de la gran carga freudiana que llevan consigo la mayor parte de los eslogans.

La llamada de atención a la identidad, al protagonismo, y el culto al «ego» se puede leer en casi todos ellos. «Kiss, model, wildside, flowers» son términos que hacen vibrar al receptor del mensaje cuando se va desgranando uno tras otro los verbos que los acompañan.

Se recurre al imperativo, a la vía de la comparación, de la finalidad, del relativo o de la forma impersonal para que el destinatario del mensaje dé respuestas inmediatas a esas satisfacciones/deficiencias que se le anuncian/denuncia.

La filosofía de las felicitaciones es distinta, dado que se trata de un destinatario distinto. En ellas no se pretende magnificar el «ego» sino el «yo-familia-hogar-amistad». No es un «yo», narcisista sino un «yo» proyectado a los demás.

Conclusiones

1. Nivel lingüístico

- a) El descubrimiento de la cantidad de textos ingleses que encontramos en nuestro quehacer cotidiano.
- b) La tendencia en todas las capas sociales a admitir el término inglés bien sea por pereza o por razones esnobistas.

2. Nivel sociolingüístico:

- a) Cabría subrayar que la presencia, más que notoria, del inglés en el entorno que nos rodea pueda obedecer no sólo a razones comerciales sino también a razones sociales y culturales. No es extraño observar cómo no pocos conciudadanos pretenden adornar su discurso con algún que otro anglicismo. Conducta que en la mayor parte de las ocasiones viene explicada por el esnobismo.
- b) Tras el análisis de las etiquetas y los comentarios sobre los eslogans y felicitaciones se puede hablar de la existencia de estilos lin-

güísticos diferentes de acuerdo al destinatario del mensaje. En la publicidad interesa la toma de decisión por lo que se recurre a imperativos explícitos o implícitos, en tanto que el mensaje navideño intenta llevar esperanza y transmitir los mejores deseos por medio del «may».

3. Nivel pedagógico

- a) La participación tanto fuera como dentro de la clase ha sido activa, puesto que, una vez seleccionados los textos, han clasificado el léxico y las estructuras que aparecen en los mismos.
- b) Han tomado conciencia de la invasión de anglicismos que sufre la lengua castellana. Han aprendido a distinguir entre aquéllos que se pueden considerar en vía de aclimatación y aquéllos que se consideran crudos.

- c) Se ha llegado a la conclusión de que por esta vía se han abierto otros campos de trabajo que se pueden llevar a cabo en un futuro inmediato y en los que todos podemos participar.

Referencias bibliográficas

1. LORENZO CRIADO, E.: «T tecnicismos y traducción», *Telos*. En 1986.
2. PRATT, C.: «El anglicismo en el español contemporáneo». Madrid, 1970.
3. PRATT, C.: «El arraigo del anglicismo en el español de hoy», *Filología Moderna* XL, XLI, 1970-71, pp. 67-92.

Honesto Herrera Soler
SEMINARIO DE INGLÉS
EXTENSIÓN II. INBAD. MADRID

LAS SETAS: UN REGALO DEL OTOÑO. EXPERIENCIA DE MICOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Alarmados por las noticias de prensa donde aparecían varias intoxicaciones por ingestión de setas, los alumnos de la Extensión del INBAD de Granada, solicitaron que se les diese una serie de charlas sobre el tema.

Así, pues, partiendo de esta inquietud emocional que el alumnado nos mostraba, el Seminario de Ciencias Naturales organizó un programa de actividades encaminadas a ofrecer una información lo más completa posible y que se resume en lo siguiente:

- Recopilación bibliográfica de los textos más significativos que se dedican al estudio de las setas.
- Búsqueda en la hemeroteca de las noticias periodísticas relacionadas con las intoxicaciones por setas.
- Conferencia-coloquio «Las setas: un regalo de Otoño», con proyección de diapositivas.
- Salida al campo para visitar las zonas más representativas de la geografía granadina donde se encuentran setas.
- Exposición del material recogido en un aula preparada a tal efecto.

Por el interés que posee, exponemos a continuación el resumen de la conferencia que se ofreció.

LAS SETAS: UN REGALO DE OTOÑO

Los simpáticos hongos de sombrero rojo salpicado con lunares blancos de nuestros cuentos infantiles, aquel en el que habitaba el gnomo del bosque, o tras el que se escondía el enanito inquieto, puede producir entre los humanos graves trastornos patológicos.

Es precisamente en esta etapa del año que estamos viviendo cuando aparecen como por causa divina en nuestros bosques otoñales, multitud de hongos diversos que adornan impasiblemente con sus sombrerillos erguidos los monótonos campos de cualquier rincón de España.

Del estudio de estos singulares vegetales se encarga una ciencia botánica denominada **Micología** (del griego mykos: hongo) que engloba a especies tan diversas como son las levaduras del pan, de la tiña, y como no, de los hongos característicos llamados setas.

Se poseen referencias detalladas de estas plantas desde los tiempos más remotos, según lo demuestran los escritos de Hipócrates, Ovidio, Cicerón y Plinio el Viejo, sobre todo, este último, que examina minuciosamente los conocimientos micológicos de su época. En este sentido, podemos resaltar que Agripina envenenó a Claudio, mezclando hábilmente setas venenosas y comestibles.

En los países nórdicos se preparaba una bebida obtenida de ciertos hongos, que producía la famosa «furia guerrera», conocida en las leyendas de la mitología escandinava por los estragos que originaba entre los enemigos de estos pueblos.

BIOLOGÍA DE LOS HONGOS

En la actualidad se conoce perfectamente la biología de los hongos, lo que nos permite realizar una exposición de ellos, a fin de conocerlos con mayor profundidad.

El hábitat necesario para su desarrollo está marcado por una elevada humedad, si bien, sus posibilidades ecológicas pueden ser variadas, correspondiéndose con los fenómenos de saprofitismo, parasitismo y simbiosis.

Hongos saprófitos son los que viven a expensas de organismos muertos, entre los que se encuentran las setas. Los parásitos atacan a organismos vivos, llamándose patógenos cuando su acción es lesiva. La simbiosis, es la asociación de dos participantes, tanto animales como vegetales, de la que éstos obtienen recíprocos beneficios.

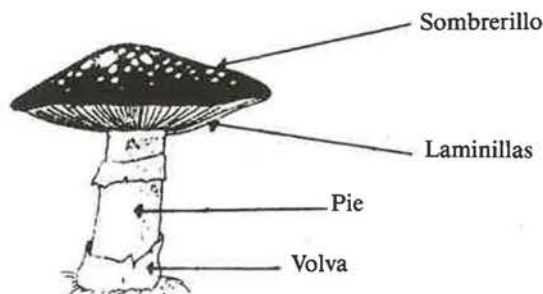
En el caso que nos ocupa centraremos nuestro objetivo en el grupo de los saprófitos, pues engloban a las setas, tanto comestibles como venenosas.

Su morfología típica presenta un aspecto externo de paraguas, con una parte superior llamada sombrerillo, con láminas dispuestas radialmente y un pie que descansa sobre el suelo. Envolviendo la base del pie se puede localizar un repliegue membranoso, que es característico sobre todo de las setas venenosas, denominado volva.

HONGOS VENENOSOS Y TÓXICOS

No debemos de confundir estos términos, pues la intoxicación ocurre cuando un hongo comestible ha sufrido alteraciones patentes en su composición o simplemente porque produce alergias en personas sumamente delicadas. Sin embargo, el envenenamiento puede oscilar entre simples trastornos intestinales o hasta causar la muerte.

Por estas y otras muchas razones, siempre deberemos actuar de forma cautelosa a la hora de recoger setas y, siempre que sea posible, acudir al asesoramiento de expertos en caso de duda, pues las recetas caseras de que las setas venenosas se detectan al hervirlas junto con una cucharilla de plata, cebolla o ajo, se ennegrecen, no ofrecen mucha confianza, ya que existen ejemplares que no oscurecen ni la plata, ni la cebolla o el ajo. Otros procedimientos también falsos, toman como criterio el cambio de color que toman las setas al partirlas, sumergirlas en leche y ver si ésta



Aspecto típico de una seta venenosa

se corta o freírlas en aceite muy caliente para destruir sus venenos.

No obstante, para el buen observador y amante de este delicioso manjar culinario, le mostramos una lámina editada por el Ministerio de Agricultura, donde se representan las setas españolas venenosas más destacadas, así como las características que le definen en su caso.

Si a pesar de todas las advertencias expuestas, sufrimos un descuido al ingerir setas, se puede decir que los síntomas de envenenamiento difieren de manera distinta dependiendo del tipo de

veneno incorporado. Si las molestias son casi inmediatas, diremos que se trata de una intoxicación relativamente benigna. Pero si los síntomas se manifiestan a las diez o doce horas de comer las setas, entonces es posible admitir que existe un envenenamiento grave.

Por todo ello, podemos decir, que ante cualquier duda, lo más prudente es no consumir setas de incierta procedencia.

José Antonio Álvarez Calvo
SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES
EXTENSIÓN. INBAD. GRANADA

EL INBAD en España

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UNA ENCUESTA

Interesados en conocer cómo era efectivamente el alumnado de nuestro Centro, y preocupados por el ritmo tan lento en la superación de los cursos por parte de las personas matriculadas y por el alto índice de abandonos que en el curso 1983-84 había alcanzado la cifra de un 52,5 %, pensamos que un modo práctico de conseguir esa información global que pretendíamos era el invitar a nuestros alumnos a cumplimentar una encuesta individual y anónima, por lo que nos propusimos confeccionar un cuestionario que nos proporcionara datos sobre sus características sociodemográficas, sociolaborales y socioeducativas.

Estudiamos algunas «encuestas-tipo» que se han publicado en muchos estamentos de la sociedad, especialmente aquéllas relacionadas con la Educación (1).

(1) En este punto, tenemos que decir que, analizando la Encuesta-83 del Departamento de Estudios de la Sede Central del INBAD, oportunamente llegó a nuestro poder la Encuesta-Zaragoza y, al profundizar en ella, no dudamos ni un solo momento de su conveniencia, por lo que, desde entonces, fue nuestro modelo. Por ello entendemos que no debemos adjuntar el texto de nuestra Encuesta, sino remitirnos al de la Extensión de Zaragoza, pues, repetimos, fue el que tomamos como modelo (en el que introdujimos algunas modificaciones, pero que en ningún caso fueron significativas).

De ahí nuestro especial y profundo agradecimiento a ese Equipo de Profesores de la Extensión de Zaragoza, cuya inestimable maestría en la interpretación de los datos, en la discusión en los resultados y en el tratamiento y respeto que ofrece a sus alumnos fue el testimonio vivo de trabajo científico, de interés por el alumnado y de su superación en la labor docente que nos potenció y animó a seguir el estudio que nos proponíamos.

MÉTODO EMPLEADO

La encuesta se llevó a cabo con alumnos de la Extensión (hoy Instituto de Bachillerato a Distancia) de Santa Cruz de Tenerife, en Septiembre de 1985.

La muestra fue totalmente aleatoria, puesto que el procedimiento que seguimos para distribuirla consistió en introducir el Cuestionario a contestar por aquellos alumnos que voluntaria y anónimamente optaran por hacerlo en todos y cada uno de los «sobres de matrícula».

De los 645 alumnos matriculados en el curso 1985-86, cumplimentaron la encuesta 451 (que representan un 69,92 % de los matriculados); de ellos, 327 eran alumnos directamente tutelados por La Extensión (83,21 % de los mismos) y el resto, 124, tutelados por el Aula E.C.C.A. (49,21 % del Aula).

Los alumnos que contestaron la encuesta se matricularon en:

	1.º	2.º	3.º	Total B.U.P.	C.O.U.
Número de Alumnos	59	69	118	245	82
% respecto del total de alumnos matriculados en ese curso y directamente tutelados por la Extensión .	80,5	72,6	95,2	84,2	80,4
% respecto del total de alumnos matriculados en ese curso	25,7	48,9	67,0	45,1	80,4

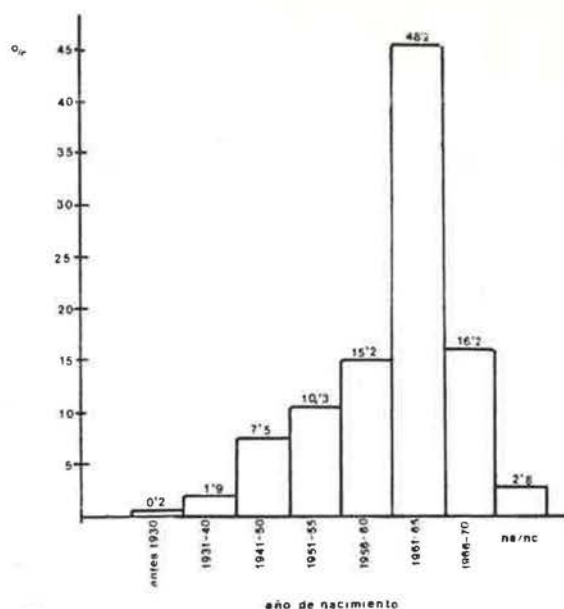
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Edad

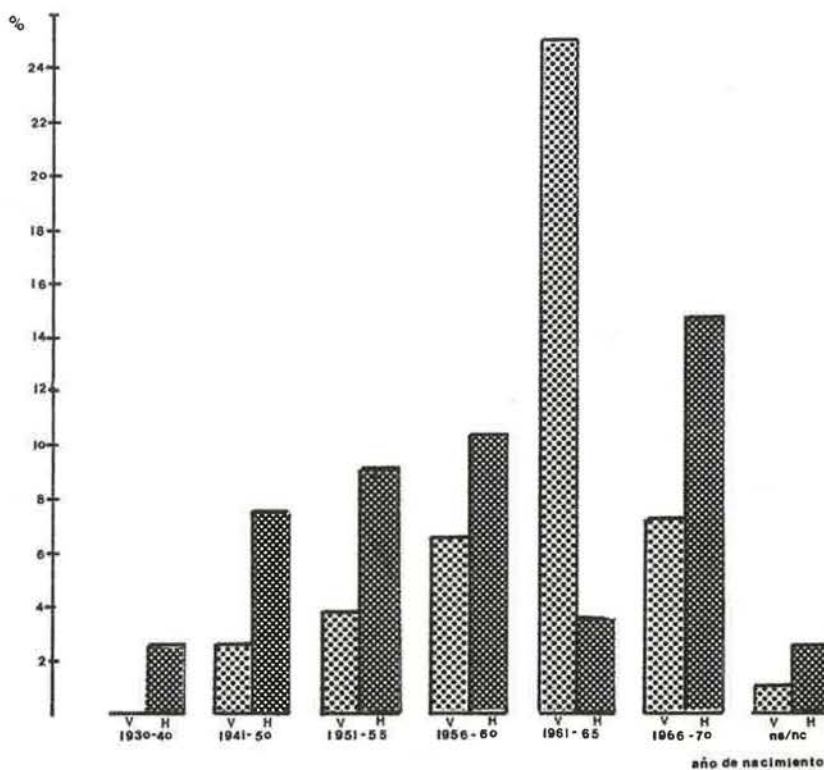
Según los datos recogidos, hemos de señalar que la mayoría de los alumnos de la Extensión (92 %) tienen más de 18 años.

En la **Gráfica 1** se refleja la distribución de edades de la muestra encuestada. Un 57,3 % de los alumnos dicen tener una edad superior a los 18 años e inferior a los 25 y casi la mitad (48,1 %) presentan edades comprendidas entre los 20 y 25 años.

Estos datos prácticamente coinciden con los obtenidos a nivel nacional, ya que, según aparece en la Memoria 1983-84, el 94,5 % de los alumnos del INBAD, en España tienen más de 18 años e, igualmente, según la encuesta/84, el 54,8 % del total de los alumnos del INBAD se encuentran entre los 18 y los 22 y un 15,0 % entre los 23 Y 27 años.



Gráfica 1: Porcentajes por períodos de edades de la muestra encuestada.



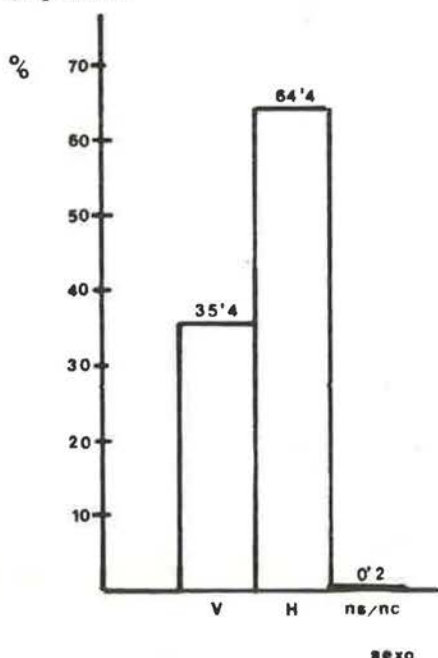
Gráfica 2: Porcentajes por períodos de edades y según el sexo de la muestra.

Nos sorprendió el dato de que mientras en todos los intervalos de edades, excepto la que indicamos a continuación, predomina el sexo femenino, en el período comprendido entre los 20 y 25 años destaca el número de varones (**Gráfica 2**). Como posible justificación de este resultado y en cuanto a los datos de la encuesta, pensamos en el alto número de alumnos que están en paro, en el elevado índice de mujeres que, en estas edades, se casan y dejan sus estudios y, aunque en menor grado, en el número de alumnos que terminan el Servicio Militar y continúan estudiando y en aquellos que, teniendo Formación Profesional, cursan el C.O.U. en el INBAD.

Sexo

La distribución por sexos (**Gráfica 3**) nos indica que, en nuestro Instituto contamos con más mujeres que hombres: caso dos tercios del alumnado son mujeres. Los datos de la encuesta nos dicen que existe un 64,4 % de mujeres frente a un 35,4 % de varones.

La media nacional manifiesta que existe una diferencia de 8 puntos a favor de aquellas, diferencia que, en ese mismo curso, alcanzó la cifra de 16,8 puntos.



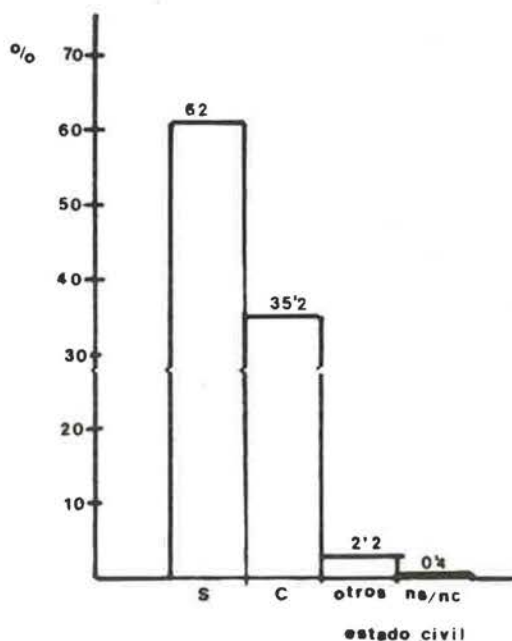
Gráfica 3: Porcentajes según el sexo de los alumnos.

En el Instituto, este predominio de las mujeres frente a los varones se evidencia en todos y cada uno de los cursos de Bachillerato y C.O.U. En general, los porcentajes son:

	% Mujeres	% Varones
B.U.P.....	65,7	34,3
C.O.U.	58,4	41,6

Los datos sobre año de nacimiento —sexo— nos revelan que algo más de la mitad de los varones y unos dos quintos de las mujeres encuestados presentan edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Son mujeres todos los alumnos mayores de 45 años.

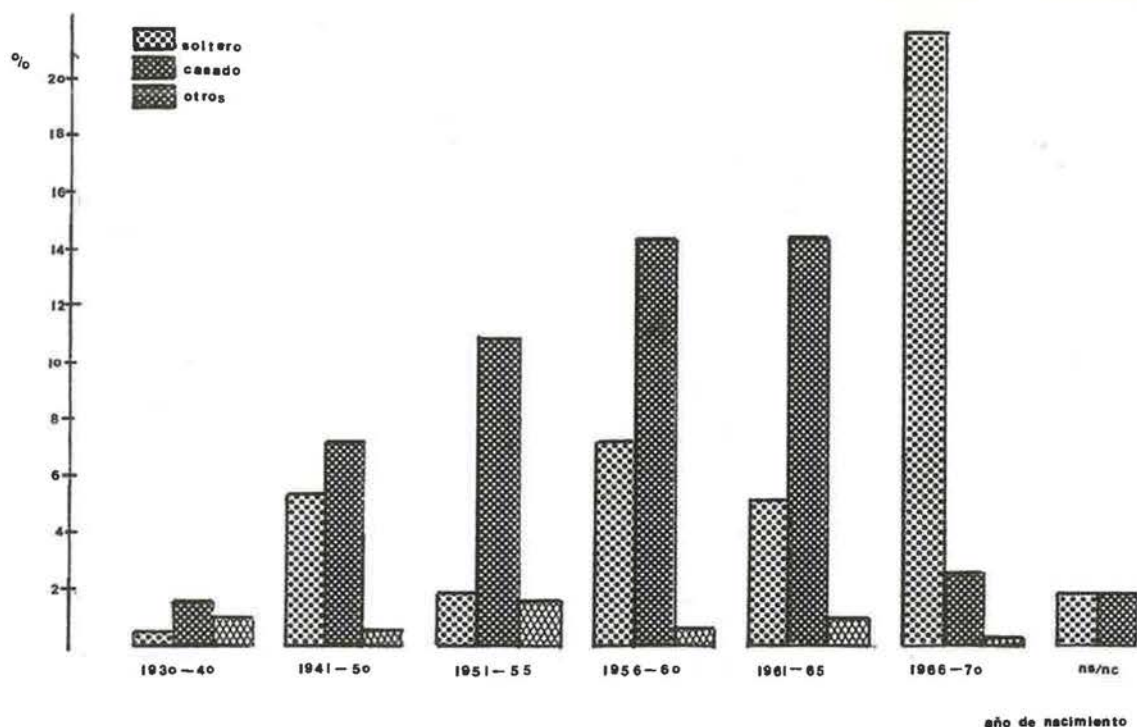
Estado civil - Número de hijos



Gráfica 4: Porcentajes según el estado civil

Un 61,3 % de los Alumnos del Instituto son solteros, un 35,5 % casados y un 3,2 % tienen otro estado (viudos, separados,...) (**Gráfica 4**).

De los alumnos solteros, casi un 60 % tienen entre los 20 y los 25 años. Si consideramos las edades de los encuestados y su estado civil (**Gráfica**



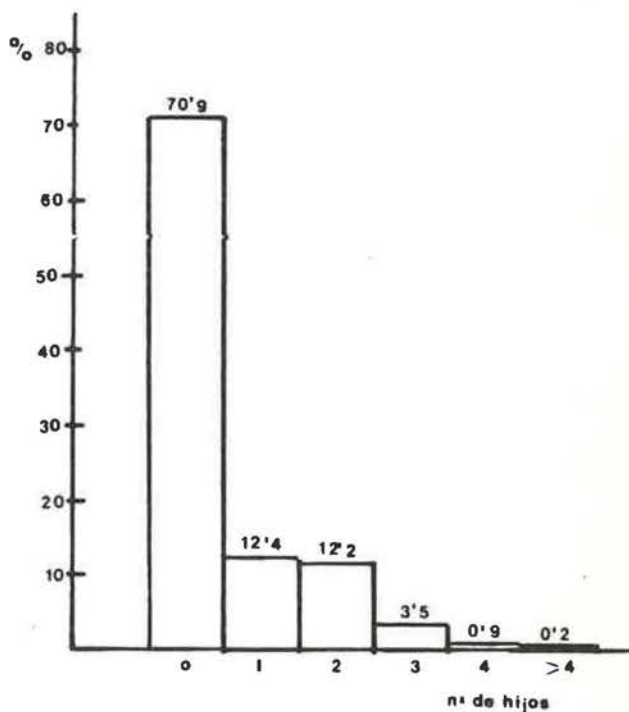
Gráfica 5: Porcentajes según la distribución de edades y el estado civil de los encuestados.

5), observamos que el predominio de los solteros sólo se produce en los alumnos menores de 25 años.

Para edades superiores a ésta, los datos de la encuesta evidencia un claro dominio de los alumnos casados: algo más de un 60 % de los alumnos casados tienen más de 25 años. Destacamos el hecho de que son casados las tres cuartas partes de las personas que tienen entre 30 y 35 años.

Si relacionamos el estado civil con el sexo de nuestros alumnos, apreciamos que casi un 70 % de los varones son solteros y que también lo son casi un 60 % de las mujeres; de ahí que las mujeres casadas sobrepasen en 10,4 puntos al porcentaje de hombres casados.

Respecto al número de hijos (Gráfica 6), un 70,9 % de los alumnos dice no tener hijos y un 29 % contesta afirmativamente. Ahora bien, la práctica totalidad (84,3 %) de los encuestados casados tienen uno o dos hijos.



Gráfica 6: Porcentajes del número de hijos.

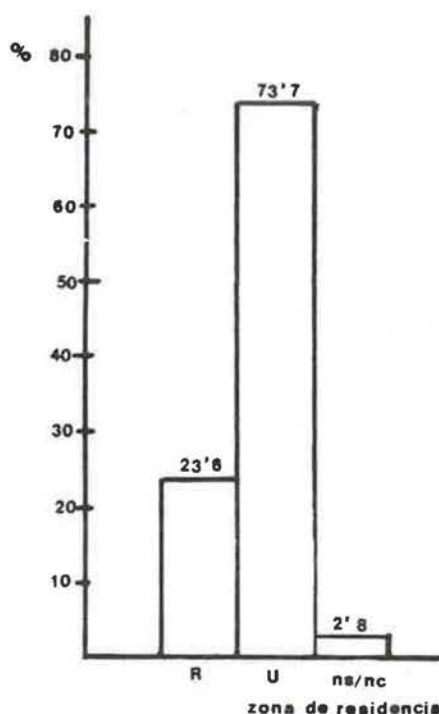
Zona de residencia

Según el tipo de zona de residencia (**Gráfica 7**), casi las tres cuartas partes del alumnado vive en área urbana, mientras que sólo una cuarta parte de nuestros alumnos lo hacen en medio rural.

Destacamos que la media nacional indica que un 71,6 % de los alumnos del INBAD, residen en hábitat urbano, por lo que el INBAD continúa siendo «un Centro exclusivamente orientado al alumnado urbano, frente a la posible demanda rural de una educación secundaria».

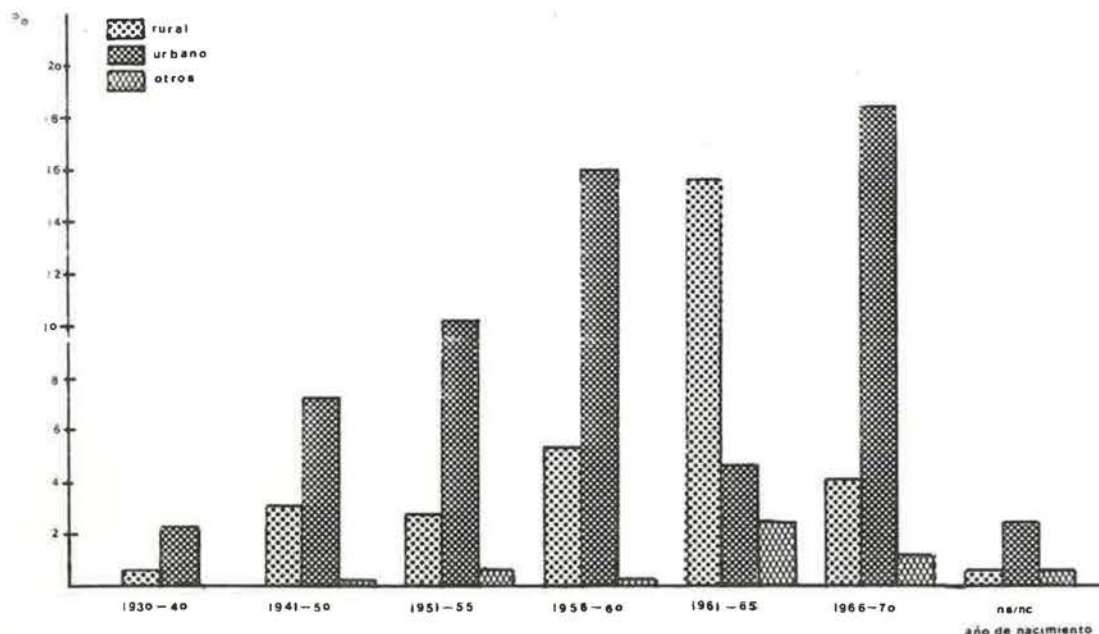
Por otro lado, también destacamos que la encuesta 1983 refleja que «el mayor peso de los alumnos rurales registra en las aulas (25 %) y en los Centros Colaboradores (23,8 %). En nuestro Instituto, aunque cuando se cumplimentó la encuesta sólo contábamos con el Aula E.C.C.A. y los resultados obtenidos no son muy significativos; nos dicen que un 29 % de los alumnos del aula viven en medio rural, superando en 7,7 puntos la porcentaje de aquéllos directamente tutelados por la entonces Extensión y que residen en esa zona.

Al relacionar la edad de los alumnos con el área de su domicilio (**Gráfica 8**), se aprecia que es en-



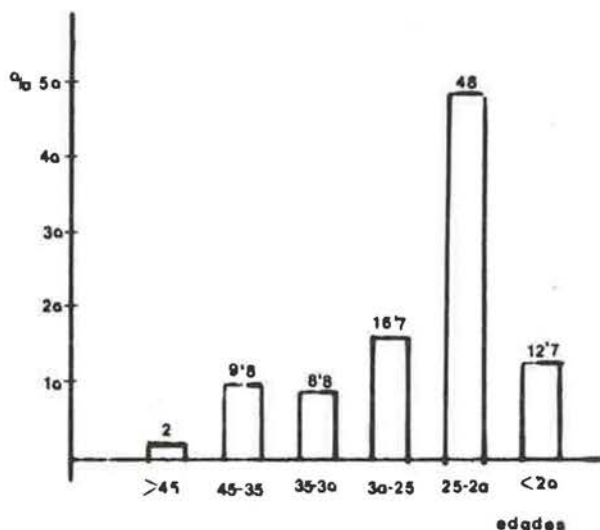
Gráfica 7: Porcentajes y zona de residencia.

tre las edades de los alumnos comprendidas entre los 20 y los 25 años donde predominan el domicilio en zona rural:



Gráfica 8: Porcentajes por periodos de edades y según la zona de residencia.

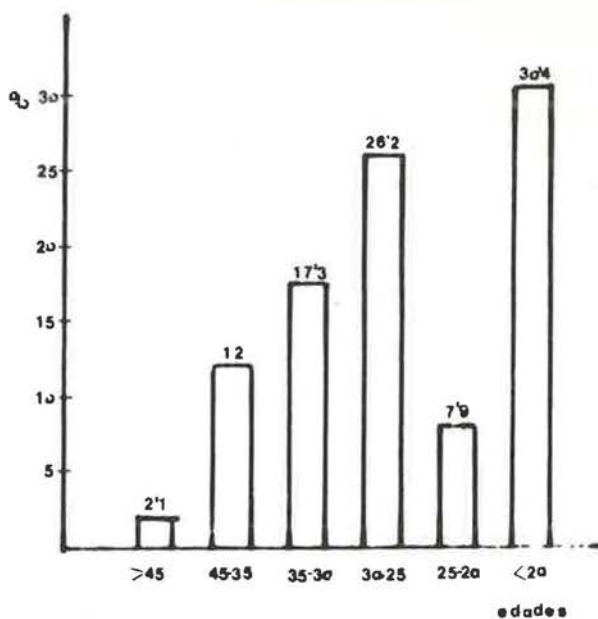
Como era de esperar, casi la mitad de los alumnos que viven en medio rural tienen entre 20 y 25 años, estando la otra casi mitad de ellos distribuidos en los distintos períodos de edades estudiadas, presentándose un mínimo (2 %) en los alumnos mayores de 45 años (Gráfica 9).



Gráfica 9: Porcentajes, respecto del total de encuestados que residen en zona rural, por períodos de edad.

A nivel nacional se constata la tendencia a residir en medio urbano a medida que sube la edad de los alumnos. Nosotros, sin embargo, no podemos matener esta apreciación, aunque sí podríamos admitir que se produce un cierto paralelismo entre los porcentajes que corresponden a los distintos intervalos de edades de los alumnos que residen en zona rural y urbana, a excepción de los menores de 25 años, donde se invierten los resultados (Gráfica 10):

Edad	Zona	
	Urbana	Rural
20 - 25 años	7,9 %	48,0 %
menores 20 años	30,4 %	12,7 %



Gráfica 10: Porcentajes, respecto del total de encuestados que residen en área urbana, por períodos de edad.

La gran mayoría de los alumnos del Instituto son mujeres que residen en zona urbana (46, = % del total):

Número de	Medio		NS/NC
	Rural	Urbano	
Varones	34	122	3
Mujeres	68	209	15
NS/NC	—	—	—

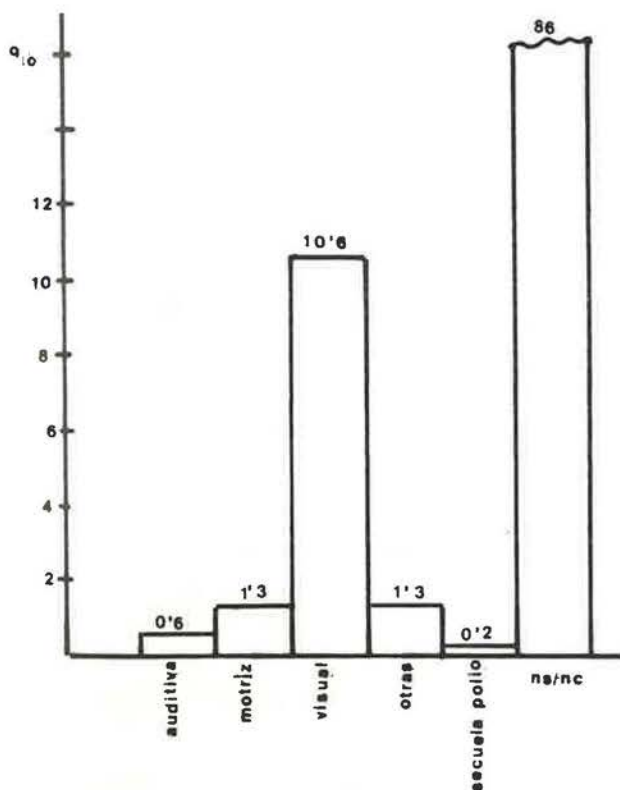
Según estos datos, los porcentajes de mujeres en área rural (24,6) es algo mayor que el de los varones (21,8), hecho que se adecúa a los resultados de la encuesta-seguimiento que evidencian que los porcentajes de aquéllas son ligeramente superiores al de los hombres. De los alumnos encuestados que residen en medio urbano, son varones un 36,9 % y mujeres un 63,1 %.

Deficiencias físico-sensoriales

Un 14, % de los encuestados dijeron adolecer de algún tipo de deficiencia (Gráfica 11). Y, de ellos.

- un 1,5 % tienen secuela de pliomelitis,
- un 4,6 % la tienen auditiva,
- un 9,2 % motriz,
- un 9,2 % otro tipo de deficiencia y
- un 74,4 % visual

Como sólo un 2,4 % de los alumnos encuestados requieren un tratamiento especial, parece deducirse que el alto porcentaje (10,6 del total de los encuestados) que alcanza la deficiencia «visual» no refiere en su totalidad a ceguera o ambliopía, sino, más bien, a la necesidad externa del uso de gafas.



Gráfica 11: Deficiencias físico-sensoriales que manifiestan los encuestados. (Porcentajes).

En resumen, podemos afirmar que, en general, los alumnos de nuestro Instituto son adultos, presentando casi la mitad de los mismos una edad comprendida entre los 20 y los 25 años. Aproximadamente dos tercios de los encuestados son mujeres y también casi dos tercios son solteros, predominando los varones solteros sobre las mujeres con este estado civil. Por otro lado, la gran mayoría de los alumnos que son casados tienen uno o dos hijos.

Casi las tres cuartas partes del alumnado reside en zona urbana, siendo cerca de la mitad de los alumnos del Instituto mujeres que viven en este medio urbano. Son muy pocos los encuestados que presentan minusvalías físicas y sensoriales y mínimo el número de los que requieren un tratamiento especial para su deficiencia.

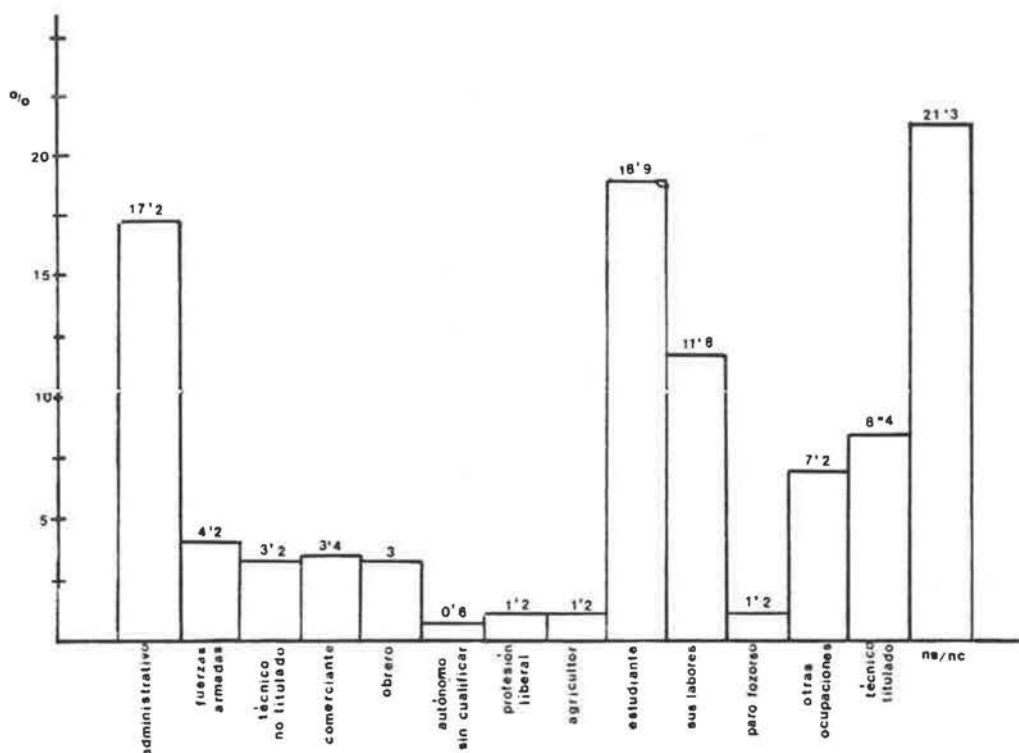
CARACTERÍSTICAS SOCIOLABORALES

Profesión y situación laboral

Al analizar la información que se desprende de la encuesta acerca de la profesión de los alumnos (Gráfica 12), observamos que el porcentaje más elevado corresponde a los que se consideran «estudiantes» (18,9 %), porcentaje que difiere notablemente de la media nacional (42,3 %); no obstante, si desglosamos los datos, podemos apreciar que, mientras los alumnos tutelados directamente por el Instituto nos dicen en un 20,5 % que son «estudiantes», en el aula-E.C.C.A. este porcentaje se queda en un 14,5 %, estimación que está más cerca de la media nacional para las aulas (22,0 %).

En términos absolutos, el número de parados es mínimo en nuestro Centro, pues suponen un 1,1 % de los encuestados. Ahora bien, si tenemos en cuenta el alto porcentaje de los que no contestan a esta pregunta, lo que nos hace entrever que no tienen profesión ni ocupación determinada, podemos presumir que contamos con un alto número de personas que no trabajan (22,4 %) (2).

(2) En este aspecto destacamos que esta cifra se aproxima a la que se calculó en la Extensión de Zaragoza, en el curso 1983-84, donde se llegó a un 19 %.



Gráfica 12: Distribución de las distintas profesiones-ocupaciones de alumnado.(Porcentajes).

A continuación destaca un 17,2 % de «administrativos»; las «amas de casa» o de profesión «sus labores» representan un 11,9 % del total. Un 8,4 % de los que responden a esta pregunta dicen ser «técnicos titulados» y un 4,1 % pretencen al Ejército o Fuerzas Armadas. Los «técnicos no titulados» (3,2 %), «comerciantes» (3,4 %), «obreros» (3,0 %), «agricultores» (1,1 %), de «profesión liberal» (1,1 %), «autónomos sin cualificar» (0,6 %), junto con el 7,1 % que tienen «otras ocupaciones» completan el porcentaje total de los alumnos.

Los primeros grupos de edades (entre 18 y 25 años) tienden a componerse de alumnos que se inclinan por considerarse a sí mismos más bien como «estudiantes» que como «parados». Los «administrativos», por su parte, están distribuidos de manera casi uniforme en los restantes intervalos de edades.

Los alumnos que tienen como profesión «su casa-sus labores» (nótese que el 100 % de los mismos son mujeres) presentan una distribución de porcentajes menos uniforme, evidenciándose el máximo porcentaje entre los que tienen entre los 30 y 45 años. Los «técnicos titulados» también arrojan porcentajes variables a lo largo de los intervalos de edades considerados, presentándose la cifra más alta entre los alumnos que están entre los 35 y 45 años (que casi en su totalidad son varones), y los que prestan sus servicios en el Ejército o Fuerzas Armadas (el 100 % son hombres). se concentran en edades comprendidas entre los 20 y los 35 años. Este mismo intervalo de edades cubren los «agricultores» y «obreros», aunque estos últimos lo amplían a un estadio más: casi un 1 % de los menores de 20 años son «obreros».

Insistimos en que la ocupación «su casa-sus labores» la barren en su totalidad las mujeres encuestadas y alcanza un 18,5 % del total de las pro-

fesiones tabuladas. No obstante, las mujeres también sobrepasan a los varones en las siguientes profesiones:

	% mujeres	% varones
— empleados del hogar	2,1	0,0
— administrativos	18,5	10,1
— estudiantes	20,9	16,4
— autónomos sin cualificar	0,3	0,0
— modistos, relaciones públicas,	10,3	9,4

Y, por el contrario, los hombres superan a las mujeres en:

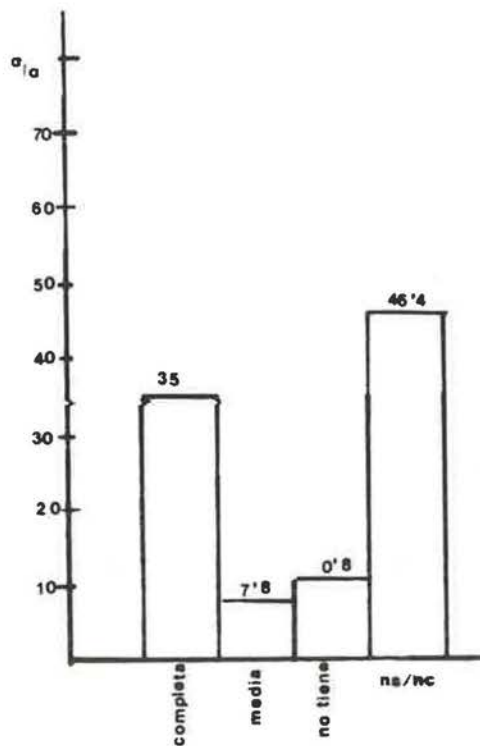
	% varones	% mujeres
— Ejército-Fuerzas Armadas	12,6	0,0
— Técnicos (titulados/no)	12,0	6,8
— Agricultores	6,2	0,0
— En paro	1,3	1,0
— No saben/No contestan	21,4	19,9

Al tener en cuenta la profesión de los alumnos y el medio en que viven observamos que el porcentaje más elevado (20,5 %) lo presentan los residentes en zona urbana que se consideran «estudiantes»; le siguen los «administrativos», tanto de medio rural como urbano, y las mujeres de ocupación «su casa-sus labores», que también manifiestan un mismo porcentaje (11,7 %) para la zona urbana como para la rural. Y, además, en medio rural vive un 31,6 % de los «obreros» y un 66,7 % de los «agricultores», así como un 60 % de los que están «en paro».

Jornada laboral y tiempo libre

Un altísimo porcentaje de los encuestados no contestó, lo cual, unido a los que dijeron no tener jornada laboral, alcanza la sorprendente cifra del 57,2 % de los encuestados. No podemos pre-

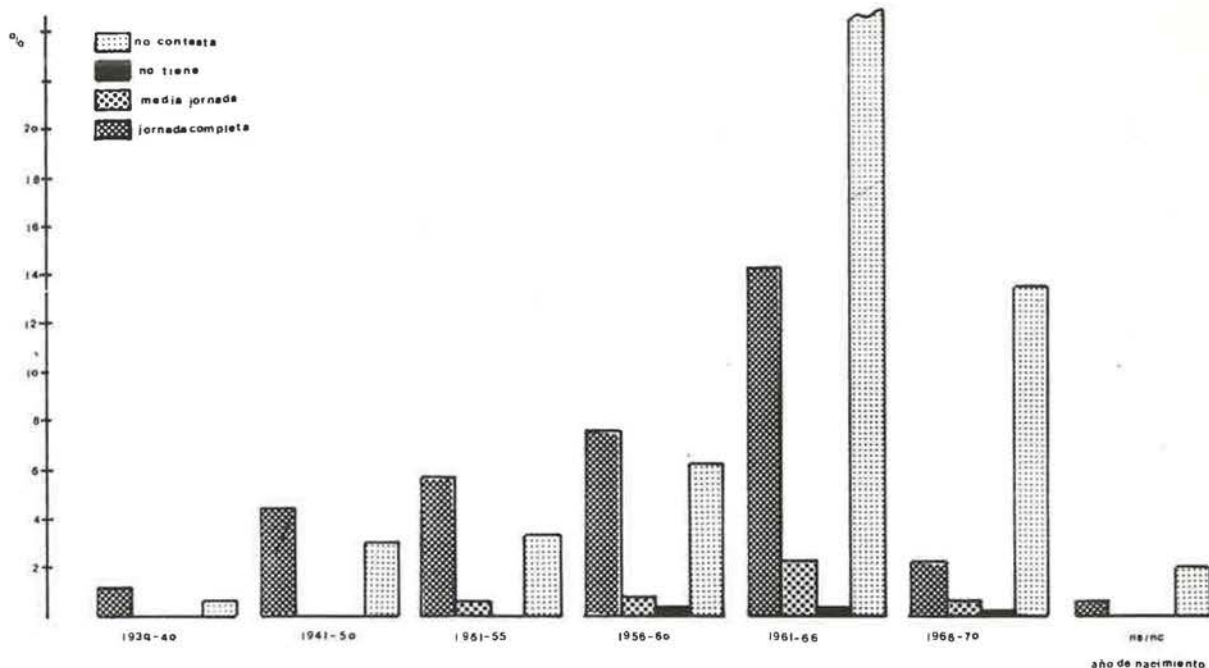
sumir, sin embargo, que este número se corresponda con los alumnos «en paro», ni siquiera sumando éstos con los que no se definieron en su profesión o situación laboral, ya que entendemos que en aquella cifra del 57,2 % se incluyen efectivamente los alumnos que se encuentran «en paro», pero, además, es probable que ahí también se encuadren al menos, las «amas de casa-sus labores» y los «estudiantes» (Gráfica 13).



Gráfica 13: Jornada laboral de los alumnos encuestados. (Porcentajes).

El resto de los alumnos encuestados dicen tener Jornada Laboral (42,8 %) y, de ellos, un 81,1 % gozan de una jornada completa y un 18,2 % de media jornada.

Los alumnos que teniendo jornada laboral completa llegan a mayores porcentajes por intervalos de edades (Gráfica 14) son los que se están entre los 20 y 45 años, que suponen un 88,3 % del total de los que disfrutaban de esa jornada y, en-



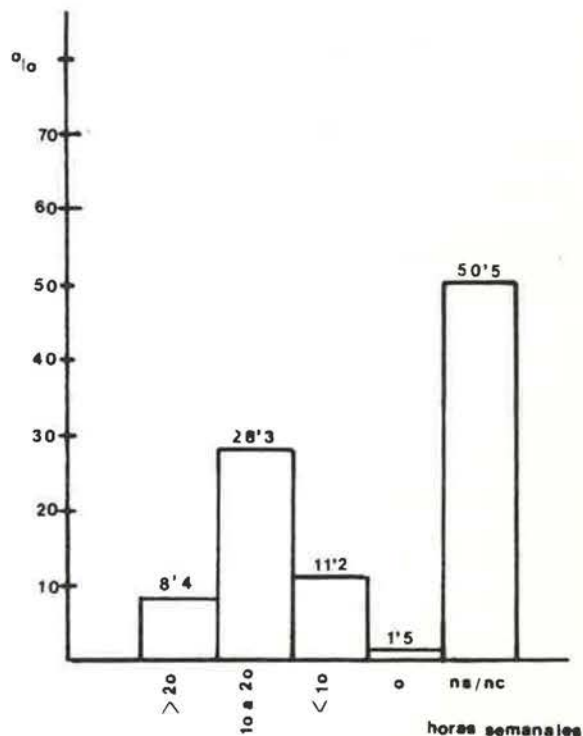
Gráfica 14: Jornada laboral según intervalos de años de nacimiento.

tre ellos, destacan los que tienen edades comprendidas entre 20 y 25 años.

Del crece de la información de la jornada laboral con la zona de residencia de los alumnos de este Centro, obtenemos resultados muy similares para los alumnos que residen en medio rural (23,6 % del total de encuestados) y los que lo hacen en área urbana:

	Zona	
	Rural	Urbana
Jornada Laboral Completa	38,2 %	37,1 %
Media Jornada	5,9 %	4,2 %
No tiene Jornada	1,0 %	1,2 %
No sabe/No contesta	54,9 %	57,5 %

El número de horas semanales de tiempo libre, sin contar con los fines de semana de que disponían los encuestados, según se aprecia en la **Gráfica 15**, está en correlación con los datos anteriores.



Gráfica 15: Horas semanales de tiempo libre con las que cuentan los alumnos (sin incluir sábados ni domingos). Porcentajes.

Si unimos las respuestas «no contesta» con «más de veinte horas semanales» llegamos a un 58,9 % del total, lo que se aproxima mucho al porcentaje que hace la suma de la información proporcionada por los alumnos sobre el «no tener jornada laboral» y el «no contestar a ello». El porcentaje total de alumnos que disponen de menos de veinte horas semanales se queda, sin embargo, en un 41 %, cifra que prácticamente coincide con la suma de las respuestas de los que dicen tener «jornada laboral completa» y «media jornada».

Podemos mantener que la profesión-ocupación de los alumnos es muy variada, aunque predomina la de los que se califican de «estudiantes», fundamentalmente los encuestados que son menores de 25 años, los «administrativos» entre los mayores de 30 años y los «amas de casa-sus labores» para las mujeres que tienen más de 30 años de edad.

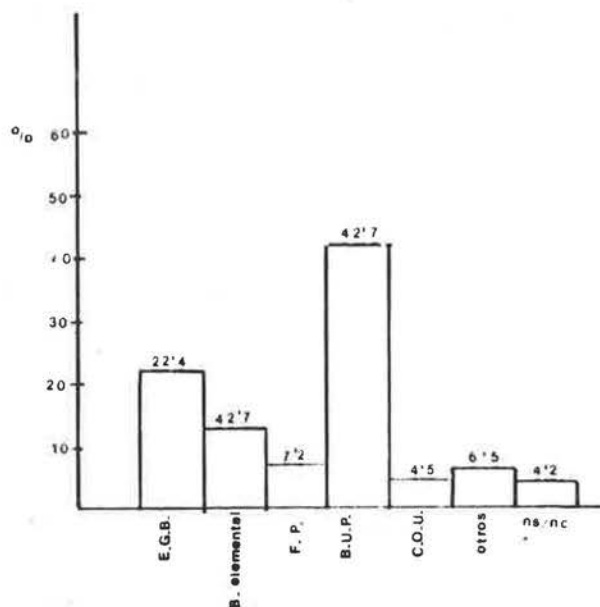
Casi la mitad de los alumnos que trabajan dicen tener jornada laboral y la gran mayoría cuentan con una jornada completa. Son pocos los que admiten disponer de poco o no disfrutar de tiempo para sus estudios. Un 41 % tiene menos de veinte horas semanales de tiempo libre.

CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Antecedentes académicos

Casi un poco más del 40 % de nuestros alumnos han cursado estudios de Bachillerato en Institutos presenciales; cerca de una cuarta parte proceden de la E.G.B., un octavo lo hacen con el Bachillerato Elemental y el otro octavo restante tienen cursos de Formación Profesional, se han matriculado antes en el Curso de Orientación Universitaria en otros Institutos o cuentan con «otros estudios» (Gráfica 16).

Los únicos porcentajes que son asimilables con los datos estatales proceden de los alumnos que se matriculan en nuestro Centro con el Bachillerato Elemental y Formación Profesional, pues nuestra información de los alumnos que, antes de



Gráfica 16: Estudios realizados por los alumnos antes de matricularse en el INBAD. (Porcentajes).

ingresar en el INBAD, cursaron la E.G.B. es un 22,4 % y a nivel nacional este número es de un 59,8 % (INBAD-1983), cifra que, por otra parte, para la extensión de Zaragoza se reduce a un 15 % (Zaragoza, curso 1983-84). Igualmente ocurre con los alumnos que proceden del Bachillerato Unificado y Polivalente que, en nuestro caso evidencia un porcentaje muy alto frente a los datos nacionales.

Los alumnos que, antes de inscribirse en este Centro del INBAD, han cursado B.U.P., C.O.U. y Formación Profesional concretamente estuvieron matriculados en:

	Curso		
	Primero	Segundo	Tercero
Bachillerato Unificado Polivalente	20,6 %	22,9 %	26,9 %
Curso de Orientación Universitaria	19,7 %	—	—
Formación Profesional - 1.º Grado	3,6 %	3,1 %	—
Formación Profesional - 2.º Grado	3,1 %	—	—

Si relacionamos esta variable que nos ocupa con la edad de los alumnos observamos que, a diferencia de lo que ocurre a escala nacional, donde los más jóvenes acceden a los estudios en el INBAD, fundamentalmente mediante la E.G.B., en nuestro Instituto sólo un 63,0 % de los encuestados que hicieron la E.G.B. son menores de 25 años. Esta cifra que, en principio, parece muy elevada, no es tan significativa si la comparamos con el porcentaje de alumnos que se han matriculado en el INBAD con estudios previos de B.U.P., puesto que, de ellos, un 83,8 % son menores de 25 años.

El acceso al B.U.P. en el INBAD con estudios de Bachillerato Elemental va cobrando importancia a medida que avanza la edad de los encuestados, destacándose un 37,9 % de los que han cursado estos estudios para las edades comprendidas entre los 25 y 30 años y un 24,1 % para los que tienen entre 30 y 35 años.

Los que llegan al INBAD con estudios de Formación Profesional, que son pocos, muestran mayores porcentajes (48,3 %) entre los 20 y 25 años e igualmente ocurre con los que han estado matriculados en el Curso de Orientación Universitaria (55 %).

El cruce de las variables estudios previos al ingreso al INBAD y el sexo de los alumnos nos hace ver que el porcentaje de mujeres predomina sobre el de los varones en estudios de Enseñanza General Básica, Bachillerato Elemental, Bachillerato Unificado y «otros estudios», mientras que los hombres sobresalen en Formación profesional y en el Curso de Orientación Universitaria.

Si tenemos en cuenta los estudios previos y la jornada laboral, notaremos que el porcentaje más elevado lo manifiestan los alumnos que no han contestado a la pregunta sobre su jornada laboral, pero de ello, un poco menos de la mitad han cursado el B.U.P., una cuarta parte proceden de la E.G.B. y el resto del Bachillerato Elemental, Formación Profesional, C.O.U. y de «otros estudios».

Los alumnos que tienen jornada laboral completa han cursado: casi un tercio el B.U.P.; otro tercio de la E.G.B. y del Bachillerato Elemental y el tercio restante de Formación Profesional, con y «otros estudios».

Algo más de ½ de los encuestados han repetido cursos en sus estudios previos a la matrícula en nuestro Instituto. De ellos,

- un 56,9 % lo han hecho en B.U.P.,
- un 24,7 % lo han hecho en E.G.B.,
- un 10,1 % lo han hecho en C.O.U.,
- un 5,1 % lo han hecho en Bachillerato Elemental y
- un 2,9 % lo han hecho en Formación Profesional.

Y, además, de

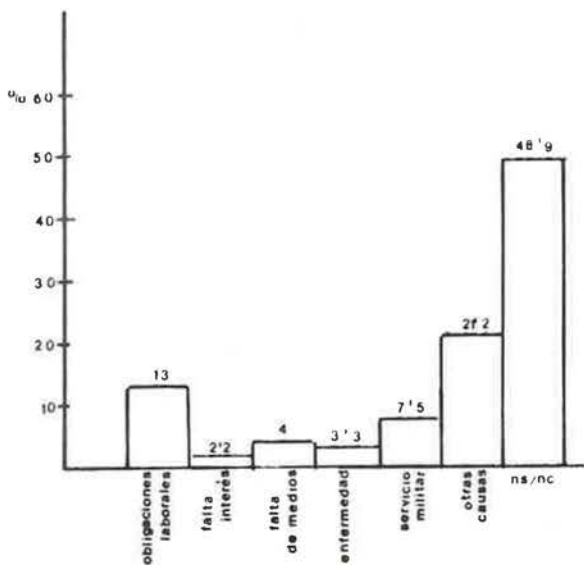
- los alumnos que han repetido curso (s) en el B.U.P.:
 - un 55,4 % han repetido un año,
 - un 31,2 % han repetido dos años y
 - un 13,4 % han repetido tres o más años;
- los de la Enseñanza General Básica:
 - un 79,7 % han repetido un año,
 - un 18,8 % han repetido dos años y
 - un 1,4 % han repetido tres o más años;
- los del Curso de Orientación Universitaria:
 - un 39,3 % han repetido un año,
 - un 50,0 % han repetido dos años y
 - un 10,7 % han repetido tres o más años;
- los de Bachillerato Elemental:
 - un 71,4 % han repetido un año y
 - un 28,6 % han repetido dos años;

— y los de Formación Profesional:

- un 75,0 % han repetido un año y
- un 25,0 % han repetido dos años.

Por otro lado, algo más de un 60 % de los encuestados han interrumpido sus estudios antes de ingresar en nuestro Centro (**Gráfica 17**) y, de ellos.

- En o al final de la E.G.B. o Estudios Primarios 15,2 %



Gráfica 17: Motivos de interrupción de los estudios previos al ingreso en el INBAD. (Porcentajes).

- Durante el Bachillerato Elemental 6,3 %
- Al finalizar el Bachillerato Elemental 9,7 %
- Durante la Formación Profesional 4,1 %
- Al terminar al Formación Profesional 4,1 %
- Durante el Bachillerato Unificado 47,6 %
- Y al final del Bachillerato Unificado 13,8 %

Además, si tabulamos los períodos de años durante los que los alumnos han suspendido sus estudios, apreciamos que:

- entre uno y dos años lo han hecho un 38,3 %
- entre tres y cinco años lo han hecho un 29,3 %
- entre seis y diez años lo han hecho un 18,6 %
- y durante más de diez años lo han hecho un 13,4 %

Y la mayoría de las interrupciones de estudios se han producido en y al finalizar el Bachillerato Unificado y Polivalente y durante y al terminar la Enseñanza General Básica. En la Tabla siguiente exponemos los porcentajes de los que han interrumpido sus estudios, antes de matricularse en el INBAD, en los diferentes niveles de enseñanza tratados y los intervalos de años de interrupción considerados:

	Años de interrupción			
	1-2	3-5	6-10	más de 10
— En E.G.B., al final de E.G.B. o Estudios Primarios	3,0 %	5,9 %	3,0 %	3,3 %
— Durante el Bachillerato Elemental	1,5 %	0,4 %	1,9 %	2,6 %
— Final del Bachillerato Elemental	1,1 %	1,5 %	2,6 %	4,5 %
— Durante la Formación Profesional	1,9 %	0,7 %	0,7 %	0,0 %
— Al final de Formación Profesional	0,7 %	1,1 %	1,9 %	0,4 %
— Durante el B.U.P.	20,4 %	17,5 %	8,2 %	1,5 %
— Al final del B.U.P.	9,7 %	2,6 %	0,4 %	1,1 %

Las causas de dichas interrupciones son:

- falta de tiempo por las obligaciones laborales 21,9 %
- por estar cumpliendo el Servicio Militar 12,6 %
- por carencia de medios económicos 6,7 %
- por falta de interés en los estudios 3,7 %
- y por otras causas 35,7 %

A modo de conclusión de este apartado, podemos decir que de los alumnos que se matricularon en nuestro Centro en el curso 1985-86, algo más de un 40 % han cursado estudios de Bachillerato y C.O.U. en otros Institutos presenciales y que también algo más de la mitad han repetido cursos en sus estudios previos a la matrícula en el INBAD, fundamentalmente en B.U.P. y en E.G.B., donde la mayoría han repetido, al menos, un año; de los alumnos que estuvieron matriculados en C.O.U. en otros Institutos.

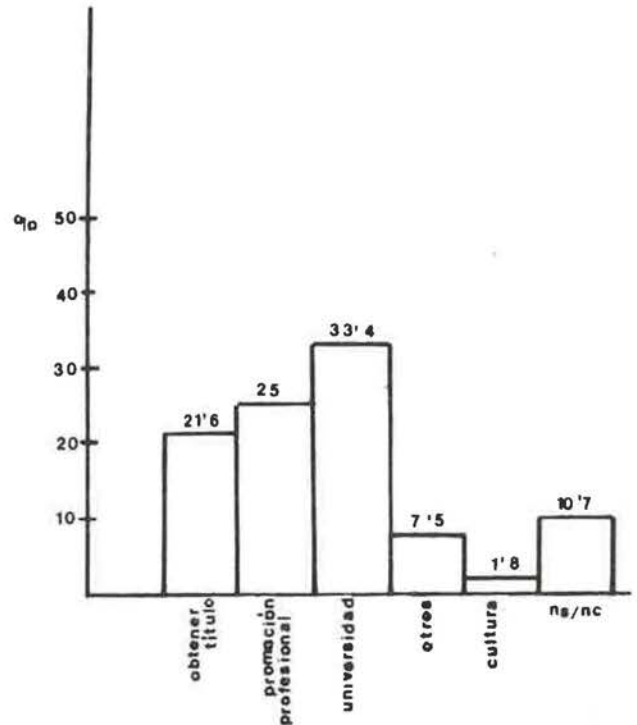
Por otro lado, es importante el constatar que casi dos tercios de los alumnos del INBAD, interrumpieron sus estudios antes de ingresar en nuestro Instituto y lo hicieron, principalmente durante el Bachillerato y al finalizar el mismo y en y al final de la Enseñanza General Básica, destacándose las interrupciones que duraron entre uno y cinco años; las causas manifiestas de tales interrupciones han sido, para casi un quinto de los mismos, motivos de tipo laboral ocupacional.

Motivaciones y expectativas en el estudio

a. Motivos de estudio del Bachillerato

Las razones que más alegan los encuestados para el estudio del Bachillerato (**Gráfica 18**) son fundamentalmente el acceder a la Universidad (32,7 %), el obtener un título (20,6 %) y su promoción profesional (21,1 %).

Si desglosamos estos datos, observamos que mientras los alumnos directamente tutelados por el Instituto se pronuncian en primer lugar por el



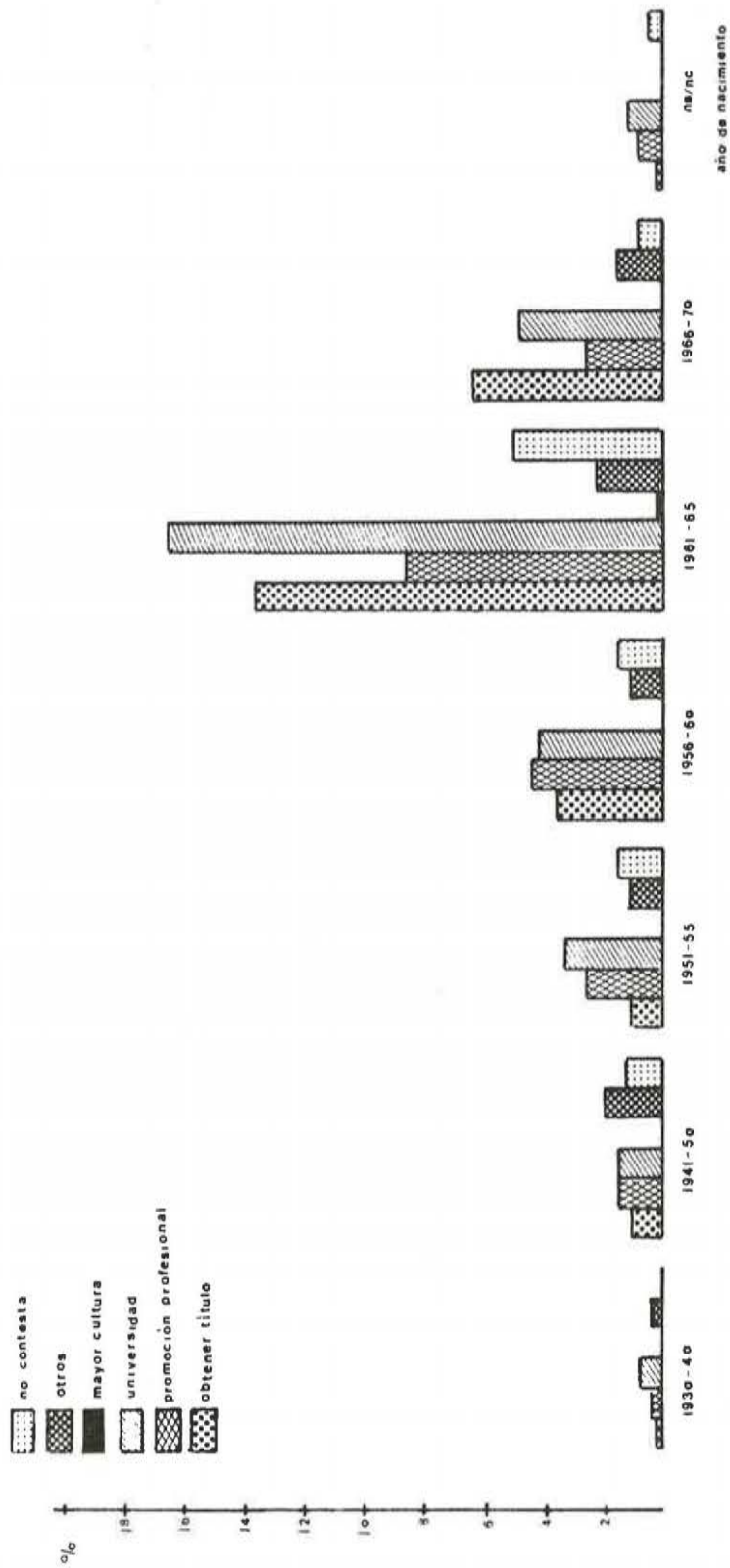
Gráfica 18: Razones por las que los encuestados estudian Bachillerato o C.O.U. (Porcentajes).

acceso a la Universidad (35,2 %) y luego por su promoción profesional (23,4 %), los encuestados del aula E.C.C.A. presentan un mismo y máximo porcentaje (29,0 %) en estos dos motivos de estudio del Bachillerato.

En la gráfica siguiente (**Gráfica 19**) de los alumnos que desean ingresar en la Universidad, un tercio son menores de 25 años, un poco menos de un tercio tienen entre 25 y 30 años y un cuarto son mayores de 35 años. Este resultado nos muestra que, a medida que avanza la edad de los encuestados, disminuye esta razón de estudio del Bachillerato. Igualmente ocurre con las razones de su promoción profesional y la obtención de un título, que son motivos que se acentúan en los alumnos más jóvenes.

De los datos sobre los alumnos destacamos que:

- de los que han cursado estudios de E.G.B. antes de matricularse en nuestro Centro sobresalen aquéllos que pretenden obtener un título,



Gráfica 19: Razones de estudio del Bachillerato según intervalos años de nacimiento (Porcentajes).

- de los que previamente han cursado el Bachillerato Elemental, Formación Profesional, Curso de Orientación Universitaria en otros Centros o dicen tener «otros estudios» destacan los que quieren acceder a la Universidad,
- y los que han hecho algunos cursos del Bachillerato Unificado y Polivalente en otros Institutos presenciales se pronuncian, en igual porcentaje, tanto por la obtención de un título como por el acceso a la Universidad.

El sexo no resultó ser una variable discriminadora, ya que aparecen porcentajes muy similares al relacionar los motivos de estudio del Bachillerato con el sexo de los alumnos. Lo único quizás destacable es que mientras en los varones predominan las razones de obtener un título y su promoción profesional, en las mujeres es el acceso a la Universidad, pero, insistimos, con diferencias poco significativas.

Si aparejamos los motivos de estudio del Bachillerato con el estado civil, apreciamos que alrededor de un tercio de los alumnos solteros pretenden acceder a la Universidad, casi otro tercio desea obtener un título y cerca de un quinto estudia para promocionarse profesionalmente.

Las razones de los casados se distribuyen de la siguiente forma: casi un tercio busca el acceso a la Universidad, poco más de un cuarto de ellos se inclina por la promoción profesional, un sexto desea obtener un título y algo más de un décimo alega «otros motivos».

De la relación: la profesión-ocupación de los alumnos con sus motivos de estudio de Bachillerato; destacamos que:

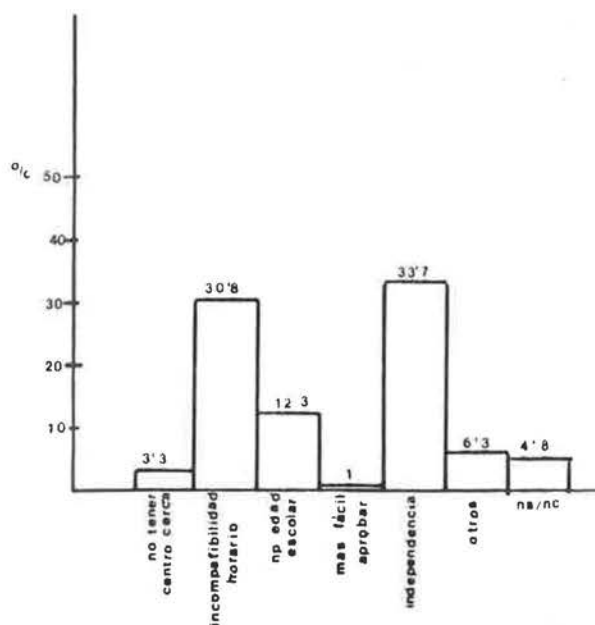
- Los «administrativos» presentan un mismo y máximo porcentaje (28,6 %) en los motivos de acceso a la Universidad, obtención de un título y promoción profesional.
- Los «estudiantes» declaran:
Obtener un título 37,5 %

- Acceder a la Universidad 31,8 %
- Promoción Profesional 17,0 %
- Las «amas de casa-sus labores» quieren
 - Acceder a la Universidad 27,8 %
 - Obtener un título 20,8 %
 - Promoción profesional 12,9 %
- Los «técnicos titulados» estudian para
 - Acceder a la Universidad 42,9 %
 - Promoción Profesional 22,9 %
 - Obtener un título 14,5 %
- Los «obreros» tratan de
 - Promoción Profesional 36,8 %
 - Obtener un título 31,6 %
 - Acceder a la Universidad 26,3 %
- Los «agricultores» sólo estudian por acceder a la Universidad y por su promoción profesional (en la misma proporción: 50 %).
- Los que sirven en «el Ejército/Fuerzas Armadas» en un 50 % quieren acceder a la Universidad y
- Los de «otras profesiones» en un 44 % también pretenden acceder a la Universidad.

b. *Razones de estudio en el I.N.B.A.D.*

Las razones fundamentales que inducen a los encuestados a matricularse en el INBAD son, para un tercio el lograr una mayor independencia en la organización del estudio y, para algo menos de otro tercio, la incompatibilidad entre su ocupación y el horario de otros Centros de Bachillerato. Un octavo de los alumnos dicen que optaron por el INBAD, simplemente por no estar en edad escolar; muy pocos son los que se matricularon por no contar con un Centro de Bachillerato cer-

cano a su lugar de residencia y un 1 % de ellos porque entiende que es más fácil aprobar con esta modalidad de enseñanza (Gráfica 20).



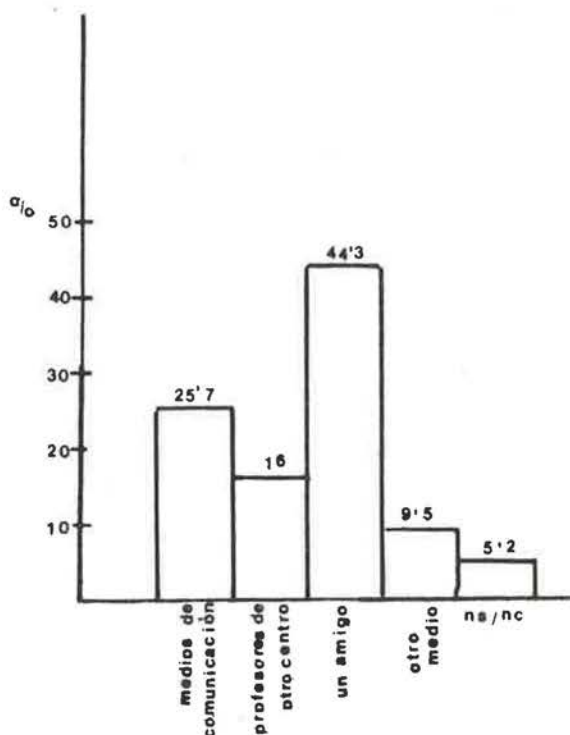
Gráfica 20: Razones por las que los alumnos estudian en el INBAD. (Porcentajes).

En este sentido queremos hacer notar que, si bien en la Encuesta INBAD-1983 resultó que «más de la mitad del alumnado (56,6 %) ha elegido el INBAD por las propias características de este Instituto como son: el no disponer de tiempo o no existir un Instituto en el lugar de residencia», en nuestro Centro esta cifra se reduce a un mínimo, no llegando a un 5 % del alumnado encuestado.

Ahora bien, si separamos estas «razones INBAD», en dicha Encuesta-1983 se especifica que «el número de los que señalan como razón «no hay Instituto donde resido» es en el extranjero (21,4 %) notablemente superior a la media general (7,5 %), mientras que en las Extensiones sólo señala esta razón un 1,7 %». En Santa Cruz de Tenerife los encuestados apuntaron este motivo en un 3,1 %.

Queremos hacer hincapié en que casi la mitad se enteraron de la existencia de esta modalidad de

enseñanza a distancia por medio de un amigo; a un cuarto les llegó la información por distintos medios de comunicación (especialmente por la radio y televisión); un 16 % conocieron del INBAD por profesores de otros Centros y casi un 10 % de los alumnos dicen que por «otros medios» (Gráfica 21).



Gráfica 21: Medios por los que los alumnos conocieron la existencia del INBAD. (Porcentajes).

Pero, al matricularse por primera vez los alumnos tenían un conocimiento muy pobre acerca de la organización y funcionamiento del INBAD. Así, algo, más de dos tercios de los encuestados ignoraba la existencia de las Tutorías Colectivas-Básicas, más de las tres cuartas partes de ellos no sabía de la función y posibilidad de asistencia a las Tutorías Individuales y más de la mitad desconocía la viabilidad de, una vez en el INBAD, no matricularse de cursos completos.

En resumen, nuestros alumnos estudian el Bachillerato fundamentalmente para continuar sus estudios en la Universidad, para obtener un título

lo y por su promoción profesional. La mayoría de ellos se matricularon en el INBAD tratando de lograr una mayor independencia en la organización de su estudio y por incompatibilidad trabajo/estudio. La mitad de nuestro alumnado conoció la existencia de la modalidad de enseñanza a distancia a través de un amigo y una cuarta parte por los medios de comunicación, pero unas tres cuartas partes ignoraba el funcionamiento y organización del INBAD.

Los alumnos en el I.N.B.A.D.

a) La matrícula en el I.N.B.A.D.

Un tercio se matricula por primera vez en el INBAD en el Primer Curso de B.U.P., disminuyendo esta cantidad a medida que se avanza en los niveles de Bachillerato y C.O.U. Así, en:

Primer Curso de Bachillerato Unificado un 33,4 %.

Segundo Curso de Bachillerato Unificado un 23,1 %.

Tercer Curso de Bachillerato Unificado un 17,7 %.

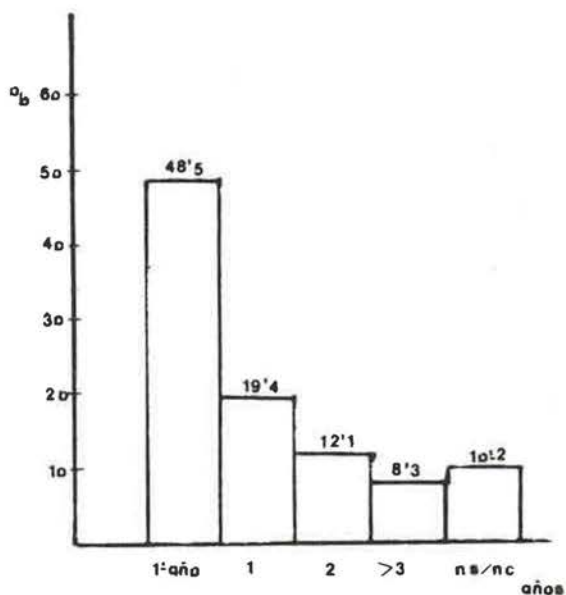
El Curso de Orientación Universitaria un 10,6 %.

No saben/No contestan un 15,3 %.

No obstante entendemos que el porcentaje que arrojan los alumnos de C.O.U. no es muy significativo, porque concretamente un 31,4 % no se definieron en este punto.

En términos absolutos, apreciamos que algo más de un 40 % al matricularse por primera vez en el INBAD, lo hacen en cursos completos. Son muy pocos los que dicen haberse matriculado de más de las asignaturas que supone un curso completo; casi un tercio lo hicieron de cuatro o menos de cuatro asignaturas y aproximadamente un 15 % entre cinco y ocho asignaturas en B.U.P. y cinco y seis en C.O.U.

Sobre el número de cursos que llevan matriculados en el INBAD (**Gráfica 22**), casi la mitad nos dicen que iniciaron este año académico sus estudios de Bachillerato o C.O.U. en nuestro Centro; un quinto lleva un año en el INBAD; un octavo dos años y algo menos de un 10 % han pasado en el Centro INBAD tres o más años.



Gráfica 22: Número de cursos que los alumnos llevan en el INBAD. (Porcentajes).

Si se relacionan los años de permanencia en el INBAD con el sexo de los Alumnos, se desprende de que:

- tanto el máximo porcentaje de los varones como el de las mujeres lo presentan los alumnos que se matricularon este curso por primera vez en el Centro, disminuyendo el mismo de forma paralela al aumento del número de años de permanencia en el INBAD.
- En el año académico en que se cumplimentó La Encuesta (1985-86) se matricularon por primera vez en el Centro más mujeres que varones (57,0 % para aquéllas, 43,0 % para éstos).
- Y que las mujeres tienden a permanecer más tiempo en el INBAD que los hombres.

Al relacionar los años de permanencia en el INBAD con la zona de residencia de nuestros alumnos, observamos que también se mantiene la constante del predominio de los que residen en área urbana sobre los que viven en medio rural. Se matricularon por primera vez en nuestro Centro algo más de la mitad de los encuestados que residen en zona urbana y un poco más de un cuarto de los que lo hacen en zona rural.

b) *Asistencia a las tutorías*

En general, la asistencia de los alumnos a las Tutorías Colectivas es bastante diferente según se trate de los tutelados por el Instituto o por el Aula E.C.C.A. No obstante, hemos de tener en cuenta que casi un 80 % no contestaron a la pregunta formulada, lo que se podía justificar, por un lado, poniéndolo en conexión con la respuesta a la pregunta que hicimos sobre el «número de años que llevaban en el INBAD» y, por otro lado, no olvidando que suele concederse un margen de un 10 % al «no contesta» en toda pregunta de una encuesta; además, aproximadamente un 70 % nos dicen que ignoraban la existencia de las Tutorías Colectivas en el momento de matricularse.

A pesar de ello, asisten a las Tutorías Colectivas con mucha más frecuencia que los del Aula E.C.C.A. Pero casi un 15 % acuden «habitualmente» a las Tutorías Básicas y de Apoyo en los tres primeros meses del curso, disminuyendo esta cifra, en casi dos enteros, después de efectuada la Primera Evaluación. Los tutelados por el Aula E.C.C.A. que asisten «con habitualidad» representan un (4,1 %), y mantienen un mismo porcentaje de asistencia antes y después de dicha Evaluación.

«De forma irregular» los alumnos asisten a las Tutorías Colectivas en menor porcentaje que «habitualmente» (en el Aula esta cifra es insignificante) y un 6 % de los encuestados «no asisten nunca».

En resumen, sólo un poco más de un 21 % dicen asistir a las Tutorías Colectivas (con habitua-

lidad o de vez en cuando) en los tres primeros meses del curso y un casi 18 % después de la Primera Evaluación. Los tutelados por el Aula E.C.C.A. lo hacen en un 6,5 % y un 5,7 %, respectivamente.

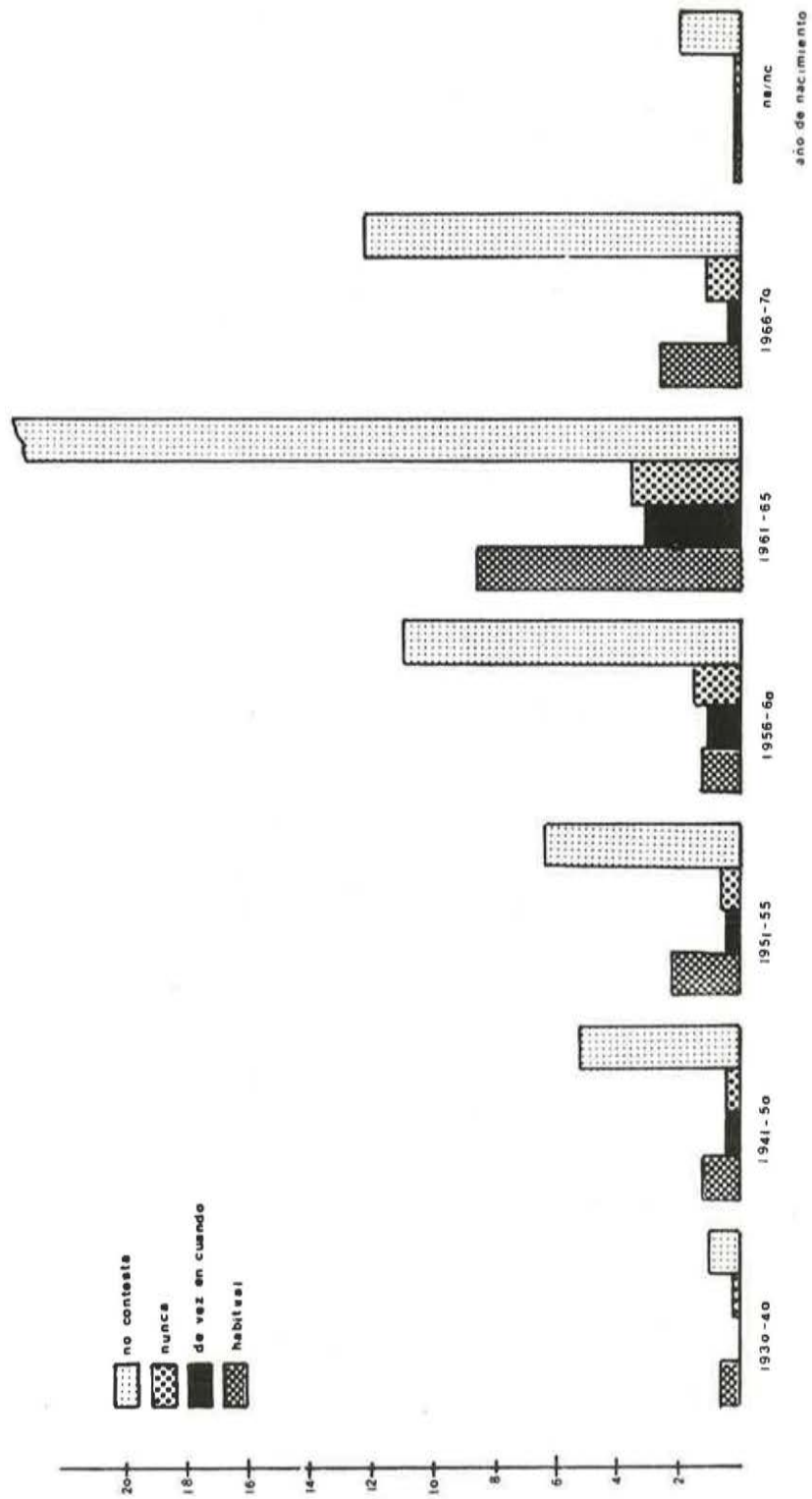
En la **Gráfica 23** se representan los porcentajes de asistencia a las Tutorías Colectivas según la edad de los alumnos, para el Primer Trimestre del curso. En cualquier caso, se aprecia que los más jóvenes son los que evidencian un mayor porcentaje de asistencia a estas Tutorías.

Por otra parte, hemos de hacer notar que las alumnas suelen asistir con más asiduidad que los varones a las Tutorías Colectivas. El medio en que viven los alumnos parece ser que no influye notoriamente en su mayor o menor continuidad en las Tutorías Colectivas.

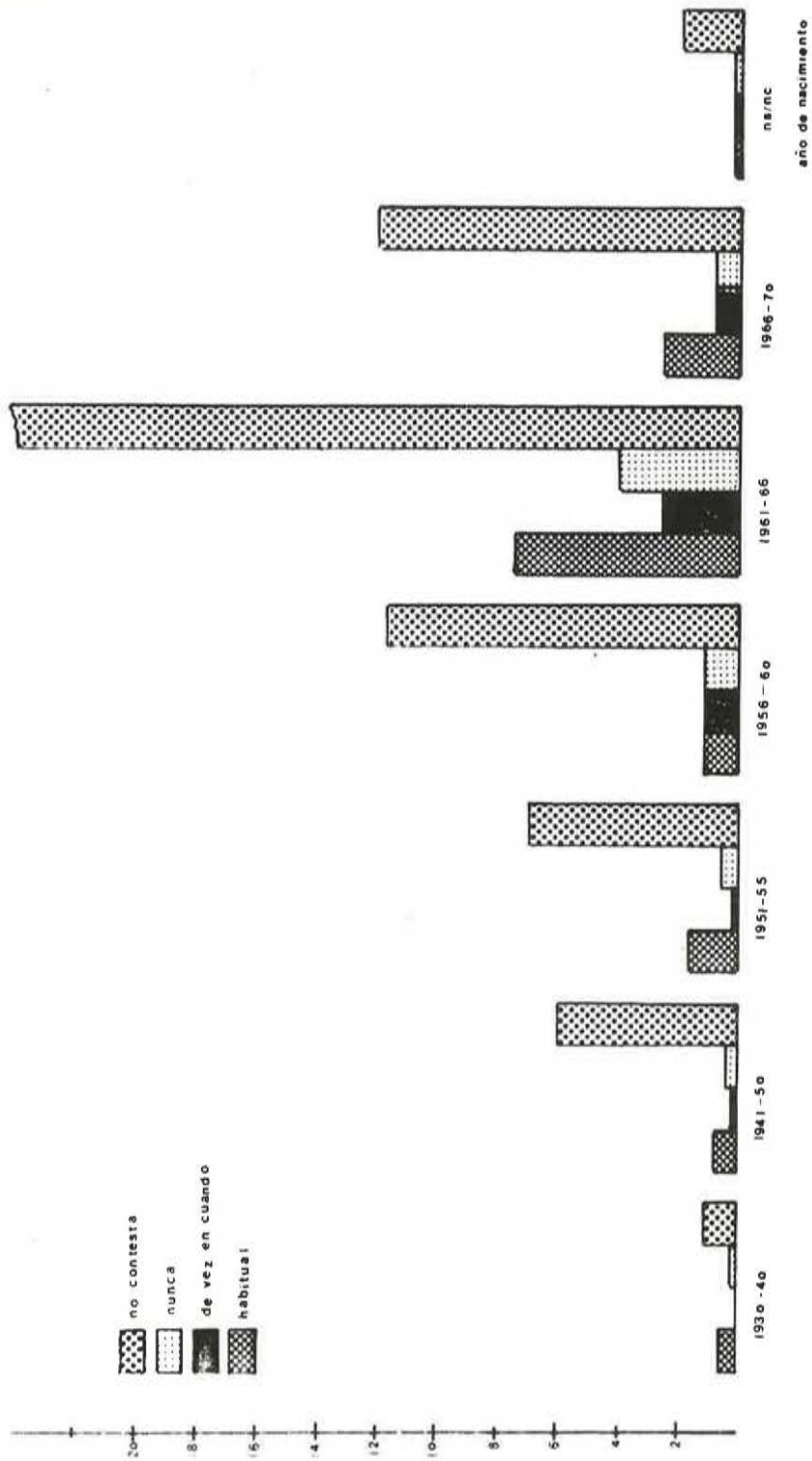
	Zona	
	Rural	Urbana
— Habitualmente	15,7 %	17,8 %
— De forma irregular	1,0 %	7,5 %

Después de la Primera Evaluación continúan siendo los más jóvenes los que manifiestan una mayor asistencia a las Tutorías Colectivas (**Gráfica 24**). Lo mismo ocurre si tenemos en cuenta el sexo de los encuestados: las mujeres acuden con mayor periodicidad que los varones. Si relacionamos la asistencia de los alumnos a las Tutorías Colectivas en el Segundo Trimestre del curso y el área en que residen, apreciamos que, a partir de los inicios del Segundo Trimestre, los encuestados que viven en zona rural muestran una disminución en el grado de asistencia «habitual» a las Tutorías, aumentando su asistencia de forma «irregular»; los domiciliados en área urbana mantienen con cierta constancia su porcentaje de asistencia.

Y los motivos que justifican la inasistencia o asistencia «esporádica» a las Tutorías Colectivas son, fundamentalmente, motivos laborales, obligaciones familiares, difícil desplazamiento al Centro, cambio de las circunstancias personales, obli-



Gráfica 23: Porcentajes de asistencia a las Tutorías Colectivas, durante el Primer Trimestre, según intervalos años de nacimiento.



Gráfica 24: Porcentajes de asistencia a las Tutorías Colectivas, durante el Segundo Trimestre, según intervalos años de nacimiento.

gaciones militares, el haberse acogido a la modalidad de Correspondencia y el no considerar imprescindible este tipo de Tutorías (Gráfica 25). El alto índice de abstención a esta pregunta (76,2 %) tenemos que relacionarlo, entre otros, con el elevado número de alumnos que inician este año sus estudios en nuestro Centro.

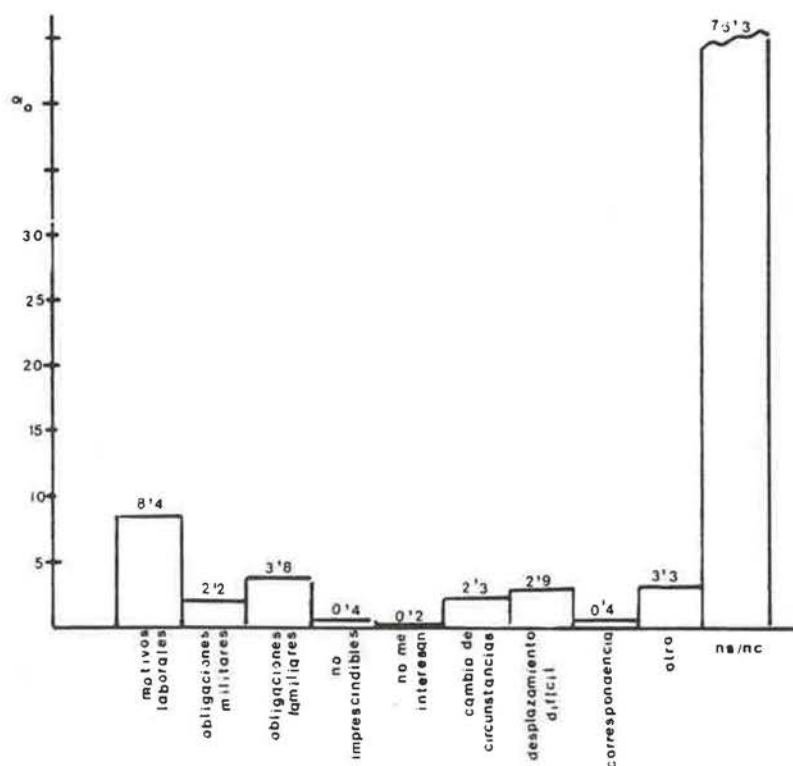
En general, son los varones los que más argumentan razones de tipo laboral; las mujeres son quienes aducen motivos familiares y cambio en las circunstancias personales. Los encuestados que nunca asisten a estas Tutorías alegan causas de tipo laboral y el haberse acogido a la modalidad de enseñanza por Correspondencia.

Por su parte, la asistencia a las Tutorías Individuales («la gran desconocida en el I.N.B.A.D.»): un 78 % de los encuestados ignoraban su existencia y función al matricularse es notoriamente inferior a la de las Tutorías Colectivas, pues mien-

tras la media, durante el curso, para éstas es aproximadamente un 15,5 %, para las Tutorías Individuales sólo supone un 5,6 %.

La Encuesta evidencia un ligero aumento en la asistencia a las Tutorías Individuales a medida que avanza el curso, aunque los Alumnos tutelados por el Aula E.C.C.A. presentan un proceso inverso: las utilizan menos en el 2.º Trimestre que en el 1.º.

La asistencia es mínima. Si la comparamos con la asistencia y continuidad a las Tutorías Básicas y de Apoyo y tomamos porcentajes respecto del 100 % de los que han contestado a esta cuestión, observamos que la asistencia «habitual» a las Tutorías Colectivas oscila entre un 51,6 % y un 51,9 %, según se trate de antes o después de la Primera Evaluación, y para las Tutorías Individuales estos porcentajes bajan a un 5,7 % y 6,5 % respectivamente.

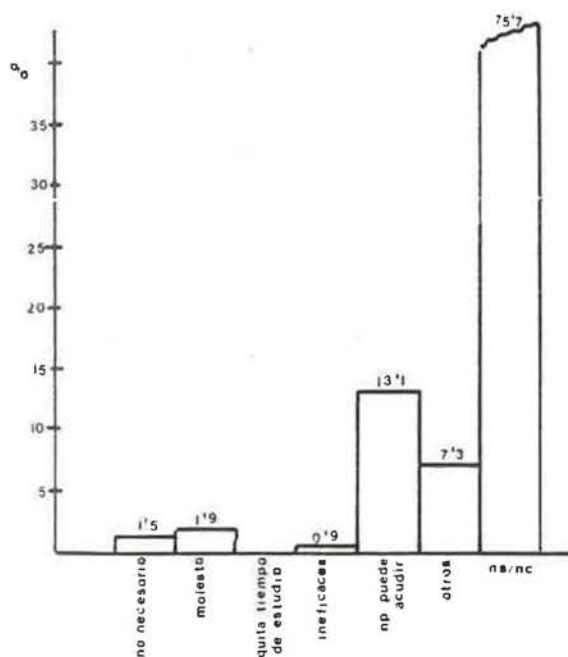


Gráfica 25: Motivos que, según los alumnos, justifican su inasistencia o asistencia esporádica a las Tutorías Colectivas. (Porcentajes).

El alto índice de abstención (casi un 80 %) nos obliga a referirnos a los alumnos que empiezan este curso sus estudios en el INBAD; aproximadamente un 96 % no han contestado a esta consulta concreta.

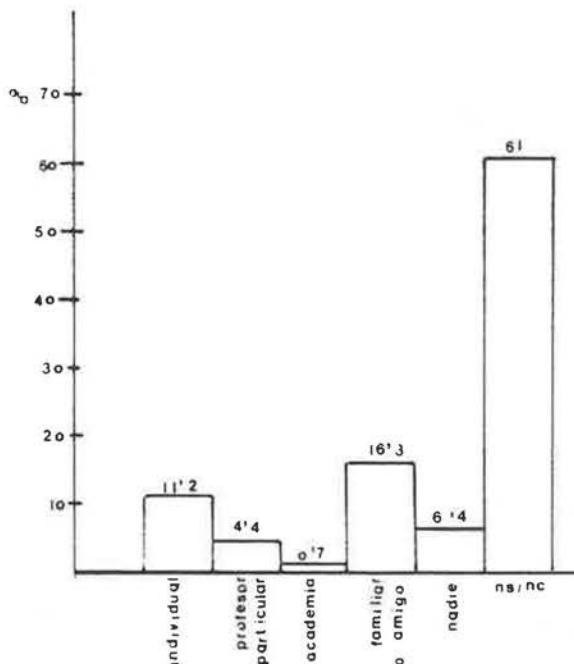
Los encuestados más jóvenes y las alumnas son los que presentan mayores porcentajes de asistencia a las Tutorías Individuales. Frente a un 21,1 % de los que residen en medio rural, los que viven en zona urbana ofrecen un 78,9 % de índice de asistencia a estas Tutorías.

Los motivos de inasistencia a las Tutorías Individuales son: imposibilidad de acudir al Centro, por creer que molestan al Profesorado, por no considerarlas necesarias, porque les resultan ineficaces, por desconocer su existencia y por observar poco interés por parte del Profesorado (En la **Gráfica 26** estas dos últimas causas están englobadas en el 7,3 % que representa «otras causas»). Un 75,7 % de los encuestados no contestan.



Gráfica 26: Motivos de inasistencia o asistencia esporádica a las Tutorías Individuales. (Porcentajes).

En conexión con estos resultados están los datos que nos muestran los alumnos cuando les preguntamos a quién acudían frente a las dificultades que encontraban en los estudios. Sólo un 11,2 % de los encuestados dicen «acudir» o que «acudirán» a las Tutorías Individuales; los demás alumnos lo hacen a un familiar o amigo, a un Profesor particular o a una Academia. Un 6,4 % no acuden a nadie y un 61 % no contesta (**Gráfica 27**).

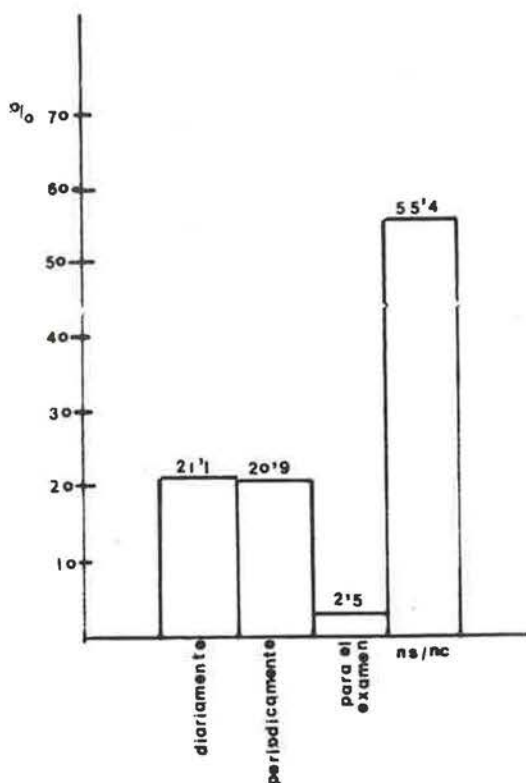


Gráfica 27: Personas a quienes acuden los alumnos frente a las dificultades que se le presentan en el estudio. (Porcentajes).

c) Rendimiento académico

Como consecuencia inmediata de:

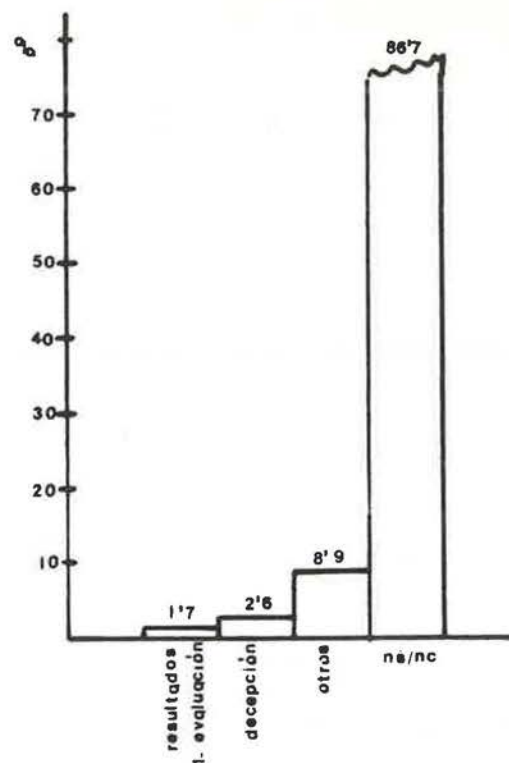
- el bajo porcentaje de asistencia a las Tutorías,
- y a la carencia de técnicas de estudios que poseen los alumnos, que se evidencian en que sólo un poco más de un quinto de los encuestados estudian «diariamente», otro quinto lo hacen con «periodicidad» y un 2,5 % solamente trabaja para los exámenes (**Gráfica 28**).



Gráfica 28: Periodicidad en el estudio. (Porcentajes).

Por tanto, nos encontramos con un bajo índice de calificaciones positivas de los alumnos y con un alto porcentaje de abandonos (entendiendo por tal no al fracaso definitivo en una asignatura, Curso o Sistema INBAD, sino al estar matriculado y dejar temporalmente las asignaturas, habiendo asistido o no a las diferentes Tutorías).

En este aspecto los Alumnos que han asistido a las Tutorías Colectivas y/o Individuales y han dejado de hacerlo entienden, en un porcentaje muy bajo (2,9 %), que se debe a causas propias de su situación personal; también son muy pocos los que aducen su decepción ante el sistema INBAD (2,6 %) o decepción ante los resultados negativos obtenidos por ellos en la Primera Evaluación (1,7 %). En la **Gráfica 29** se aprecia, sin embargo, que la gran mayoría de los alumnos no se pronunciaron en este punto.



Gráfica 29: Motivos de abandono (permanente o temporal) y de no asistencia a las Tutorías (Colectivas e Individuales). (Porcentajes).

El número de asignaturas aprobadas por nuestros alumnos durante sus años de permanencia en el INBAD nos revela porcentajes muy bajos:

- Un 29,3 % dicen que no han aprobado ninguna asignatura porque este es su primer año en el Centro,
- Un 5,5 % no han aprobado ninguna a pesar de llevar, al menos, un año en el INBAD,
- Un 7,1 % han superado positivamente entre 1 y 4 asignaturas,
- Un 8,4 % lo han hecho entre 5 y 8,
- Un 3,1 % entre 9 y 12,
- Un 2,0 % entre 13 y 16,
- Un 2,0 % entre 17 y 25 Asignaturas y
- Un 42,6 % No saben/no contestan.

Como es lógico, observamos una relación, aunque no lineal sí directa, entre el número de asignaturas aprobadas y los años que llevan matriculados los alumnos en el Centro INBAD.

- Una cuarta parte que ya han estado un año han superado positivamente entre 1 y 4 asignaturas y casi un quinto no han aprobado ninguna.
- De los que ya han pasado dos cursos en el Instituto destaca una cuarta parte que han aprobado entre 5 y 8 asignaturas y un 13 % de ellos no han superado ninguna.
- Y de los que han estado matriculados durante tres o más años, casi un tercio han superado positivamente entre 5 y 12 asignaturas, algo más de un quinto entre 13 y 21 y un 2,7 % no han aprobado ninguna.

La distribución del número de asignaturas aprobadas y el sexo de los encuestados no presenta ninguna relación lineal definida; no obstante, puede apreciarse que el porcentaje total de mujeres que han superado positivamente las diferentes disciplinas y/o niveles es mayor que el de los hombres. Ahora bien, si este dato lo ponemos en conexión con el que obtuvimos cuando cruzamos el número de años de permanencia en el INBAD y el sexo de los encuestados, tenemos que hacer notar que son los varones los que abandonan sus estudios con mayor grado que las mujeres.

Por otro lado, si tenemos en cuenta esta distribución del número de asignaturas aprobadas y el estado civil de los alumnos, deducimos que los solteros aprueban más asignaturas que los casados; así:

- no han superado positivamente ninguna asignatura un 48 % de los solteros frente a un 52 % de los casados, pero,
- a medida que aumenta el número total de asignaturas aprobadas, disminuye el porcentaje de alumnos casados.

Al considerar esta variable aparejada con la zona de residencia de los alumnos tampoco apre-

ciamos diferencias muy significativas. Únicamente destacamos que

- un 2,4 % viven en área urbana y han aprobado entre 17 y 25 asignaturas, frente a un 0,0 % de los que lo hacen en zona rural y
- que, de los que residen en medio rural, han superado positivamente en un 2,0 % entre las 13 y 16 asignaturas, como máximo.

Además, relacionando el número de asignaturas aprobadas en los años de permanencia en nuestro Centro con la jornada laboral que dicen tener los alumnos, nos encontramos que no han respondido a una u otra de las preguntas o a ambas en un altísimo porcentaje (75,2 %), por lo que se manifiestan pocas singularidades. Pero, por otro lado, el número de asignaturas aprobadas frente a la periodicidad en el estudio de los alumnos nos muestra unos datos que nos parecen irrelevantes y, en consecuencia, desmoralizadores, puesto que

- si bien un 4 % de los encuestados que estudian diariamente no han aprobado ninguna asignatura durante sus años en el INBAD y un 15 % de los que lo hacen periódicamente tampoco han superado de forma positiva asignatura alguna.
- un 27 % de los que estudian diaria y periódicamente han aprobado entre 1 y 4 asignaturas, frente a un 36,4 % de los que preparan la materia sólo para el examen.
- 33,0 % de los primeros, frente a un 36,4 % de los segundos, han superado entre 5 y 8 asignaturas,
- un 10 % de aquéllos han aprobado entre 9 y 16 frente a un 27,3 % de éstos y
- un 4,5 % de los que estudian diaria o periódicamente han superado positivamente más de 16 asignaturas.

En la relación entre el número de asignaturas aprobadas por los alumnos y su frecuencia en la asistencia a las Tutorías Colectivas durante el Pri-

mer y Segundo Trimestre, respectivamente se aprecia que, los que asisten habitualmente a estas Tutorías son los que dicen haber obtenido calificaciones positivas.

Los cruces de asignaturas aprobadas/asistencia a las Tutorías Individuales durante el Primer Trimestre y asignaturas aprobadas/asistencia a las Tutorías Individuales en el 2.º Trimestre parecen indicarnos la no efectividad de las Tutorías Individuales, puesto que una gran parte de los alumnos que no hacen uso de ellas con «habitualidad», sino de forma esporádica, y la gran mayoría de los encuestados (los que «nunca» asisten) aprueban sin contar con estas Tutorías Individuales.

En conclusión, casi la mitad de los que se matricularon por 1.ª vez en el Centro en 1985-86, iniciaron en él sus estudios de Bachillerato o C.O.U. Algo más de un 40 % de los encuestados se matricularon de cursos completos.

Además, se matricularon, por 1.ª vez en el Instituto, más mujeres que varones. Un poco más de la mitad del alumnado eran residentes en área urbana y una cuarta parte en zona rural.

La gran mayoría no contestaron y, sólo una quinta parte tutelados por el Instituto dicen asistir a las Tutorías Colectivas con periodicidad o de forma esporádica durante el 1.º Trimestre, disminuyendo esta cifra (a un 18 %) cuando se trata del 2.º Trimestre. Los tutelados por el Aula E.C.C.A. lo hacen en un 6,5 % y 5,7 %, respectivamente. Los encuestados más jóvenes y las alumnas son los que presentan mayores porcentajes de asistencia a estas Tutorías. En el Segundo Trimestre, los Alumnos que viven en zona rural muestran una disminución en su asistencia habitual a las Tutorías Colectivas (y un aumento en el grado de asistencia esporádica).

Los motivos que, justifican su inasistencia o la asistencia esporádica a las Tutorías Colectivas son de tipo laboral (sobre todo cuando se trata de varones), obligaciones familiares (en el caso de las alumnas), dificultad en el desplazamiento al Centro, cambio de las circunstancias personales (fun-

damentalmente en el caso de las alumnas), obligaciones militares, el haberse acogido a la modalidad de Correspondencia y el considerar que estas Tutorías no son imprescindibles.

La asistencia a las Tutorías Individuales es notoriamente inferior a la de las Tutorías Colectivas: sólo un 5,6 % de los encuestados acuden a ellas durante el curso. Y son los más jóvenes y las alumnas los que manifiestan mayores porcentajes de asistencia; solamente una quinta parte de los residentes en zona rural utilizan este tipo de Tutoría.

Los motivos de inasistencia a las Tutorías Individuales, son: imposibilidad de acudir al Centro, por creer que molestan al Profesorado, por no considerarlas necesarias, porque les resultan ineficaces, por desconocer su existencia y por observar poco interés por parte del Profesorado. De aquí que, frente a las dificultades que se les presentan en su estudio, acudan, en primer lugar, a un familiar o amigo.

Sólo un quinto dicen estudiar diariamente y otro quinto con relativa periodicidad. Por otra parte, sólo un 4 % de los alumnos han aprobado más de 12 asignaturas en los años que llevan matriculados en el INBAD y un 5,5 % no han aprobado ninguna, a pesar de llevar entre uno y tres años en el Centro.

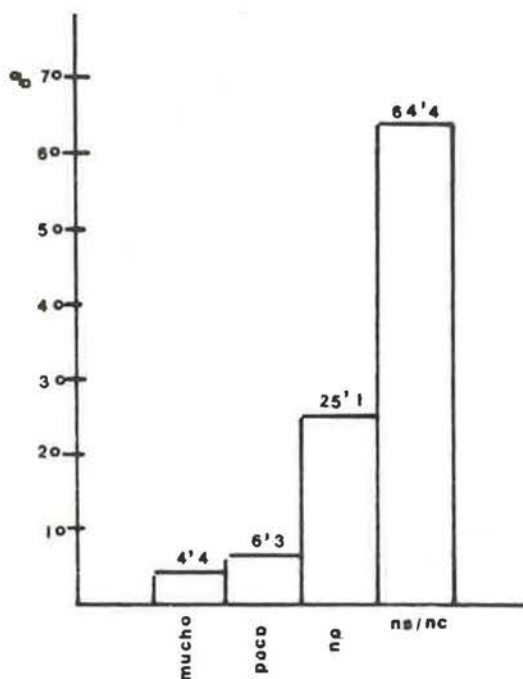
Por último, nos encontramos con un bajo índice de resultados positivos en las calificaciones y con un alto índice en el porcentaje de abandonos. Parece ser que los alumnos varones abandonan sus estudios en mayor grado que las alumnas. Sobresale la marcha lenta en la superación de los cursos.

Valoración de algunos aspectos concretos del sistema I.N.B.A.D.

Recabamos la opinión de los alumnos y su valoración sobre aspectos concretos del sistema de enseñanza; en este sentido, les preguntamos cómo influían las actuales instalaciones del Centro

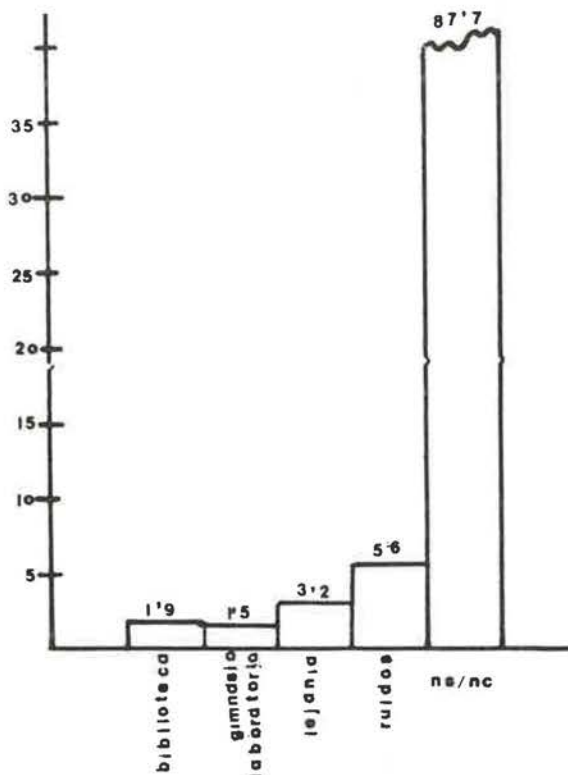
en su rendimiento académico (**Gráfica 30**). Tenemos que diferenciar las respuestas de los Alumnos del Aula - E.C.C.A. de las de los directamente tutelados por el Instituto, aunque los datos son muy asimilables, aquéllos, como es lógico, se abstuvieron en un mayor porcentaje que éstos:

Influencia negativa de las Instalaciones del Centro	Alumnos directamente tutelados por		
	Aula-ECCA	Instituto	Total
Sí, mucho	0,8 %	5,6 %	4,4 %
Sí, poco	1,6 %	8,0 %	6,3 %
No	20,2 %	26,8 %	25,1 %
NS/NC	77,4 %	59,6 %	64,4 %



Gráfica 30: Influencia negativa de las actuales instalaciones del Centro en el rendimiento académico de los alumnos. (Porcentajes).

Ahora bien, de los que dicen que sí les influyen negativamente las instalaciones del Centro, casi un 90 % son los que asisten con asiduidad a las Tutorías que se imparten en el Instituto y cerca de un tercio de ellos señalan que sería necesario aminorar la intensidad de los ruidos que provienen de la calle, aproximadamente un cuarto de



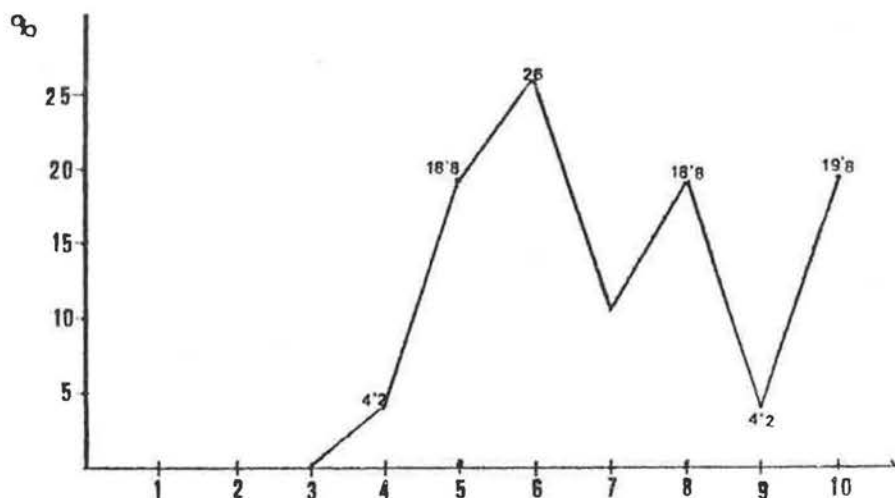
Gráfica 31: Instalaciones del Centro que, según opinión de los encuestados, deben mejorar. (Porcentajes).

los mismos indican, como influencia negativa, la lejanía de la sede del Centro y algo más de un cuarto de los mismos dicen que desean disponer de una biblioteca, de despachos para las Tutorías Individuales, de un gimnasio y de un laboratorio (**Gráfica 31**).

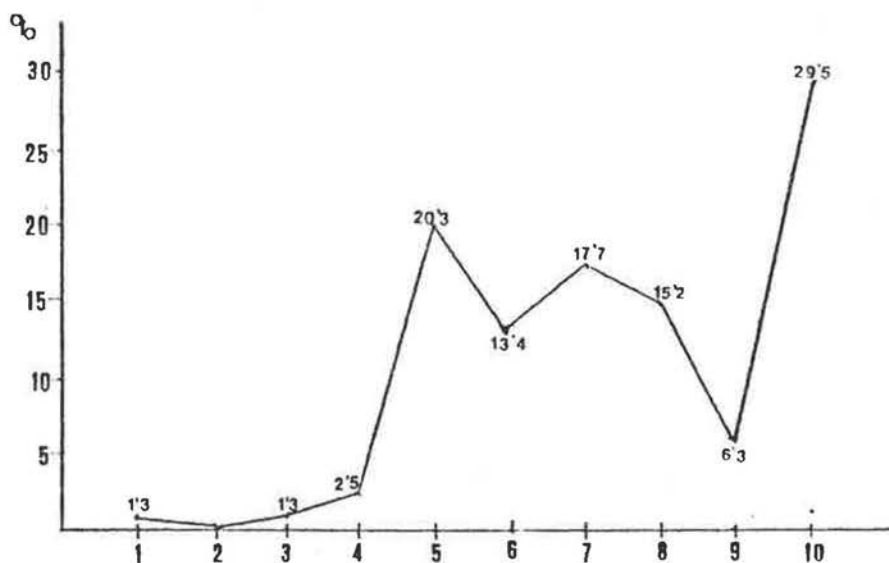
En la valoración que hacen los alumnos de las Tutorías Básicas destaca un altísimo porcentaje (97,6 %) de estimación positiva de las mismas, entendiéndose por tal la puntuación que otorgaron los encuestados a estas Tutorías comprendida entre 5 y 10 (**Gráfica 32**), siendo la calificación media un 7,1 %.

En las Tutorías de Apoyo se evidenció una valoración positiva por parte de un 94,9 %; la nota media fue 7,2.

En cuanto a las Tutorías Individuales, se evidenció una continuación en el incremento de absencias: sólo contestaron un 14,2 %, mientras



Gráfica 32: Abscisas: puntuación otorgada a las Tutorías Básicas. Ordenadas: porcentaje respecto de los alumnos que contestaron a esta pregunta.



Gráfica 33: Abscisas: puntuación otorgada a las Tutorías de Apoyo. Ordenadas: Porcentaje respecto a los alumnos que contestaron a esta pregunta.

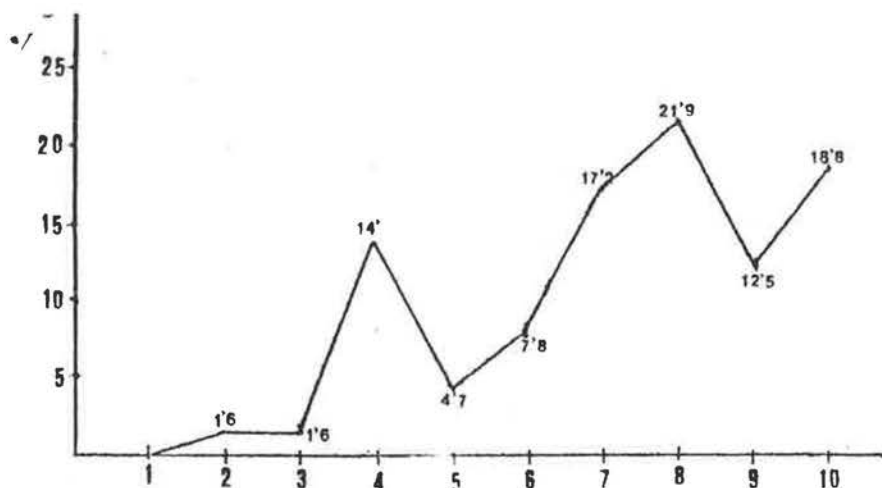
que en las Tutorías Básicas se pronunciaron un 21,3 % y en las de Apoyo lo hicieron un 17,5 %. Pensamos que este descenso en las respuestas está de acuerdo, por un lado, con la manifestación de los alumnos cuando les preguntamos por su grado de asistencia a las Tutorías (Colectivas e Individuales) y, por otro lado, con el carácter de obli-

gatoriedad en la asistencia que de ellas se tenga.

El porcentaje de calificación positiva para las Tutorías Individuales fue de un 92,2 % y, aunque esta cifra fue más baja que en el caso de las Tutorías Colectivas, la puntuación media concedida por los alumnos fue más alta: 7,4.

Estos datos nos obligan a plantearnos el por qué asisten con poca frecuencia a las Tutorías Colectivas e Individuales que se imparten en el Cen-

tro si aquéllos que suelen asistir con cierta periodicidad las valoran, en general, positivamente.



Gráfica 34: Abscisas: Puntuación otorgada a las Tutorías Individuales. Ordenadas: Porcentaje respecto a los Alumnos que contestaron a esta pregunta.

Por otra parte, al cómo juzgan sus estudios en el INBAD después de haberlo conocido, responde un 29,5 % y, de ellos, opinan:

	Muy Grande	Grande	Normal	Pequeña	Muy Pequeña	NS/NC
Dificultad en los estudios	10,5 %	35,3 %	49,6 %	3,8 %	0,8 %	0,8 %
Tiempo de estudio exigido.....	17,8 %	42,3 %	38,2 %	0,8 %	0,0 %	2,3 %
Interés por los estudios	29,9 %	31,3 %	36,6 %	1,5 %	0,7 %	0,0 %
Posibilidad de Aprobar	6,8 %	18,0 %	63,2 %	11,3 %	0,8 %	0,8 %

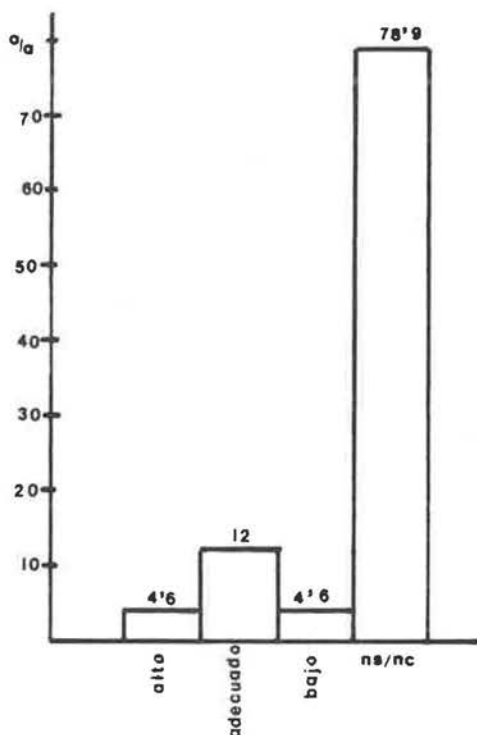
Casi la mitad consideran que la dificultad que presentan los estudios en el INBAD es grande o muy grande y la otra mitad piensa que es normal. Un 60 % cree que el tiempo de estudios que ofrece la modalidad de enseñanza a distancia es grande o muy grande, siendo el interés que muestran también grande o muy grande (61,2 %) y normal (36,6 %). La posibilidad de aprobar es, para casi dos tercios de los encuestados, normal.

Sobre el nivel de las Pruebas de Evaluación en el INBAD (Gráfica 35), un 56,7 % dicen que dichas Pruebas son adecuadas a los contenidos de las distintas asignaturas y un 21,7 % de ellos en-

tiende que el nivel de las mismas es alto, mientras que otro 21,7 % admite que es bajo.

Y, también en relación con ello, encontramos que algo más de las tres cuartas partes de los encuestados que cursan el Bachillerato, así como un 30 % de los Alumnos de C.O.U. piensan presentarse a todas las asignaturas de las que se han matriculado.

Finalmente preguntamos a los alumnos y les pedimos que, comparando los estudios que realizaron antes de matricularse en el INBAD, juzgaran, ahora, la dificultad de estos últimos en re-



Gráfica 35: Estimación de los alumnos sobre el nivel de dificultad de las Pruebas de Evaluación. (Porcentajes).

lación con la Programación - contenidos, Documentos Didácticos, Método de Trabajo y Sistema de Evaluación. Las respuestas, en porcentajes respecto de los encuestados que contestaron, las reflejamos en la tabla siguiente:

Dificultad en	Muy Grande	Grande	Normal	Pequeña	Muy Pequeña	NS/NC
Programación Contenidos	15,4 %	25,5 %	55,0 %	2,0 %	0,7 %	1,3 %
Documentos Didácticos	8,7 %	27,5 %	46,3 %	10,7 %	0,7 %	6,0 %
Método de Trabajo	11,4 %	24,2 %	57,7 %	5,4 %	1,3 %	0,0 %
Sistema de Evaluación	3,1 %	17,4 %	63,1 %	6,7 %	4,0 %	0,7 %

A modo de resumen, concluimos este apartado destacando que las actuales instalaciones del Centro, en general no influyen negativamente en el rendimiento académico. Los pocos que ven en ellas una influencia negativa apuntan la conveniencia de aminorar la intensidad de los ruidos que

llegan desde el exterior, el disponer de una biblioteca, de despachos para las Tutorías Individuales, de un gimnasio y de un laboratorio; la «lejanía» del Centro es, para ellos, un factor de influencia negativa.

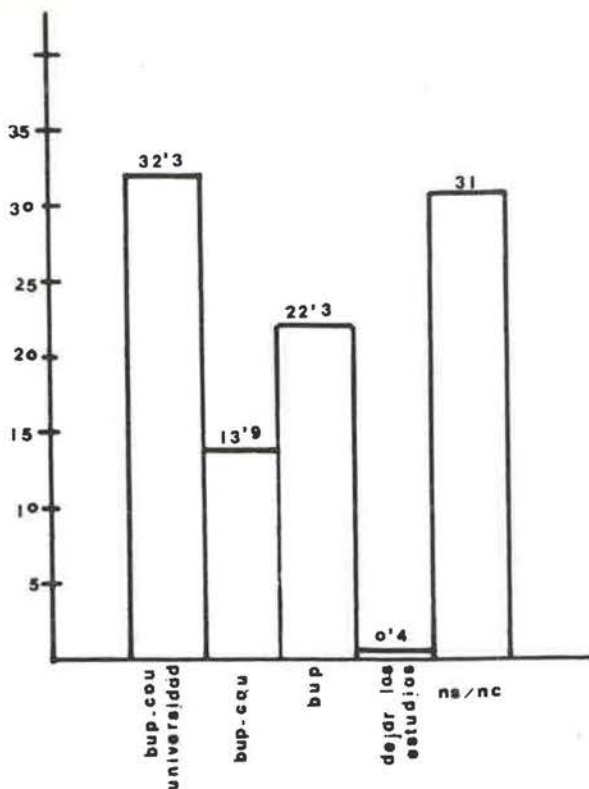
Por otra parte, la estimación sobre las Tutorías que se imparten en el Instituto resulta, bastante positiva. Este hecho, unido al bajo grado de asistencia de los Alumnos a tales Tutorías, nos obliga a preguntarnos el por qué los alumnos asisten con tan poca frecuencia a las Tutorías Colectivas e Individuales si aquéllos que suelen asistir con cierta periodicidad las valoran positivamente.

Casi la mitad de los que se manifestaron cuando les preguntamos por la dificultad que les presentaba los estudios en el INBAD, opina que es normal y, para dos tercios de ellos, la posibilidad de aprobar siguiendo la sistemática de una enseñanza a distancia es también normal. Algo más de la mitad de dichos alumnos piensa que el nivel de las Pruebas de Evaluación es adecuado a los contenidos de las distintas asignaturas, aunque, para la mayoría, el tiempo de estudio que exige esta modalidad de enseñanza es grande o muy grande.

FUTURO ACADÉMICO

¿Cuál es el futuro académico de nuestros alumnos? En la Gráfica 36 se aprecia que aproxima-

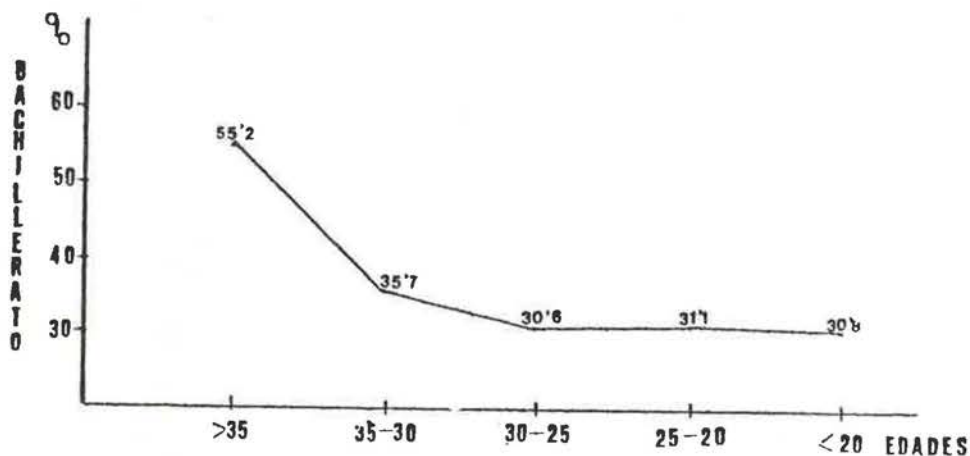
damente un tercio de ellos pretende terminar el Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria y acceder, luego, a la Universidad, mientras que algo más de otro tercio dicen que no desean continuar con estudios superiores y casi el otro tercio restante no sabe/no contesta.



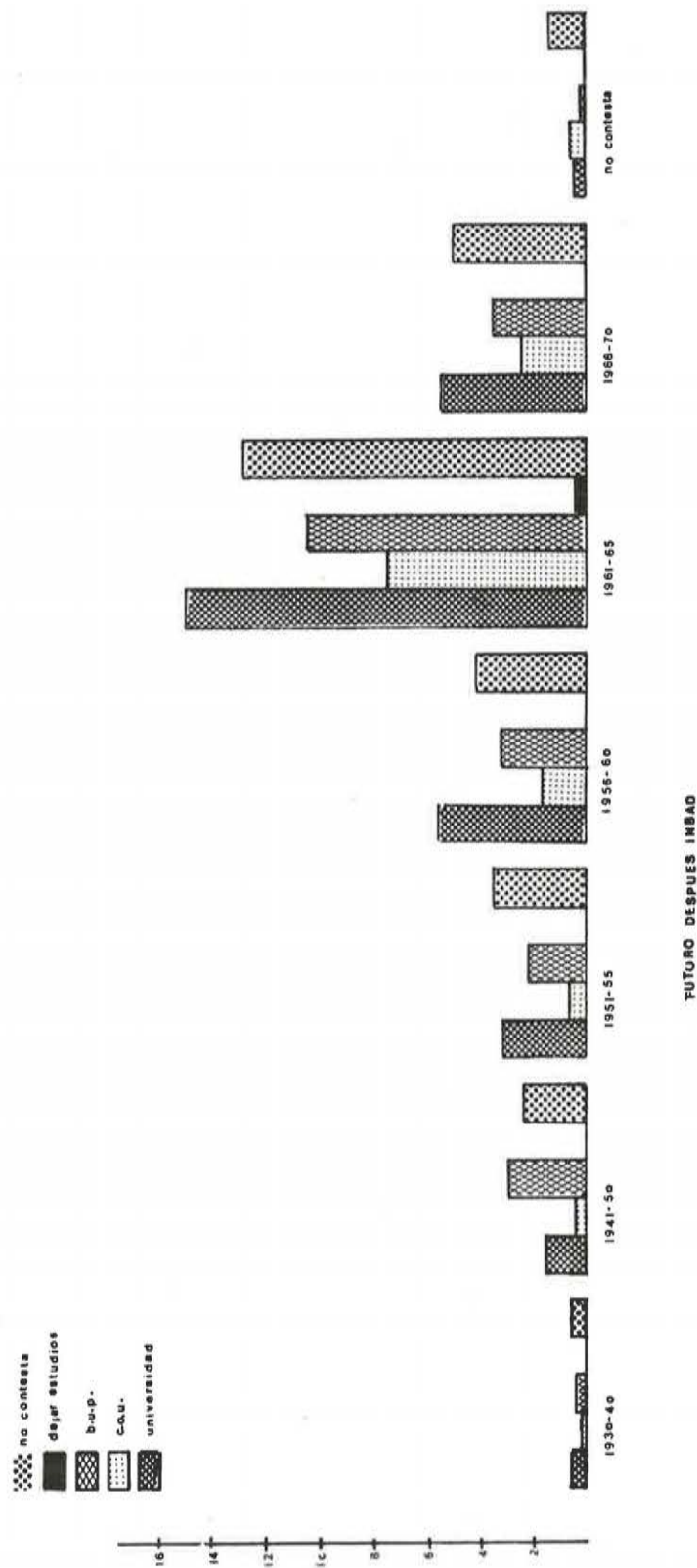
Gráfica 36: Futuro académico de los alumnos encuestados. (Porcentajes).

La **Gráfica 37** nos muestra las perspectivas del futuro académico de los encuestados según los intervalos de edades que hemos considerado. Ahora bien, tratando de profundizar un poco más, si analizamos la información haciendo los porcentajes teniendo en cuenta sólo los datos de los encuestados que han respondido a ambas preguntas (futuro académico/edad), subrayamos que:

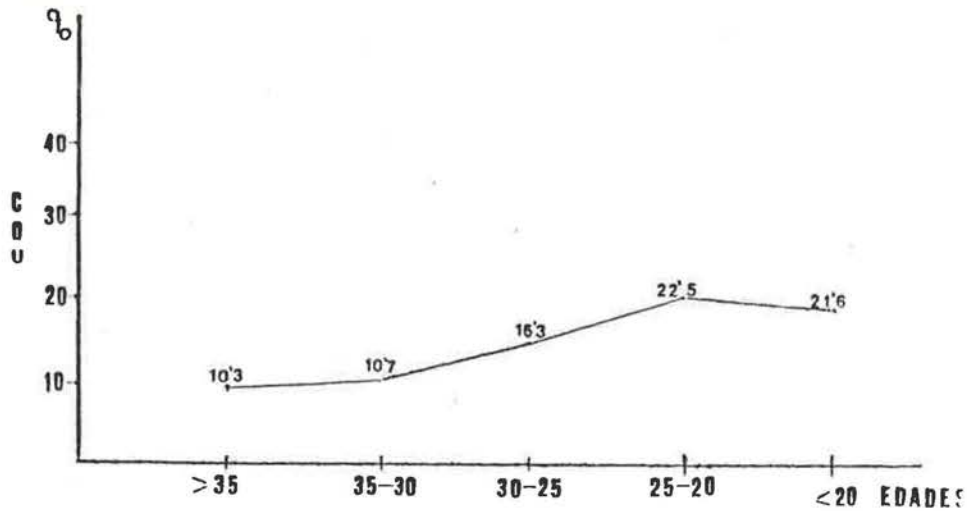
- Un 55,2 % de los mayores de 35 años quieren simplemente terminar el Bachillerato, frente a un 30,8 % de los menores de 20 años (**Gráfica 38**).
- Un 22,5 % de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años piensa terminar sus estudios con el Curso de Orientación Universitaria, sí como un 21,6 % de los menores de 20 años (**Gráfica 39**).
- Y aproximadamente la mitad de los menores de 35 años quieren continuar con estudios superiores y acceder a la Universidad (**Gráfica 40**).



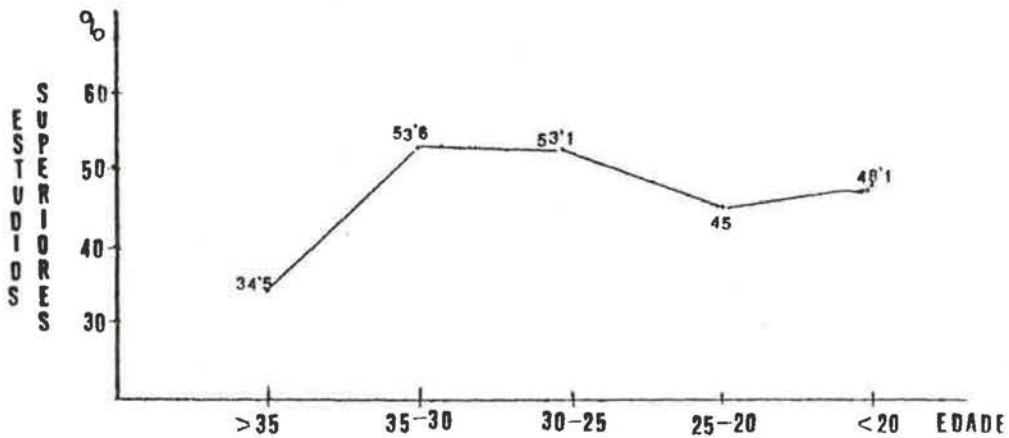
Gráfica 38: Porcentajes respecto de los Alumnos que desean terminar el Bachillerato y sus edades.



Gráfica 37: Futuro académico de los encuestados según intervalos años de nacimiento. (Porcentajes).



Gráfica 39: Porcentajes respecto de los Alumnos que desean terminar el C.O.U. y sus edades.



Gráfica 40: Porcentajes respecto de los Alumnos que quieren continuar estudios superiores y sus edades.

Al detenernos en el futuro académico de nuestros alumnos en relación con el estado civil de los mismos y si tenemos en cuenta sólo los datos de los que han contestado, apreciamos que:

— Terminar los estudios con el Bachillerato lo desean:

- un 33,7 % de los encuestados solteros y
- un 32,8 % de los casados.

— Finalizar los estudios con el Curso de Orientación Universitaria:

- un 21,9 % de los solteros y
- un 18,1 % de los casados.

— Y continuar con estudios superiores:

- un 45,3 % de los alumnos solteros y
- un 49,1 % de los casados.

Cuando cruzamos las variables futuro académico y jornada laboral de los alumnos se evidencia (siempre considerando los datos de los encuestados que ha respondido a ambas preguntas) que:

— De los que tienen jornada laboral completa, opinan

- en un 28,9 % que su futuro es terminar el Bachillerato:
- en un 18,2 % finalizar con el C.O.U. y
- en un 52,1 % acceder a la Universidad.

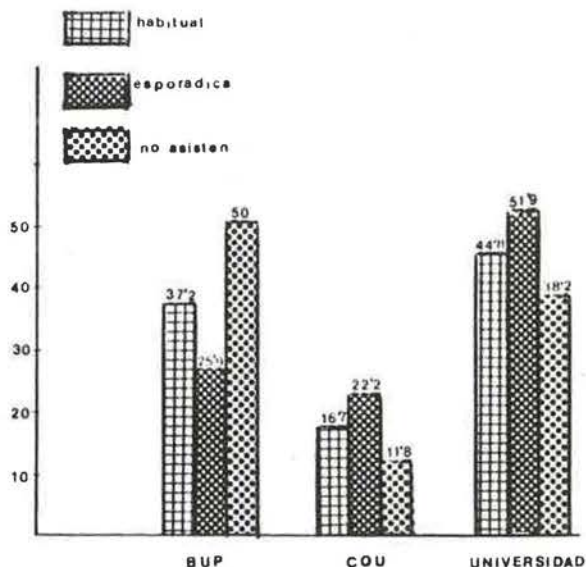
— De los que disfrutan de media jornada laboral:

- un 17,6 % desean finalizar sus estudios con el Bachillerato,
- un 29,4 % terminan sus estudios con el C.O.U. y
- un 47,0 % pretenden acceder a la Universidad.

— Y, si unimos los datos de los encuestados que dicen no tener jornada laboral con los de aquellos que no contestaron a este interrogante, resulta que:

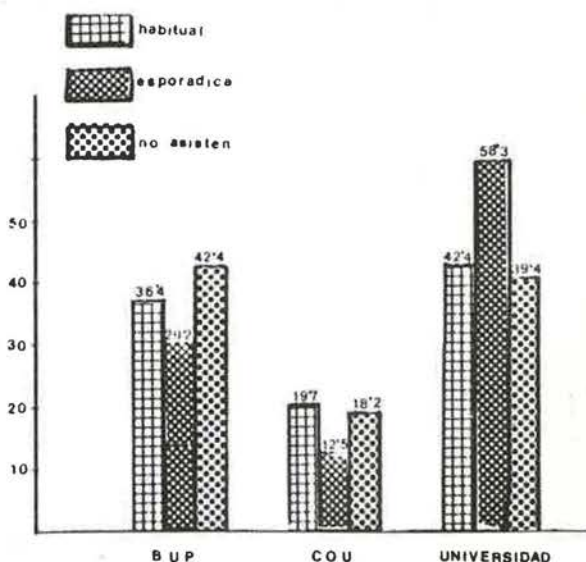
- un 37,8 % sólo quiere terminar el Bachillerato,
- un 19,7 % lo hará con el Curso de Orientación Universitaria.
- 42,3 % quiere acceder a la Universidad.

Realaciones similares se observan cuando aparejamos el futuro académico de los alumnos con sus años de permanencia en el INBAD. Y, aunque era de esperar, destacamos que, si bien continúa la misma correspondencia al cruzar el futuro académico con su asistencia a las Tutorías Colectivas durante el Primer Trimestre del curso cuando los alumnos dicen no asistir a estas Tutorías predomina su interés por terminar el Bachillerato y no el acceder a la Universidad (**Gráfica 41**):



Gráfica 41: Porcentajes de periodicidad en la Asistencia a las Tutorías Colectivas en el Primer Trimestre y Futuro académico de los Alumnos.

Del mismo modo ocurre con el futuro académico y la asistencia a las Tutorías Colectivas durante el Segundo Trimestre del curso (**Gráfica 42**):



Gráfica 42: Porcentajes de periodicidad en la Asistencia a las Tutorías Colectivas en el Segundo Trimestre y Futuro académico de los alumnos.

Finalmente conviene señalar que:

- De los alumnos que tratan de terminar sus estudios con el Bachillerato, destaca:
 - un 36,8 % de los que empiezan este curso en el INBAD;
 - seguido de un 23,7 % de los que ya han aprobado entre 5 y 8 asignaturas durante sus estudios en el Instituto y
 - un 18,4 % de los que sólo han aprobado hasta 4 asignaturas.
- Los que dicen finalizar sus estudios con el Curso de Orientación Universitaria muestran porcentajes paralelos:
 - 47,7 % de ellos empiezan este curso en nuestro Centro,
 - 15,9 % ya han aprobado entre 5 y 8 asignaturas y
 - 15,9 % ya han aprobado hasta 4 asignaturas.
- Desviándose un poco, están los que desean acceder a estudios superiores en la Universidad, que, además, presentan una distribución más amplia según el número de asignaturas aprobadas en sus años de permanencia en el INBAD, sobresaliendo:
 - un 49,0 % de los que empiezan este curso y
 - un 14,0 % de los que aún no han aprobado asignatura alguna.

En resumen, un tercio de los encuestados ve su futuro académico en la continuación de sus estudios accediendo a la Universidad y otro tercio, especialmente los alumnos de más edad, piensa finalizar sus estudios cuando termine el Bachillerato y/o Curso de Orientación Universitaria.

De la información que nos proporciona la Encuesta se deduce que el estado civil de los alumnos no es una variable selectiva respecto del futuro académico de los mismos.

Además, es destacable el hecho de que aproximadamente la mitad de los encuestados que cuentan con jornada laboral completa o con media jornada deseen continuar con estudios superiores.

Por otra parte, también sobresalen los alumnos que quieren acceder a la Universidad y asisten esporádicamente a las Tutorías Colectivas que se imparten en el Centro, tanto durante el Primer como en el Segundo Trimestre del curso. Y casi la mitad de los Alumnos que empezaron a estudiar en el Instituto, en el curso 1985-86, desean continuar con estudios superiores, una vez hayan superado el Bachillerato y C.O.U.

CONCLUSIONES

Los resultados numéricos que se extraen de la Encuesta nos llevan a hablar de heterogeneidad en el alumnado de la Extensión del INBAD. (Hoy, Instituto de Bachillerato a Distancia) de Santa Cruz de Tenerife; no obstante si entresacamos los datos más notorios, podríamos acercarnos a un cierto perfil de los alumnos que se matricularon en ese curso 1985-86.

La información de la Encuesta nos hace comprender que nuestro Centro no ha estado dando la respuesta esperada por la gran mayoría de los alumnos que en él se matriculan y, aunque presenten una tipología muy singular, lo hacen por motivos muy concretos y con unas expectativas de futuro muy determinadas.

Hemos constatado:

- Las múltiples dificultades que encierra este sistema de Enseñanza a Distancia y, no sólo porque contamos con un alumnado adulto (edad media unos 26,5 años) que, en sus tres cuartas partes, residen en área urbana y que, en su mayoría son mujeres (64,4 %) y, también en su mayoría, solteros (61,3 %) (los casados, en términos generales, tienen uno o dos hijos). Porque su profesión-ocupación es muy variada (destacan aquéllos que se consideran estudian-

tes, los administrativos y las amas de casa). Porque casi la mitad de los alumnos que trabajan dicen contar con jornada laboral completa o con media jornada y un 41 % de los encuestados dispone de menos de veinte horas semanales de tiempo libre (sin incluir los sábados ni los domingos) y porque, además se manifiestan algunos problemas de desplazamiento al Centro, sino también porque es un alumnao que, en algo más de su mitad, ha repetido cursos en sus estudios anteriores a los que cursa en el INBAD, y/o, en otros casos ha interrumpido esos estudios previos durante varios años.

- Que de la existencia del INBAD, se han enterado fundamentalmente a través de un amigo.
- Que el conocimiento que tienen de la organización y funcionamiento del INBAD, es mínimo, lo que motiva una inadaptación al sistema en el primer año de matriculación en estos Centros de Enseñanza a Distancia; inadaptación que revierte negativamente en el propio alumno. Esto podría justificar, en parte, el alto índice de abandonos que se aprecia tanto en los alumnos que se matriculan en Primer Curso de B.U.P. como en aquéllos que, matriculándose en otros cursos superiores, lo hacen por primera vez en el Instituto.

Aquí tenemos que referirnos a la necesidad de una «prematrícula» para estos alumnos que se matriculan por primera vez en un Centro INBAD.

- Que los alumnos se suelen matricular de un número de asignaturas superior a aquél que pueden abarcar, lo cual, unido a la carencia de periodicidad en el estudio y a la inexistencia de un horario en el estudio, en muchos casos, les desborda, lo que también les invita al abandono.

Tanto en este punto como en el anterior denotamos la urgencia de una «orientación» real y efectiva por parte del Centro que atienda a la conjunción entre las posibilidades de los alumnos y la oferta que se les hace.

- Que el grado de asistencia a las Tutorías que se imparten en el Centro es muy bajo. Quizás, en los que se matricularon este curso por primera vez en el INBAD; este hecho podría interpretarse como consecuencia de los tres aspectos anteriormente señalados.
- Que estudian, fundamentalmente, para poder acceder a la Universidad, obtener un título o por promoción profesional. Y lo hacen en un Centro INBAD, en primer lugar, porque así logran una mayor independencia en la organización de sus estudios y, en segundo lugar, por incompatibilidad entre los horarios de otros Centros de Bachillerato (presenciales) y él de su ocupación-trabajo.
- Que, cuando los alumnos (que son aquéllos que ya llevan, al menos, un curso en nuestro Instituto) valoran algunos aspectos concretos del sistema de enseñanza que les ofrecemos (Tutorías, nivel de las pruebas de Evaluación, ...), lo hacen en sentido positivo.
- Que el ritmo de superación de los cursos es muy lento, a pesar de alto grado de interés personal que manifiestan; y que se acentúa en los que se matriculan por primera vez en el Centro.

Por todo ello, no ignorando que, para muchos de nuestros alumnos, esta modalidad de Enseñanza a Distancia representa la última oportunidad de estudiar el Bachillerato y/o el Curso de Orientación Universitaria y, para ellos, un nuevo fracaso en sus estudios podría traducirse en un fracaso definitivo, entendemos que, como los Centros INBAD, tienen que dar una respuesta positiva no sólo en aras a los fines para los que fueron creados, sino también porque los alumnos han de encontrar en ellos la respuesta adecuada a sus necesidades de formación educativa, se requiere:

Que la Administración profundice en todo aquéllo que suponer una «enseñanza» «a distancia» para «adultos», que es «permanente» y «abierto» y «con apoyo tutorial», y no sólo porque precisa de unas instalaciones distintas a las de los Centros presenciales de Bachillera-

to y de un material didáctico también diferente y de un Profesorado especializado para este tipo de enseñanza, con una formación previa y permanente que le lleve, además, a una constante investigación de nuevos caminos que, cada vez más vayan posibilitando eficazmente el Sistema, sino porque también exige una metodología específica, con una exclusividad que implica una dotación (económica y de distribución del horario) especial.

Que el Profesorado, animado con todo lo que significa la idea, reflexión y realidad de un Centro INBAD, nos preparemos y acometamos profesionalmente y con entusiasmo nuestra tarea y;

Que los alumnos tomen conciencia de que se han matriculado en un Instituto de Enseñanza a «Distancia», lo que les exige un esfuerzo mucho mayor.

BIBLIOGRAFÍA

- DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD: «El alumno del INBAD. Encuesta -83». Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Madrid, 1985.
- DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD: «Seguimiento de una cohorte de 1.407 Alumnos. I y II». Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Madrid, 1986.
- EQUIPO DE PROFESORES DE LA EXTENSIÓN DE ZARAGOZA: «Estudio Socio-estadístico». Extensión de Zaragoza. Zaragoza, Curso 1983-84.
- MORENO BERCERA, J. L.: «Educación y fuerza de trabajo en Canarias». Ed. Interinsular Canaria. Santa Cruz de Tenerife, 1981.
- ROMERO PEÑAS, J. J. y GONZÁLEZ ANLEO, J.: «Sociología para educadores». Ed. Cincel. Madrid, 1977.

M.^a Teresita Fernández Falcón
Carmen Luisa Fuentes Delgado
Víctor C. Izquierdo Goya
M.^a Dolores Macau Fábrega
M.^a Dolores Rodríguez Pérez
Willians Hernández Chinaa.
*EXTENSIÓN DEL INBAD. SANTA CRUZ
DE TENERIFE*

UN PROYECTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LOS CENTROS DEL INBAD (II)

En la primera parte de este trabajo analizábamos los presupuestos para la puesta en marcha de un servicio de orientación educativa para los centros del INBAD, así como los factores que justifican su necesidad y lo singularizan con respecto a los centros educativos convencionales (1). Por otra parte, señalábamos también los posibles inconvenientes derivados del hecho de hacer recaer la responsabilidad de la orientación únicamente en los tutores. Con ser importante el papel de los tutores, creemos que, su labor en los centros será más efectiva si cuentan con un orientador, experto en psicopedagogía y dedicado especialmente a este cometido.

En esta línea, y después de haber expuesto sus funciones generales, comunes para toda clase de centros, vamos a desarrollar aquéllas que consideramos específicas de un centro de educación a distancia, con alumnos adultos y en situación de aprendizaje distinta.

FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL ORIENTADOR

Sin pretender agotar el número de funciones de un centro de educación a distancia, dejaremos constancia de aquéllas que en las actuales circunstancias responden mejor a las necesidades de los alumnos. Algunas de estas necesidades ya han sido puestas de manifiesto en diversas publicacio-

nes del propio INBAD (2) y de otras instituciones educativas (3).

1. Funciones del orientador en relación con el centro

a) DE COORDINACIÓN Y ASESORAMIENTO: En relación con los cargos directivos y con el claustro de profesores.

- Coordinar y orientar toda la programación educativa del centro, en orden a facilitar el autoaprendizaje de los alumnos.
- Asesorar con criterios pedagógicos y didácticos en la elaboración del horario general del centro.
- Fijar los criterios y las normas, junto con el claustro de profesores, que incidan en el funcionamiento interno del centro, en todo lo referente a la autoevaluación de los alumnos, evaluación, recuperación, orientaciones y actividades quincenales, etc.
- Colaborar con los profesores en la tarea de adaptaciones curriculares en orden a la temporalización de los contenidos y reducción o ampliación de los objetivos.

(2) SIERRA BENAYAS, Pedro: *Seguimiento de una cohorte de 1.407 alumnos*. Publicaciones del Departamento de Estudios del INBAD. Madrid, 1985.

(3) GARCÍA LLAMAS, J. L.: *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*. Narcea. Madrid, 1986.

VARIOS AUTORES: *La UNED y sus alumnos*. Publicaciones ICE de la UNED. Madrid, 1983.

(1) SANDOVAL PRIETO, F.: *Un proyecto de orientación educativa para los Centros del INBAD (I)* en BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD. Diciembre, 1987, págs. 85-90.

b) DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Participar con el resto del profesorado del centro en proyectos de innovación educativa e investigaciones que puedan servir para un mejor conocimiento de la problemática específica de sus alumnos y de la metodología a distancia.
- Coordinar los proyectos, estudios o experiencias, organizados y desarrollados por la Sede Central u otros organismos, para la reforma de las enseñanzas a distancia y de adultos, para el diseño de nuevos planes curriculares, de modificación de las tutorías, etc., en su propio centro. A este respecto mantendrá una relación fluida y de colaboración con los responsables directos de los proyectos.

c) DE FORMACIÓN

- Convocar y organizar reuniones periódicas, seminarios, mesas redondas, cursos monográficos, etc. sobre aspectos concretos de la orientación educativa en colaboración con otras instituciones de su demarcación.
- Ayudar a la creación de una biblioteca básica en el centro sobre temas educativos y de orientación, tanto para los profesores como para los alumnos. Sugerir las revistas y boletines especializados a los que convenga suscribirse.

d) DE COMUNICACIÓN

- Fomentar la integración del profesorado en un verdadero equipo docente y suavizar las tensiones que se pudieran producir entre ellos y con los alumnos.
- Mantenerse informado sobre la marcha del sistema de tutorías y de los grupos de trabajo en los que intervenga el profesorado.
- Favorecer los canales de participación de todos los estamentos del centro en los órganos colegiados en un clima de comprensión, tolerancia y respeto mutuo.

2. Funciones del orientador en relación con el equipo de tutores orientadores

a) DE INFORMACIÓN

- Informar a los profesores-tutores acerca de los alumnos: su problemática general y específica, el diagnóstico elaborado a partir de pruebas o cuestionarios, las dificultades de aprendizaje detectadas, los procedimientos para su superación y los materiales más adecuados para su reeducación o corrección.
- Recabar la información objetivizada, que los propio tutores-profesores dispongan de los alumnos, con el fin de llegar a un más amplio conocimiento de su situación escolar y personal.
- Es importante que como responsable de la orientación de dentro mantenga el secreto profesional respecto de las informaciones que reciba y no permitir que sean utilizadas con fines distintos a los propios de la orientación escolar y personal.

b) DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN

Los tutores son la pieza clave de la orientación educativa en los centros. Por eso, el orientador diseñará con ellos las estrategias y el plan de actuación que habrán de seguir en los distintos momentos del curso. Elaborará, igualmente, una programación rigurosa y fijará con claridad el calendario mínimo de intervenciones en que actuará necesariamente el tutor:

- Al principio de curso: para informar al alumno del sistema de educación a distancia, organización y funcionamiento del centro, horarios, elección de asignaturas de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y según la dificultad, métodos y técnicas de trabajo intelectual, etc.
- Después de la primera evaluación: Reunión conjunta del orientador con el equipo de tu-

tores para analizar la problemática que se haya producido y estudiar las medidas y actuaciones que sea preciso adoptar. Fruto de ello será la preparación de un material adecuado o una serie de indicaciones o sugerencias que elevará a los distintos profesores para que su puesta en práctica ayude a los alumnos a la corrección de las dificultades detectadas.

- Al final de curso: Valoración de todas las actuaciones llevadas a cabo durante el curso y análisis de los medios, técnicas y recursos empleados, así como los logros y avances que haya supuesto para los alumnos. Sería conveniente que el servicio de orientación preparara algunas orientaciones y sugerencias para el período vacacional como guía al alumno para remontar las dificultades y problemas que obstaculizan su aprendizaje. Debido al escaso tiempo que disponen durante el curso, muchos alumnos aprovechan el período vacacional para recuperar o avanzar en los contenidos didácticos.

c) DE FORMACIÓN TUTORIAL

- Organizar cursos de formación específica para tutores. Sería de desear que todos los tutores asistieran periódicamente a cursos obligatorios de formación. Su temática estaría en función de los intereses y necesidades de los propios tutores. Pero no deberían faltar cursos sobre: Técnicas de entrevista, la psicología del adulto, la problemática del aprendizaje del alumno adulto, la orientación vocacional y profesional, etc.
- Favorecer el contacto con las instituciones de formación de profesores: Centros de profesores, Institutos de Ciencias de la Educación de su distrito universitario, equipos de apoyo a la escuela y cuantos organismos públicos y privados tengan a su cargo la formación de profesores en general y de tutores en particular.

- No obstante todo lo anterior, será el orientador quien asesore habitualmente en el empleo de técnicas de entrevista (informal, ocasional, periódica), elaborando guiones y materiales para uso de los tutores, cuestionarios sociológicos-académicos o de otra clase, según las circunstancias y las necesidades.

3. Funciones del orientador en relación directa con la actividad escolar y personal de los alumnos

Estas funciones se abordarán en dos niveles, que analizaremos por separado: NIVEL INDIVIDUAL Y GRUPAL.

A) NIVEL INDIVIDUAL

- Conocimiento del alumno: es la principal tarea de todo orientador. Debe incluir aspectos tan diferentes como la capacidad intelectual general y los factores diferenciales de la inteligencia así como los rasgos más significativos de su personalidad. Otros datos de especial interés serán los métodos y las técnicas de trabajo intelectual que aplica o las motivaciones y estímulos que tiene para estudiar. Tampoco podrá faltar aspectos muy concretos referidos a su situación familiar y laboral, tiempo disponible para el estudio, dificultades y lagunas en los aprendizajes básicos, etc.
- Empleo de métodos y técnicas: Para un mejor y más rápido conocimiento de los alumnos el orientador aplicará las técnicas y los procedimientos más acordes con la información que desea obtener. Su función no sólo se limitará a la búsqueda del medio más adecuado, sino a facilitárselo al tutor para que lo use con garantías suficientes y le permita un conocimiento eficaz y exacto del alumno.
- El orientador se servirá de pruebas psicopedagógicas, cuestionarios, encuestas, etc., que podrá aplicar individual o colectivamente. A tal fin, dispondrá de un cuidado material de diagnóstico, con sus manuales, baremos, es-

tudios estadísticos y material auxiliar, así como de monografías profesionales.

- Cuando la información se obtenga a través de la observación sistemática, en colaboración con los tutores y profesores del centro, su función consistirá en elaborar unas normas mínimas de proceder en tales casos, con fichas de registro, escalas gráficas, etc.
- Atención al alumno en situación especial: No hemos de olvidar que un porcentaje bastante elevado de alumnos que cursan sus estudios por esta modalidad educativa no pueden asistir regularmente a las tutorías presenciales, teniendo que hacerlo a través de la correspondencia, con las dificultades que ello entraña. Dificultades que se acrecientan todavía más para aquellos alumnos que se encuentran lejos de los centros, cumpliendo el servicio militar, embarcados, lejos de los países de origen, internos en instituciones penitenciarias o centros de rehabilitación, discapacitados física o psíquicamente, con enfermedades crónicas o en cualquier otra situación (4).

Es función del orientador, en estos casos, velar porque reciban una atención adecuada y elaborar el material preciso para una orientación que contemple sus carencias y necesidades con un seguimiento individualizado en estrecho contacto con las instituciones u organismos a los que estén acogidos.

- Dedicación e interés por el alumno: El orientador, independientemente de la labor que realice el tutor con su grupo de alumnos, se mostrará siempre abierto y dispuesto a recibirle, conectando con sus problemas y proponiéndole vías de solución. Nada mejor para ello que respetar sus opiniones y generar su confianza. A menudo se ha podido constatar que

(4) ÁVILA PLASENCIA, Dámaso: *Igualar desigualdades: el minusválido físico y sensorial en el INBAD*. En BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD, n.º 1. Madrid, 1986.

La tutoría por correspondencia para alumnos minusválidos. Algunas consideraciones. En BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD, n.º 4. Madrid, 1987.

con el alumno adulto es más fácil la colaboración, no ya sólo cuando se respetan sus opiniones sino cuando se valoran positivamente sus iniciativas y se los escucha.

- Ante situaciones difíciles y comprometidas, es función del orientador:
 - Facilitar y potenciar la relación tutor-alumno asegurando canales de comunicación y entendimiento.
 - Adiestrar al alumno para el manejo de técnicas de trabajo intelectual, individual y grupal, que le posibiliten el autoaprendizaje.

En definitiva, creemos que es función ineludible del orientador, en colaboración con el equipo de tutores, ayudar al alumno a encontrar sentido a los conocimientos y destrezas adquiridos e integrarlos dentro del conjunto de sus motivaciones y de su personalidad. Como contrapartida, se van a suscitar en él nuevas necesidades, nuevas motivaciones y nuevas actividades. El limitar las actividades del alumno sólo al campo escolar no facilita sin duda esta integración y desarrollo de la personalidad. La orientación no debe encaminarse tanto a preparar al alumno para que elija una profesión, se promocióne cultural y laboralmente o haga un proyecto profesional, cuanto a crear en él las condiciones de formación de esa elección o de ese proyecto.

B) NIVEL DE GRUPO

El grupo es medio de integración en lo social, que es una vertiente esencial y fundamental de la persona, y posibilita la síntesis entre las necesidades de socialización y las individuales. De ahí la importancia del grupo como lugar de intercambios y acciones recíprocas para el desarrollo de la propia personalidad.

Aunque nuestro sistema y metodología a distancia no favorecen el grupo, sino que centran su actuación más en el autoaprendizaje y en el manejo de unas técnicas a nivel individual, no obs-

tante creemos que el grupo como tal plantea también muchos problemas en estos centros y dentro de él habrá que buscar su solución. Además, una de las dificultades mayores de los alumnos es la soledad ante el estudio, siendo la causa de muchos abandonos y fracasos.

La labor del orientador, por lo tanto, debe tener a:

- facilitar la participación del alumno en las tareas de grupo;
 - crear el clima propicio para la comprensión, la amistad y las buenas relaciones, favoreciendo la colaboración y la solidaridad entre todos los compañeros;
 - implicar al alumno en actividades extraescolares formativas y de entretenimiento;
 - fomentar la formación estable de grupos de trabajos, de estudio, etc.;
 - reducir los sentimientos de frustración, de fracaso o de ansiedad que se generen dentro de los grupos y ayudar a los tutores a que tomen las medidas pertinentes para ello;
 - contrarrestar las tensiones que aparezcan en el grupo: hostilidad, agresión, apatía, recelo, etc. Conductas todas ellas que pueden influir muy negativamente en el rendimiento escolar de los alumnos;
 - favorecer, por todos los medios y procedimientos a su alcance, las relaciones entre los alumnos que se encuentren aislados, en situaciones especiales o con mayor dificultad para la comunicación.
- En general, entendemos que ante los conflictos de grupo, será el orientador, con el equipo de tutores, quien ha de proponer los pasos que se han de dar para su solución. Evitará que se generen conductas grupales hostiles al profesorado, bien por un exceso de autoritarismo o permisivismo, bien por otras causas. Igualmente, estará atento a que no se pro-

duzcan presiones de unos miembros contra otros dentro de los grupos o se desvalorice lo académico; en tales casos intentará modificar esa relación en colaboración con el propio tutor.

- Es importante también que el orientador cuide la adaptación de los alumnos nuevos al centro y al sistema, sobre todo al principio de curso, favoreciendo su integración en grupos ya constituidos y que funcionan con normalidad.

ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DEL INBAD

La autonomía para funcionar que pueda tener cada centro, no debe impedir la coordinación desde el Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD de toda la red de centros que tienen una vinculación pedagógica con ella.

El apartado 13 de la ORDEN MINISTERIAL de 4 de junio (BOE de 6 de junio de 1987) disponía que en las Direcciones Provinciales y bajo la dependencia del Jefe de Programas educativos, existiera un coordinador que garantizara el apoyo a los profesores que realizan las tareas de orientación de acuerdo con lo que allí se establecía, así como la coordinación entre ésta y los equipos psicopedagógicos que actúen en la zona.

Aunque entendemos que también esto puede ser válido para los orientadores de los centros de educación a distancia, no obstante lo específico del sistema aconseja una relación más directa con el Departamento de Orientación de la Sede Central. Este debe organizar un servicio de orientación educativa desde un planteamiento distinto, pero realista, que pueda garantizar la continuidad de la experiencia y no se limite sólo a la producción de algún material aislado, con fines orientadores.

No se busca la uniformidad y el control de los centros, antes al contrario, se apuesta por un sistema que favorezca la participación, la creatividad y la asistencia al alumno de todos aquéllos

que directa o indirectamente juegan un papel relevante en la orientación educativa.

Para que ésta pueda llevarse a cabo en los distintos centros del INBAD con rigor y eficiencia, es preciso contar con una estructura mínima a tres niveles (5).

1. Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD

Bajo la dirección de la Jefatura de Servicios Pedagógicos de la Subdirección General de Educación Permanente debe contar con una estructura y organización propias y bien delimitadas. Sus funciones serán las de coordinación, asesoramientos y elaboración de material específico, además de servir de soporte técnico a la labor desarrollada por los orientadores en sus propios centros.

Estará integrado por especialistas en las áreas de la Pedagogía y Psicología, con experiencia en la orientación educativa de alumnos y conocedores del sistema de educación a distancia y de adultos.

2. El Servicio de Orientación de los Centros

Estará bajo la responsabilidad directa del Orientador que coordine la labor de los respectivos tutores y demás funciones enunciadas anteriormente.

Entendemos que debe recaer esta función en un profesor del centro con formación psicopedagógica y conocedor, igualmente, del sistema.

Además, debería, en un primer momento de puesta en funcionamiento de esta experiencia, estar descargado de una buena parte de su actividad docente para poder dedicar más tiempo a la orientación de los alumnos y a las tareas de coordinación de los profesores-tutores.

(5) Este punto es lo suficientemente importante como para hacer un desarrollo más amplio, con la problemática que ello genera, que escapa al contenido de lo que aquí se expone.

3. El equipo de tutores

El responsable del Departamento debe contar con el equipo de tutores, verdaderos artífices de la orientación educativa en sus respectivos centros y mantener una relación directa con los alumnos, sobre todo con aquéllos que plantean dificultades especiales o se encuentran en situaciones difíciles.

La actuación más inmediata de cada tutor estará dirigida al seguimiento de los alumnos en todos sus aspectos, en contacto con el resto del profesorado a fin de conseguir una orientación eficaz, preventiva y especializada.

La orientación no puede entenderse como un episodio aislado, sino el fruto de un largo proceso de asesoramiento y planificación. Su objetivo no puede ser otro que conducir al alumno a la autocomprensión y a una gradual autodirección que le va a permitir realizar elecciones posteriores y orientarse en la vida (6).

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1. Los que estamos convencidos que una mejora en la calidad de la enseñanza pasa necesariamente por una eficaz orientación escolar, no podemos menos que exigir que su puesta en marcha se haga cuanto antes, también en la educación a distancia. Pero también estamos convencidos de que no se puede improvisar un tema de tanta trascendencia. Es preciso que se haga desde el principio con una cuidada planificación y con unos recursos materiales y humanos adecuados y suficientes.

(6) Sus funciones han sido puestas de manifiesto ya en otras publicaciones del INBAD.

Vide, ROBLEDO, E.: *Programación de la tutoría...* en BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD. Madrid, 1985, n.º 1.

Además es una de las mayores preocupaciones del INBAD, como así se ha hecho sentir en el Plan Experimental de Apoyo Tutorial que se ha puesto en marcha en varios Centros el curso 86-87.

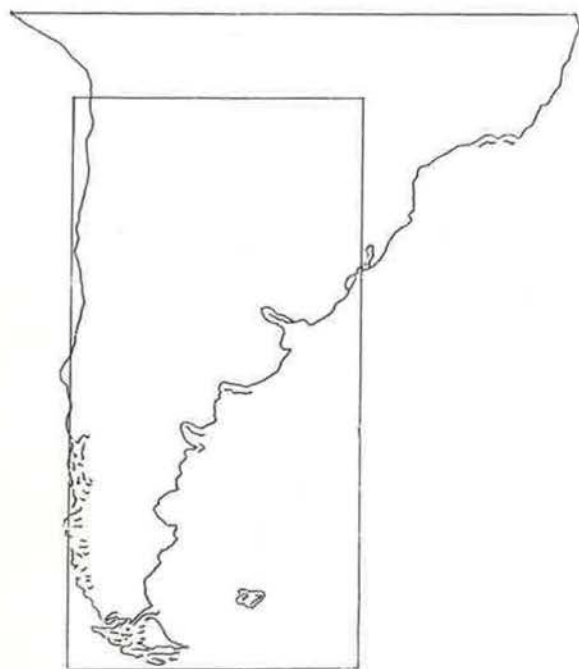
2. Proponemos, por ello, que todo Centro de Educación a Distancia tenga un Servicio de Orientación, integrado por los profesores-tutores y coordinado por un Orientador, que sea profesor del centro y que a su vez cuente con una formación específica de carácter psicopedagógico.
3. Creemos que el Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD debe estructurarse como un Centro a nivel nacional, especializado en recursos para la orientación educativa a distancia, y que desde él se proporcione asesoramiento, material y apoyo pa-

ra que tanto los orientadores, responsables de este cometido en cada centro, como los profesores-tutores, puedan hacer su trabajo con dignidad y sepan subsanar los fallos y las carencias estructurales y funcionales que su puesta en funcionamiento pudiera generar.

Fidel Sandoval Prieto
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y
ORIENTACIÓN. SEDE CENTRAL
DEL INBAD

La educación en el mundo

EL SISTEMA EDUCATIVO DE ARGENTINA



1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo de Argentina es bastante complejo por la variedad de modalidades que presenta y por el gran número de alumnos que recoge.

La enseñanza suele ser gratuita en los niveles preescolar, primario, medio y superior no univer-

sitario. Mientras que los estudios universitarios se cursan pagando una tarifa oficial. Los fondos procedentes de esta recaudación se destinan a ampliar el número de becas y créditos educativos, que sirven para favorecer la igualdad de oportunidades de los alumnos universitarios que carecen de recursos económicos.

El Consejo Federal de Cultura y Educación es el organismo que se encarga de la planificación, coordinación y asesoramiento, y se preocupa de garantizar la vigencia de la cultura nacional y su proyección en el mundo. Sus órganos principales son la Asamblea y el Comité Ejecutivo. La primera se encarga de redactar la actuación general del Consejo y sus reuniones son de carácter ordinario y alguna vez extraordinario, siendo en este último caso convocada por el Presidente, el Comité Ejecutivo, o por un tercio de los miembros de la Asamblea; las ordinarias son dos al año. El Comité ejecutivo está formado por el Presidente, un Vicepresidente, un Secretario y tres vocales elegidos entre los miembros de la Asamblea, y tiene como misión estudiar las tareas necesarias para el cumplimiento de las resoluciones de la Asamblea.

El Ministerio de Educación cuenta con la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE), organismo que dirige las actividades de investigación educativa y el diseño y desarrollo de los currícula, con el fin de elevar los niveles de efica-

cia y eficiencia. Entra, por tanto, dentro de sus funciones la de analizar, evaluar los planes y programas docentes, participar en el planeamiento de la educación mediante la aplicación de los resultados de la mencionada investigación y las medidas del perfeccionamiento docente, e intervenir en la preparación directiva general anual.

Estas funciones son desempeñadas por los sectores de Investigación, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Estadística, Currículum, Centro Nacional de Tecnología Educativa, y Perfeccionamiento. Todos ellos dependen de esta Dirección Nacional, y algunos de ellos cuentan con la ayuda de otros centros, como ocurre con el Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE), cuya función es la de ayudar a realizar las actividades que están relacionadas con el sistema educativo del país tanto las actividades docentes o de investigación.

2. LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN

El sistema educativo de Argentina comprende los siguientes niveles: la educación preescolar, la educación primaria, la secundaria y la superior.

2.1. La Educación preescolar

La Enseñanza infantil se puede iniciar con el nivel preescolar, —siempre que así lo deseen los padres—, porque esta fase no tiene carácter obligatorio, pero está prácticamente generalizada.

En esta etapa, que va dirigida a niños de cuatro a cinco años de edad, no se imparten clases en el sentido de transmisión de conocimientos, sino que se fomenta su creatividad mediante un plan de juego y distracción que comprende trabajos manuales —modelado, construcción, dibujo,...—, ejercicios físicos, formación musical... Porque lo que se pretende es garantizar a los niños su desarrollo físico y mental, estimular sus habilidades básicas, sus destrezas y su creatividad, así como prepararles para su aprendizaje de la conviven-

cia y para la adquisición de hábitos buenos de trabajo.

Los centros de educación preescolar son generalmente «jardines de infancia integrales» que están destinados casi siempre a este nivel solamente. En algunas ocasiones estos «jardines infantiles» se encuentran anexos a las escuelas primarias.

2.2. La Enseñanza Primaria

Los principios generales de la Educación de Argentina en la Ley n.º 1.420 incluyen entre otros temas, la determinación del objetivo de las escuelas primarias que es «favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todos los niños cuya edad esté comprendida entre los seis y los catorce años» (1). Por tanto, la duración de estos estudios es de siete cursos, que se divide en dos ciclos. El primero consta de tres años con un sistema de enseñanza que permite respetar el ritmo del aprendizaje de cada alumno. Mediante un ejercicio de evaluación o bien con un período de recuperación en caso necesario se puede acceder al segundo ciclo, formado por los cuatro últimos cursos de este nivel.

Los programas curriculares de este segundo ciclo desarrollan de forma sistemática los contenidos de las siguientes materias: Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Actividades Lingüísticas.

La finalidad de esta enseñanza es proporcionar a los alumnos la posibilidad de alcanzar aptitudes, métodos de trabajo, conocimientos y capacidad crítica y de expresión que ayuden a los niños a lograr su desarrollo armónico completo.

Al finalizar estos años de escolaridad, que son obligatorios y gratuitos, se les concede a los estudiantes un certificado de haber aprobado estos estudios, sin él no pueden iniciar el nivel secundario.

(1) MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA: *Tercera reunión del Sistema Nacional de Información Educativa. Perfil del Sistema Nacional de Educación*. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. 1982, pág. 7.

Si se quiere cursar estos estudios con más edad de la establecida para esta etapa, es necesario preparar este nivel con otra estructura que depende de la Educación de Adultos.

2.3. Los estudios secundarios

Se cursan una vez acabada la escolaridad obligatoria y previa presentación del mencionado Certificado de haber finalizado satisfactoriamente los estudios primarios.

El alumno puede matricularse en escuelas, en las que el ingreso es directo, siempre que haya plazas vacantes. Pero, en algunos centros oficiales se hacen exámenes de ingreso con el fin de seleccionar a los mejores, si el número de aspirantes supera la cantidad establecida de puestos escolares. El examen consiste en un ejercicio escrito sobre los contenidos de las asignaturas de Matemáticas y Castellano de los programas de séptimo curso de la escuela primaria. Sin embargo, no es necesario realizar exámenes especiales para obtener el certificado de Estudios de Nivel Medio.

La edad mínima para acceder a la enseñanza secundaria es de doce años cumplidos o que han de cumplirse dentro del año escolar. En cambio, la edad máxima no tiene límite, siempre que se cumplan los requisitos del acceso, anteriormente mencionados. Si el alumno desea cursar los estudios nocturnos, es imprescindible que tenga entonces cumplidos los quince años, y debe además presentar un certificado de trabajo.

Los estudios de este nivel medio no tienen carácter obligatorio, y están representados por cinco años de estudios divididos en dos ciclos: El **BÁSICO** o inferior que está en vigor desde el año 1977. El profesor J. B. Alberdi dice sobre este ciclo: «**constituye el proyecto del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires que intenta superar las clásicas falencias de la enseñanza secundaria: altas tasas de deserción y repitencia, exceso de información no siempre útil**

o actual, falta de adecuación a los intereses nacionales, verbalismo, deficiente preparación para la continuación de estudios, desconocimiento de los avances científicos y tecnológicos» (2).

La finalidad de este ciclo es la de ofrecer unas asignaturas que permitan a los alumnos desarrollar su capacidad creadora y descubrir su verdadera vocación. Por ello, además de estudiar Matemáticas, Química, Física, Ciencias Biológicas, Geografía, Inglés o Francés, Castellano, Historia, Dibujo, Música, Formación Cívica y Educación Física, se ofrecen asignaturas de carácter orientador con el fin de que los niños puedan comprobar sus aptitudes y elegir su profesión (3). De ahí, la importancia que han concedido a las Actividades Prácticas, o Formación Práctica, cuya incorporación a los planes de estudio constituyó el aspecto fundamental del proceso de adecuación del Ciclo Básico. En el tercer curso, de los tres que forman el mencionado ciclo, incluyeron en esta asignatura la Contabilidad Práctica (Doc. 1) como una de las especialidades obligatorias de la misma, porque pensaron que es una técnica instrumental indispensable para todo ser humano. Y su parte teórica es mínima con el fin de que el alumno se ejercite en ella.

Las otras asignaturas que se encuentran dentro de las Actividades Prácticas o Formación Práctica pretenden que el niño domine por un lado la artesanía específica y por otro, eduque su psicomotricidad para que puedan ser capaces de volcar sus conocimientos teóricos en las aplicaciones prácticas. Es lo que se busca con la Hojalatería entre otras. Ya no tiene sentido la enseñanza de esta asignatura si se la concibe como un fin en sí misma, porque ya no se utilizan los elementos realizados con este material. Pero, con su aprendizaje el alumno aplica sus conocimientos adqui-

(2) Pedro Julio VERTUA y J. B. ALBERDI: *Reflexiones sobre el ciclo básico secundario*. Revista de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires, 1979. Núm. 2-3, pág. 215.

(3) Angel OLIVEROS: *La Educación Secundaria Iberoamericana*. Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid, 1981. Tomo II, pág. 16.

DOC. 1. — ASIGNATURAS DEL CICLO BÁSICO

PRIMER CURSO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> — CASTELLANO — IDIOMA EXTRANJERO — MATEMÁTICAS — BOTÁNICA — GEOGRAFÍA FÍSICA Y ASTRONOMÍA, NOCIONES DE GEOLOGÍA, ASIA Y ÁFRICA — HISTORIA ANTIGUA Y MEDIEVAL — FORMACIÓN CÍVICA — DIBUJO — MÚSICA — EDUCACIÓN FÍSICA — ACTIVIDADES PRÁCTICAS: <ul style="list-style-type: none"> • Encuadernación • Mecanografía • Jardinería • Trabajos en madera • Cartonado 	<ul style="list-style-type: none"> — CASTELLANO — IDIOMA EXTRANJERO — MATEMÁTICAS — ZOOLOGÍA — GEOGRAFÍA DE EUROPA Y OCEANÍA — HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA CON ESPECIAL REFERENCIA A ESPAÑA Y AMÉRICA — FORMACIÓN CÍVICA — DIBUJO — MÚSICA — EDUCACIÓN FÍSICA — ACTIVIDADES PRÁCTICAS: <ul style="list-style-type: none"> • Labores femeninas • Cartonado • Mecanografía • Jardinería • Trabajos en madera 	<ul style="list-style-type: none"> — CASTELLANO — IDIOMA EXTRANJERO — MATEMÁTICAS — QUÍMICA Y FÍSICA — BIOLOGÍA — GEOGRAFÍA DE AMÉRICA Y ESTUDIO PARTICULAR DE ARGENTINA — HISTORIA DE ARGENTINA — FORMACIÓN CÍVICA — DIBUJO — MÚSICA — EDUCACIÓN FÍSICA — ACTIVIDADES PRÁCTICAS: <ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad práctica • (...)

ridos en Matemáticas y Dibujo, porque antes de cortar, el niño debe trazar..., (4).

La puesta en marcha de este Ciclo Básico ocasionó muchos problemas de equipamiento, al tener los centros escolares que adquirir máquinas, laboratorios, herramientas, instrumentos, equipos y material didáctico.

El otro ciclo es el llamado **SUPERIOR** o **Bachilleratos especializados**, y consta de cinco modalidades. Las dos más recientes son las que están dirigidas a campos de dedicación profesional como el **BACHILLERATO CON ORIENTACIÓN AGRÍCOLA** y el **BACHILLERATO CON ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA**. En el primer bachillerato se cursan las asignaturas de Matemáticas, Química, Física, Ciencias Biológicas, Castellano, Geografía argentina, Historia argentina, Fundamentos de Filosofía, Literatura, Psicología General, Música, Cultura artística, Educación Física, Idioma (el estudiado en el primer ciclo), Instrucción cívica, Mecánica agrícola, Legislación agraria, Producción animal, Veterinaria práctica, Administración rural y Manejo de Empresa, Producción agrícola y Construcciones e Instalaciones Rurales.

Vinculado con este Bachillerato se encuentra la **Educación Agropecuaria**, que está destinada a satisfacer las crecientes exigencias de la actividad del campo en materia de recursos humanos, porque Argentina está todavía introduciendo nuevas tecnologías en la agricultura. Esta modalidad de educación se inició el año 1823.

Los niveles de capacitación son dos: el **Ciclo de Expertos** o **Ciclo básico agropecuario** que comprende tres años de estudios y está equiparado al Ciclo Básico del Bachillerato. Sus objetivos principales son dos: formar trabajadores rurales calificados que estén preparados para incorporarse a las explotaciones agropecuarias y a sus industrias derivadas, y desarrollar las vocaciones de los jóvenes para los estudios y actividades del cam-

po. Y el **Ciclo de Agrónomos** o **Ciclo Superior** que comprende tres cursos, en vez de los dos del ciclo oficial común. En el tercero se desarrollan las especialidades y de acuerdo con ellas se otorga el título correspondiente que certifica su preparación para un puesto de trabajo determinado. Su finalidad es formar técnicos de nivel medio que se ocupen de la empresa agropecuaria y que sean capaces de colaborar con los profesionales universitarios vinculados a las actividades agropecuarias.

Las Escuelas Agrotécnicas son instituciones de enseñanza secundaria y sus alumnos reciben en ellas la formación para incorporarse al mercado de trabajo, o continuar sus estudios hasta llegar al nivel superior. Sólo una de las Escuelas ofrece un ciclo de enseñanza superior con especialización de fruticultor-enólogo (5).

Existen tres tipos de Escuelas Agrotécnicas: las **oficiales** que dependen de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria (DNEA) o de las Universidades nacionales; las privadas que están mayoritariamente en manos de los religiosos y que siguen los planes de los estudios oficiales; y las provinciales que dependen de los ministerios de Agricultura y de Educación provinciales. Los planes de estudio de estas últimas son elaborados siguiendo las condiciones agropecuarias de su región y son diferentes a las nacionales.

Las Escuelas Agrotécnicas tienen un buen programa de formación general, aunque hay una preparación teórica, la metodología es principalmente práctica. Sin embargo, en el Proyecto de Reforma de las Escuelas Agrotécnicas propuesto a partir de las evaluaciones oficiales se plantea la necesidad de una fuerte educación de base y de una profesionalización a nivel de ciclo básico.

El Bachillerato con Orientación Pedagógica o Docente tiene en su plan de estudio las siguientes

(4) Pedro Julio BERTUA Y J. B. ALBERDI: Op. cit., pág. 224.

(5) Martha E. BELTRÁN: *La integración de la Educación y el trabajo productivo: Tres experimentos en América Latina*. OEI. Madrid, 1981. (Monografías sobre Educación Rural, junio), pág. 37.

tes asignaturas: Física, Química, Matemáticas, Historia, Biología, Idioma extranjero, Geografía, Educación Cívica, Psicología general, Filosofía, Lengua, Fundamentos de la Educación, Historia social de la Educación, Plástica, Música, y Educación Física.

Las otras tres modalidades de Bachillerato son las orientadas hacia variantes académicas determinadas por la mayor dedicación a un área de conocimiento. Estas tres son de corte marcadamente académico: el BACHILLERATO DE LETRAS, BACHILLERATO DE CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS y BACHILLERATO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS. En el primero se estudia principalmente asignaturas de letras, aunque hay alguna de ciencias como Química, Matemáticas, Biología y Física. Entre las de letras se encuentran la Literatura, Historia, Filosofía, Geografía, Historia de la cultura universal, Estudios Sociales y Económicos argentinos, Segundo idioma extranjero, Música, Instrucción cívica y Derecho usual, Gramática Histórica española y Educación Física.

Los alumnos que desean cursar el Bachillerato de Ciencias Físico-Matemáticas estudian Biología, Matemáticas, Física, Química, Geografía, Filosofía, Literatura, Historia argentina, Música, Estudios Sociales y Económicos argentinos, Segundo Idioma extranjero, Instrucción Cívica y Derecho Usual, y Educación Física.

En el Bachillerato de Ciencias Biológicas las asignaturas que se estudian son Matemáticas, Física, Biología, Química, Literatura, Filosofía, Geografía, Estudios Sociales y Económicos argentinos, Segundo idioma extranjero, Música, Historia de Argentina, Instrucción Cívica y Derecho usual, Cultura artística y Educación Física (6). (Doc. 2).

Todos estos Bachilleratos tienen una duración de dos años, y son los cursos que permiten acceder al nivel terciario no universitario o bien ingresar en la Universidad.

Los adultos pueden seguir cursos de bachillerato en escuelas destinadas exclusivamente a este tipo de alumnado, a las que hay que añadir las que tienen denominación específica. Y también disponen de la Educación de Adultos.

Pero, como la industria necesita, cada vez, más personal cualificado, y la forma de preparar a esos profesionales ha ido evolucionando y modificándose, actualmente se está potenciando los estudios de Formación Profesional. Las mismas empresas proporcionan a veces a sus trabajadores unos cursos teóricos y prácticos, aunque no siempre es fácil su financiación.

2.4. Formación profesional

La Educación Técnica está organizada en dos estructuras: la Formación profesional y la Formación de Técnicos.

El prodigioso avance de la técnica ha dado lugar a una transformación del mundo moderno y por consiguiente se han producido también una serie de cambios en las estructuras político-sociales. Por lo que es necesario adaptar la educación a las nuevas exigencias, oficios y profesiones.

Esta nueva modalidad de enseñanza de los oficios fue introducida como respuesta a la idea expresada por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, don Manuel Saint Jean, refiriéndose a la Educación: «El sistema debe responder a las necesidades que surgen en los planes de desarrollo trazados por el Gobierno; por esa razón, la correlación y el conocimiento de nuestros objetivos es fundamental y trascendente, puesto que debe formar al protagonista de la modernización de la Provincia» (7).

Por tanto, la formación profesional tiende a la formación, reconversión o rehabilitación laboral

(6) Angel OLIVEROS: Op. cit. Tomo II, págs. 17-19.

(7) Antonio, PIACENTE. *La formación profesional*. Revista de Educación y Cultura. Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Buenos Aires, núms. 2-3, 1978, pág. 228.

DOC. 2. — PLAN DE ESTUDIOS DEL CICLO SUPERIOR

ASIGNATURAS

BACHILLERATO LETRAS	BACHILLERATO CIENCIAS FÍSICO- MATEMÁTICAS	BACHILLERATO CIENCIAS BIOLÓGICAS	BACHILLERATO ORIENTACIÓN AGRARIA	BACHILLERATO ORIENTACIÓN DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> — Química — Matemática — Física — Biología — Gramática Histórica Española — Historia — Geografía — Literatura — Idioma Extranjero — Filosofía — Historia de la Cultura Universal — Instrucción Cívica y Derecho usual — Estudios Sociales y Económicos argentinos — Música y Cultura artística — Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> — Matemáticas — Física — Química — Ciencias Biológicas — Literatura — Filosofía — Geografía — Historia Argentina — Estudios Sociales y Económicos Argentinos — Instrucción Cívica — Segundo Idioma Extranjero — Cultura Musical y Artística — Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> — Matemáticas — Física — Química — Ciencias Biológicas — Literatura — Filosofía — Geografía — Matemática — Estudios Sociales y Económicos argentinos — Instrucción Cívica — Segundo Idioma extranjero — Cultura Musical y artística — Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> — Producción Agrícola — Mecánica Agrícola — Legislación Agraria — Producción Animal — Construcciones e Instalaciones Rurales — Veterinaria Práctica — Administración Rural y Manejo de Empresa — Matemáticas — Química — Física — Anatomía (Ciencias Biológicas) — Castellano (Lengua y Literatura) — Idioma Extranjero (el mismo del Ciclo Básico) — Geografía Argentina — Historia Argentina — Fundamentos de la Filosofía — Psicología General y de la Personalidad — Instrucción Cívica — Cultura Musical y Artística — Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> — Física — Química — Matemática — Biología — Lengua — Idioma Extranjero — Historia — Educación Cívica — Psicología General — Lógica y Metodología de las Ciencias — Problemática Filosófica — Fundamentos de la Educación — Psicología Educacional — Historia Social de la Educación — Plástica — Apreciación Musical — Educación Física

de los trabajadores; y sus objetivos generales son: propiciar e instrumentar medios de promoción social y contribuir a la regulación del mercado ocupacional. Con ellos se pueden satisfacer los intereses del individuo que está interesado en su propia formación y, a la vez se desarrollan aptitudes profesionales y aspiraciones del ser humano.

Esta modalidad de enseñanza permite a los jóvenes y adultos que no han podido seguir sus estudios dentro del sistema regular, alcanzar un nivel de calificación acorde con los puestos de trabajo ofrecidos y lo que es más importante, según las capacidades, incorporándose al proceso de Educación Secundaria y Superior. Además, a través de estos estudios se puede pasar de un empleo a otro, o de una calificación a otra de nivel superior, abriendo así perspectivas nuevas en su actividad laboral. Con lo que se puede ir reconvirtiendo la mano de obra hacia actividades de expansión, aportar un incremento de la productividad nacional y facilitar la ejecución de los proyectos especiales sectoriales o regionales: creación y radicación de industrias y de obras de infraestructura.

La formación profesional recibe a sus aspirantes de acuerdo con los requisitos establecidos para este tipo de enseñanza, respetando los límites de edad, pero a la vez proporcionando soluciones complementarias para casos de deserción del sistema regular.

Tiene una duración de uno a dos años y comprende cinco áreas de aplicación diferentes:

1. Formación profesional de adultos.
 2. Programa especial para discapacitados.
 3. Formación profesional de adolescentes con escolaridad primaria.
 4. Programas de Educación Permanente.
 5. Formación profesional elemental.
1. **Formación Profesional de adultos**, ofrece un aprendizaje acelerado y una formación limitada, porque la duración de los cursos depen-

de de la complejidad del oficio, en general es de 300 a 800 horas. Para matricularse en esta área es necesario tener cumplidos los diecisiete años y haber aprobado un examen de admisión. Estos cursos se imparten en las Escuelas Técnicas, Centros Comunitarios, Fábricas, Unidades de Formación Profesional, Institutos de Menores Tutelados, Unidades Militares y Unidades Penitenciarias.

2. **Formación especial para discapacitados**, está destinada a las tres áreas de la disminución mental, sensorial y físico-motora y corre a cargo de la Dirección de Enseñanza Diferenciada y de la Dirección de Educación Media.
3. **Formación profesional de adolescentes con escolaridad primaria**. Tiene una duración de dos años. Con el primero aprobado se obtiene el Certificado de Adiestramiento en el Oficio y con el segundo el Certificado de Idoneidad. Son las Escuelas de Educación Técnica y Unidades de Formación Profesional las encargadas de impartir la enseñanza de esta área.
4. **Programas de Educación Permanente**. Comprende cursos de formación complementaria. Unos están destinados a enriquecer los conocimientos teóricos a los que sólo han aprendido la práctica del oficio, y otros van dirigidos al perfeccionamiento o especialización para adquirir la preparación que es necesaria para ser promovidos. De ahí que los cursos se agrupan en especialización sobre conocimientos adquiridos, reconversión de mano de obra y actualización tecnológica.
5. **Formación profesional elemental**. Que está destinada a la alfabetización de adultos. Se encarga de esta labor un maestro de la Dirección de Adultos, quien se ocupa de la enseñanza práctica, de la actividad manual y de la iniciación del adulto en la adquisición de los conocimientos relacionados con el ejercicio de una profesión. Al final de los estudios se extiende el Certificado de Adiestramiento en el oficio, mientras que los alum-

nos que no aprueban la evaluación final, obtienen el de Asistencia.

Este tipo de enseñanza obliga a disponer en los centros de dotaciones que aseguren al alumno un puesto de trabajo y un equipamiento para el ejercicio de las prácticas. Por ello, se cuenta con una Comisión de Apoyo en la que se incluye el aporte de la Intendencia Municipal por los importantes esfuerzos económicos que exigen. También se formalizan acuerdos conducentes entre el Ministerio de Educación y Cultura y entes representativos.

Existen también unos cursos destinados a la **Formación de Instructores** con la finalidad de adquirir la capacidad de enseñar su propio oficio, redactar los documentos de Formación Profesional, perfeccionar la técnica de base y adquirir una formación didáctica que les capacite para impartir clase como docentes.

La enseñanza de Formación Profesional también se puede recibir a través de la Televisión desde 1977, que gracias a sus posibilidades tecnológicas pone al alcance de muchas personas algunos conocimientos técnico-artesanales. Con este sistema los alumnos interesados amplían y fijan los conocimientos adquiridos. Reciben en sus casas el material didáctico que ha sido elaborado por personal el Departamento de Formación Profesional dependiente de la Dirección de Educación Media, Técnica y Formación Profesional, y que está relacionado con la especialidad que practican.

También se logra a través de la Televisión representar las explicaciones con los gestos profesionales precisos y adecuados, que son extremadamente cuidados por el Instructor. Una vez finalizado el curso se les convoca a los alumnos inscritos a un examen teórico-práctico que les permite obtener o no el Certificado de idoneidad en el oficio, extendido por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires. El lugar de residencia de los alumnos determina la variedad de sedes en las que se realizan las pruebas finales.

El primer curso teórico-práctico por Televisión fue el de Azulejista, que constó de 11 clases di-

fundidas en programas de 30 minutos cada una de ellas. Posteriormente se transmitieron también los cursos de Instalador Electricista, el de Reparaciones de Artefactos Electrodomésticos y otro de Carpintería. Pero no todos los oficios y profesiones se pueden adaptar a este tipo de enseñanza.

2.5. Enseñanza Superior

La Educación de este nivel, también llamado Terciario, incluye el propiamente Universitario y el no Universitario, que está dedicado principalmente a la formación de personal docente en sus distintas modalidades, niveles y disciplinas.

2.5.1. Nivel Universitario

Corresponde a las Universidades nacionales y privadas. Para acceder a estos estudios se necesita además de haber finalizado los estudios de Enseñanza Media, aprobar el examen de ingreso.

Las carreras pueden ser básicas o profesionales, y cortas o intermedias. La duración de las primeras se encuentra entre cuatro o siete años, mientras que las intermedias son de menor duración.

Los estudiantes para aprobar sus asignaturas tienen que hacer exámenes finales, o solamente parciales; aunque en algunas materias deben presentarse a pruebas finales además de los exámenes parciales correspondientes.

Los estudios de «posgrado» constan de dos cursos que están dirigidos a la realización del doctorado, especialización y perfeccionamiento. Se concluyen con la redacción de una tesis doctoral.

Desde 1986 la Universidad Nacional de Buenos Aires implantó la enseñanza de las materias de algunas carreras universitarias a través de la Televisión. Para poner en marcha la Enseñanza Superior por Televisión el rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) don José Delich tuvo que viajar a Estados Unidos para realizar las

gestiones de funcionamiento para la televisión educativa. Para llevar a cabo este proyecto los organismos internacionales, especialmente la Organización de las Naciones Unidas tuvieron que financiar los gastos derivados de esta empresa.

2.5.2. Nivel no universitario

La enseñanza de nivel superior no universitario tiene establecido que los alumnos se encuentren en posesión del Certificado de haber aprobado el Ciclo Básico Polivalente de tres años y además deben hacer el curso de Maestro Normal Superior de dos años.

En gran parte estos estudios están dirigidos y orientados hacia la formación de personal docente en sus distintas modalidades y niveles. También se imparten clases para carreras no docentes de carácter técnico y/o administrativo. Este nivel tiene una duración de tres o cuatro años a cuyo término se obtiene el título en la especialidad elegida. También como maestro especial en cualquiera de las modalidades, —recuperación, fonoaudiólogo, maestro de educación física, asistente social...—, maestro para disminuidos físicos, —maestro de ciegos, de sordos...—, maestro para disminuidos mentales, inadaptados sociales... Pero, todos estos campos tiene su aplicación en la Enseñanza Primaria o en los Jardines de Infancia, y sólo algunas especialidades como asistentes sociales, fonoaudiólogos pertenecen también a escuelas medias y técnicas.

La formación de profesores tiene una duración variable según el nivel para el que habilita su preparación, y en la mayoría de los casos se exige a los interesados un examen psicofísico que sirve para indicar las condiciones de salud para el ejercicio de la profesión docente.

Para los maestros de nivel elemental en ejercicio, que desean ocupar cargos directivos a través de concursos, se ofrece la modalidad «Capacitación Directiva y Técnica» que dura dos años y un cuatrimestre. Este curso es además de teórico, práctico por lo que incluye práctica de dirección en escuela.

Los estudiantes que cursan la formación docente para el nivel preescolar tienen que prepararse durante dos años, más un cuatrimestre en residencia docente. Esa misma duración es la del plan de estudios para los que se preparan para el nivel primario. Mientras que los que desean trabajar en el nivel medio tienen cuatro cursos, las especialidades de las Facultades de Humanidades, Filosofía y Letras, y Ciencia de la Educación constan de cinco o seis años, y el Profesorado de Actividades Prácticas y del Hogar tiene que estudiar los años y su enseñanza es eminentemente práctica.

Los profesores que quieren trabajar en nivel medio pueden elegir entre:

- **Formación Docente para la Educación Técnica.** Que tienen a su vez las ramas de:
 - Profesorado para asignaturas de carácter industrial (4 años).
 - Capacitación docente para el personal en ejercicio.
 - Magisterio de Enseñanza Práctica (2 años).
 - Formación docente de profesionales universitarios de carrera completa (2 años).
- **Formación docente para la Educación Artística.** Que comprende:
 - Bellas Artes con tres niveles. El medio o primer ciclo que dura cuatro años y con el que se obtiene el Título de Maestro de Dibujo. El terciario o segundo ciclo de tres años y que faculta para impartir clases de Pintura, Grabado y Escultura. Y el tercer ciclo o de especialización superior que dura cuatro años y con él se consigue el título de Profesor de especialización superior de Pintura, Escultura, Escenografía, Grabado, Mural y Cerámica.
 - Cerámica Artística que proporciona después de dos años de estudio el título de Técnico en Cerámica Artística o equivalente.

- Música con tres ciclos de primero con una duración de cuatro años y los dos restantes de tres cada uno. El tercero prepara al profesorado superior de la especialidad que haya elegido.
 - Arte Dramático que consta de cuatro cursos.
 - Títeres que tienen un plan de estudios de tres años.
 - Danzas, en las que hay que diferenciar entre la Clásica que tiene un ciclo preparatorio de dos años de duración y el elemental de tres. Las Danzas Nativas y Folklore piden como requisito para la matrícula que el alumno esté en posesión del Título de Enseñanza Media y que tenga aprobado el examen de ingreso.
- **Formación Docente en la especialidad de Educación Física.** Se exige para cursar estos estudios un examen médico de aptitud y eficiencia física, de formación motriz específica y psicológico. Con dos años se obtiene el curso de Maestro Nacional de Educación Física y con tres el de Profesor Nacional de Educación Física.
 - **Formación docente para profesores de Enseñanza Especial.** Su plan de estudios consta de dos ciclos, uno básico de un año y otro de especialización de dos años. En este último se estudia las especialidades de Insuficientes Mentales, Ciegos, Mudos y Sordos.

2.5.3. *Perfeccionamiento Docente*

El Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha algunos planes de perfeccionamiento docente. Casi todos van dirigidos hacia las técnicas de trabajo en grupo y por equipos con el fin de motivar la participación activa de los profesionales de la enseñanza y enriquecer la propia personalidad.

Los cursos de perfeccionamiento van destinados a Magisterio, bibliotecarios escolares, fonoau-

diólogos, asistentes sociales, profesores en ejercicio, aspirantes a puestos docentes... Para llevar a cabo la actualización de los profesionales de la Enseñanza se preparan Cursos de perfeccionamiento, Jornadas pedagógicas, Seminarios de actualización de tipo voluntario, Reuniones a nivel escuela, distrito...

Son los CIE (Centros de Investigación Educativa) los que se encargan de esta programación de actividades que suelen agrupar en tres secciones: 1) la Actualización docente, que comprende trabajos de Seminario, 2) Investigación educativa y 3) Información y documentación. Los cursos se inician con un cursillo de un año, que es requisito imprescindible tenerlo aprobado para poder asistir a las especialidades que tienen una duración de dos cursos. Estas se encuentran agrupadas de la siguiente manera: Organización curricular, Seminario General, Estudios Sociales, Actividades lingüísticas, Educación estética, Escuela y Comunidad, y Educación Rural (8).

2.6. **Educación de Adultos**

Este tipo de alumnado recibe su formación en centros especiales como Escuelas Anexas a las Fuerzas Armadas en las mismas unidades militares para la alfabetización de los soldados de la leva, y en los Centros Educativos de Nivel Medio en los que se estudia este nivel.

Pero la Educación de adultos tiene como objetivo la actualización y renovación de los conocimientos adquiridos. Y está constituida por numerosos tipos de cursos que se imparten en los centros anteriormente indicados.

Existe desde 1977 un Ciclo Complementario para adultos y adolescentes que habiendo terminado la Enseñanza Básica no continúan estudiando, para que sepan orientar su vida activa y pue-

(8) Edith A. Z. de DUMRAUF: *Análisis general del sistema educativo bonaerense*. Revista de Educación y Cultura. Provincia de Buenos Aires. 1979. Núms. 2-3, págs. 279-282.

dan reforzar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Pero, sobre todo, está orientado a realizar prácticas para que puedan cambiar de oficio o profesión. Este ciclo puede hacerse con clases generales o en enseñanza individualizada.

Se completa esta formación con actividades de integración cultural, Actividades Estéticas, Recreación, Orientación Laboral y Educación Sanitaria con el fin de que el adulto pueda conseguir el desarrollo de su personalidad (9).

2.7. Educación especial

Para las personas que padecen determinados defectos físicos o psíquicos se ha establecido unos estudios en escuelas auxiliares y con profesorado especializado. Entre sus alumnos se encuentran sordos, ciegos, o deficientes visuales, disminuidos mentales leves y personas con alteraciones del aparato locomotor o deficientes múltiples.

Los niños en estas escuelas especiales reciben en ellas no sólo instrucción general, sino también preparación profesional en los propios talleres, y después de graduarse se les garantiza un puesto de trabajo. Además en estas escuelas se practica el tipo de enseñanza individualizada.

La Dirección de Educación Especial tiene como misión asistir pedagógicamente a los sujetos de la educación especial, atendiendo a la índole de sus deficiencias y al grado de sus limitaciones y orientar su acción tendiendo al logro de sus limitaciones y orientar su acción tendiendo al logro de los siguientes objetivos:

- Facilitar el reintegro adecuado al medio escolar común de los alumnos que requieran atención educativa especial en forma transitoria.
- Preparar y apoyar la integración al medio escolar común de los alumnos que, por su deficiencias, demanden entrenamientos específicos

para su desenvolvimiento adecuado en el mismo.

- Asegurar la formación escolar integral de aquellos alumnos que requieran educación especial durante toda su trayectoria educativa.
- Colaborar en la adaptación de los sujetos que hayan adquirido una discapacidad en la edad adulta.
- Contribuir a la integración al medio social del educando con necesidades especiales.
- Proporcionar una formación laboral que permita a los sujetos de la educación especial obtener y retener un trabajo acorde en sus aptitudes.
- Preparar a la familia y a la comunidad para la aceptación e integración del alumno que ha terminado los estudios de la educación especial.

La Dirección de Educación Especial tiene a su cargo las Escuelas Laborales y Servicios agregados, cuyos objetivos son la adaptación y formación laboral de los alumnos que necesitan una formación especial para integrarse en la sociedad.

2.8. Enseñanza Artística

Esta educación tiene características especiales, porque además de sus tres ciclos: medio, terciario y de especialización superior, hay que tener en cuenta las especialidades en todos estos niveles: Música, Danza, Decoración, Cerámica, Artesanía y Bellas Artes.

Todas las especialidades artísticas se cursan simultáneamente en turnos complementarios con los estudios de bachillerato u otras modalidades de Enseñanza Media. Si el alumno aprueba los

(9) Edith A. Z. de DUMRAUF: Op. cit. págs. 310-282.

(10) DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: *Orientación y formación laboral del discapacitado*. Revista de Educación y Cultura. Provincia de Buenos Aires. 1979. Núms. 2-3, págs. 250-251.

cursos completos de nivel medio, puede obtener el título de Maestro Nacional de la especialidad respectiva que le capacita para impartir clases en las escuelas primarias. Pero, si no se superan las pruebas de los estudios secundarios sólo se les otorga un certificado de capacitación en la especialidad correspondiente.

3. LA ENSEÑANZA PRIVADA

Se encuentra en manos de instituciones religiosas y particulares principalmente.

Los cuestionarios y programas son esencialmente los que se aplican a la enseñanza oficial; aunque a veces se agregan materias en horario extraescolar.

El Estado, de acuerdo con la Constitución Nacional se reserva el derecho de supervisarlas desde el punto de vista técnico. Y existe en el Ministerio de Educación una Dirección General denominada de Enseñanza No Oficial que atiende esta modalidad que cubre las exigencias sociales del crecimiento de las ofertas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

1. AGULLA, Juan Carlos: *Educación, Sociedad y Cambio Social*. Kapeluz, 1973.
2. BELTRÁN, Martha E.: *La integración de la Educación y el trabajo productivo: tres experiencias en América Latina*. OEI, Madrid, 1981. Serie: Monografías sobre Educación Rural, junio 1981.
3. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: *Orientación y formación laboral del discapacitado*. Revista de Educación y Cultura. Buenos Aires, 1979. Núms. 2-3, págs. 247-252.
4. DUMRAUF, E. A. Z. de: *Análisis general del sistema educativo bonaerense*. Revista de Educación y Cultura. Buenos Aires, 1979. Núms. 2-3, págs. 267-314.
5. GONZÁLEZ RIVERO, Julio: *Formación Docente en la República Argentina*. Revista de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, 1978. Año IV. Número 16.
6. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA: *Tercera reunión del Sistema Nacional de Información Educativa. Perfil del Sistema Nacional de Educación*. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. 1982. Pág. 7.
7. MOFFITT, J. C.: *Perfeccionamiento Docente*. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1971.
8. MOLIO, Suzanne: *La escuela en la sociedad*. Editorial Kapeluz, 1977.
9. OLIVEROS, Angel: *La Educación Secundaria en Iberoamérica*. Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid, 1981. Tomo, I y II.
10. PIACENTE, Antonio: *La formación profesional*. Revista de Educación y Cultura. Buenos Aires, núms. 2-3. 1979, págs. 227-241.
11. VERTUA, P. J. y ALBERDI, J. B.: *Reflexiones sobre el ciclo básico secundario*. Revista de Educación y Cultura. Buenos Aires, 1979. Número 2-3.
12. VISCONTI, Máximo: *Legislación Escolar Argentina*. Editorial Huemul, Buenos Aires, 1968.

Pilar Flores Guerrero
DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

Documentación

RELACIÓN DE REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 24-XI-87 AL 16-II-88

ACCIÓN EDUCATIVA

Núm. 46, noviembre 1987; Núm. 47, enero 1988..

ARBELA

Núm. 2, 1986; Núm. 5, 1987.

AUCA

Núms. 53-54, 1986; Núm. 58, 1987; Núms. 59-60, 1987.

AULA ABIERTA

Núm. 49, septiembre 1987.

BACHILLERATO

Núm. 17, enero 1988.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 9-10, 1987; Núms. 11-12, 1987.

BOLETÍN DEL ICE LA U.A.M.

Núm. 11, diciembre 1987.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE MADRID

Núm. noviembre-diciembre, 86; Núm. diciembre, 87; Núm. febrero 1988.

BOLETÍN INFORMATIVO. Fundación Juan March

Núm. 166, enero 1987; Núm. 175, diciembre 1987; Núm. 176, enero 1988; Núm. 177, febrero 1988.

BOLETÍN DE REVISTAS. CEMIP

Núm. 11, julio-septiembre, 1987.

BOLETÍN DE SUMARIOS. CIDE (MEC)

Núm. 61, octubre; Núm. 62, noviembre; Núm. 63, diciembre de 1987.

BORDÓN

Núm. 269, septiembre, octubre 1987.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Núm. 356, diciembre 1986.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 258, noviembre 1987; Núm. 259, diciembre 1987; Núm. 260, enero 1988; Núm. 261, febrero 1988.

BULLETIN GRANDE VITESSE DE L'APEMP

Núm. 17-18, diciembre 1987; Núm. 19, febrero 1988.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 365, 1-15, noviembre; Núm. 366, 15-30 de noviembre; Núm. 367, 1-15 de diciembre; Núm. 368, 15-30 diciembre de 1987; Núm. 369, 1-15 enero; 370, 15-31 enero; Núm. 371, 1-15 febrero de 1988.

COMMUNIO

Núm. 5, septiembre-octubre 1987.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 166, 18 noviembre; Núm. 167, 25 noviembre; Núm. 168, 2 de diciembre; Núm. 169, 9 de diciembre; Núm. 170, 16 de diciembre 1987; Núm. 172, 6 de enero; Núm. 173, 13 de enero; Núm. 174, 20 de enero; Núm. 175, 27 de enero; Núm. 176, 3 de febrero de 1988.

CONCILIUM

Núm. 207, septiembre 1986; Núm. 213, septiembre 1987; Núm. 214, noviembre 1987.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 10, octubre; Núm. 11, noviembre; Núm. 12, diciembre.

COSMOPOLITAN

Núm. 11, 1987; Núm. 12, 1987; Núm. 1, 1988; Núm. 2, 1988; Núm. 3, marzo, 1988.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 448, octubre 1987; Núm. 449, noviembre 1987.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 44, septiembre-octubre 1987.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 154, diciembre 1987.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 5, 1987.

L'ECHOS

Núm. 48, verano; Núm. 49, otoño 1987.

EDUCA

Núm. 13, noviembre 1987, Núm. 14, enero 1988.

EDUCACIÓN

Núm. 6, noviembre-diciembre 1986; Núm. 5, noviembre-diciembre 1987.

EDUCACIÓN A DISTANCIA. CENAPEC

Núm. 22, abril-junio; Núm. 23, julio-septiembre 1987.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 6, noviembre 1987.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 40, noviembre; Núm. 41, diciembre 1987; Núm. 42, enero 1988.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (EPS)

Núm. 202, noviembre-diciembre 1986.

EMÉRITA

Tomo IV, fascículo 1.º, primer semestre, 1987.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Índice analítico. Vols. 1 al 5 (1983-1987); II Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas; Núms. 23-25, septiembre 1987; Núm. 3, noviembre 1987.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 30, octubre; Núm. 31, 32, noviembre de 1987; Núm. 33, diciembre 1987; Núm. 34, enero, 1988; Núm. 36, abril, 1988.

ESCUELA HOY

Núm. 102, 4-11, noviembre; Núm. 103, 11-18 noviembre 1987; Núm. 105, 26 enero-2 febrero 1988.

EUDISED R&D BULLETIN

Index. Núms. 25-28, Núm. 29, 1987.

ESCUELA PÚBLICA

Núm. 10, noviembre 1987.

L'EXPRESS

Núm. 1.849, 10 diciembre; Núm. 1.850, 26 de diciembre 1986; Núm. 1.897, 20 noviembre; Núm. 1.898, 27 noviembre; 1.896, 13 noviembre; Núm. 1.899, 4 diciembre; Núm. 1.900, 11 diciembre; Núm. 1.901, 18 diciembre; Núm. 1.902, 25 diciembre de 1987; Núm. 1.903, 1 enero; Núm. 1.904, 8 enero; Núm. 1.905, 15 enero; Núm. 1.906, 22 enero; Núm. 1.907, 29 enero; Núm. 1.908, 5 febrero, Núm. 1.909, 12 febrero de 1988.

FRANCAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 205, noviembre-diciembre 1986; Núm. 213, noviembre-diciembre 1987.

FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT

Núm. 81, noviembre 1986.

GRAPHIS

Núm. 252, noviembre-diciembre 1987.

GUÍA. Revista de información juvenil

Núm. 145, 15 diciembre; Núm. 146, 30 diciembre de 1986; Núm. 168, 1 diciembre; Núm. 169, 15 diciembre de 1987; Núm. 170, 1 enero, Núm. 171, 15 enero de 1988.

HUMBOLDT

Núm. 92, 1987.

ICI & LÀ

Núm. 5, septiembre 1987; Núm. 6, enero 1988.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. ANAYA

Núm. 1, vol. 1, octubre 1986.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 55, diciembre 1987; Núm. 56, enero 1988.

ÍNSULA

Núm. 479, octubre 1986; Núm. 490, septiembre 1987; Núm. 492, noviembre 1987.

JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

Núm. 3, septiembre 1987.

JUGENDSCALA

Núm. 4, 1987.

KULTUR CHRONIK

Núm. 5, 1987; Núm. 6, 1987.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 157, enero 1988.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE (en español)

Núm. 101, junio-julio 1987; Núm. 102, julio-agosto 1987; Núm. 103, agosto-septiembre, 1987; Núm. 104, septiembre-octubre 1987; Núm. 105, octubre-noviembre 1987.

MONDE, LE. DOSSIERS ET DOCUMENTS

Núm. 149, septiembre; Núm. 150, diciembre de 1987; Núm. 151, enero; Núm. 152, febrero de 1988.

MONDE L'EDUCATION, LE

Núm. 124, febrero; Núm. 125, marzo; Núm. 126, abril; Núm. 127, mayo de 1986; Núm. 134, enero 1987; Núm. 143, noviembre 1987; Núm. 144, diciembre 1987, Núm. 145, enero 1988.

MUNDO OBRERO. Suplemento de emigración

Núm. 416, 18-24 diciembre; Núm. 417, 25-31 diciembre de 1986; Núm. 460, 22-28 octubre; Núm. 461, 29 octubre-4 noviembre; Núm. 462, 5-11 noviembre; Núm. 463, 12-18 noviembre; Núm. 464, 19-25 noviembre; Núm. 465, 26 noviembre-2 diciembre; Núm. 466, 3-9, diciembre; Núm. 467, 10-16 diciembre; Núm. 468, 17-23 diciembre; Núm. 469, 24-30 diciembre de 1987; Núm. 470, 1-13 enero; 472, 14-20 enero; Núm. 474, 28 enero-3 febrero, Núm. 476, 11-17 febrero 1988.

NEW YORKER, THE

Núm. 17 agosto; Núm. 24, agosto; Núm. 31, agosto; Núm. 7, septiembre; Núm. 14, septiembre; Núm. 21, septiembre; Núm. 28, septiembre; Núm. 5, octubre; Núm. 12, octubre; Núm. 19, octubre; Núm. 26, octubre; Núm. 2, noviembre; Núm. 9, noviembre; Núm. 16, noviembre 1987.

NEWS LETTER

Núm. 3, 1986; Núms. 3-4 1987.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 9, noviembre, Núm. 10, diciembre 1987; Núm. 11, enero; Núm. 12, febrero 1988.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.154, 19-25 diciembre 1986; Núm. 1.200, 6-12 noviembre; Núm. 1.201, 13-19 noviembre; Núm. 1.202, 20-26 noviembre; Núm. 1.203, 27 noviembre-3 diciembre; Núm. 1.204, 4-10 diciembre; Núm. 1.205, 11-17 diciembre; Núm. 1.206, 18-24 diciembre; Núm. 1.207, 25-31 diciembre de 1987; Núm. 1.208, 1-7 enero, Núm. 1.209, 8-14 enero; Núm. 1.210, 15-21 enero; Núm. 1.211, 22-28 enero; Núm. 1.212, 29 enero-4 febrero; Núm. 1.213, 5-11 febrero de 1988.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 141, abril 1986.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Núm. 4, diciembre 1987.

PANORAMA. Revista de cultura científico-técnica de los Países Socialistas

Núm. 2, abril-junio 1987.

PERSPECTIVAS

Núm. 62, 1987.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 6, noviembre 1987.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 8, diciembre 1986; Núm. 7, octubre, Núm. 8, noviembre 1987.

PROFESIONES Y EMPRESAS

Núm. 6, noviembre-diciembre 1987.

PUERTA DEL SOL DE MADRID

Núm. 13, noviembre-diciembre 1987.

PUERTA NUEVA

Núm. 5, noviembre 1987.

RADIO ECCA

Núm. 5, mayo-agosto 1987.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Núm. 128, octubre-diciembre 1986; Núm. 132, octubre-diciembre 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. ext., 1987; Núm. 283, mayo-agosto 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Núm. 12, noviembre-diciembre 1986; Núm. 17, septiembre-octubre; Núm. 18, noviembre-diciembre de 1987.

REVISTA DE FUNCIONARIOS. MUFACE

Núm. 92, diciembre 1987.

REVISTA DE INFORMACIÓN. UNESCO

Núm. 45, abril-septiembre 1986.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 79, diciembre 1987; Núm. 80, enero; Núm. 81, febrero 1988.

REVISTA DE REVISTAS. INEF

Núms. 11, 12, 13, 1986; Núm. 1, 1987.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núm. 477-479, julio-diciembre 1987.

RICERCA EDUCATIVA

Núm. 2, abril-junio 1987.

SABER LEER

Núm. 1, enero; Núm. 9, octubre; Núm. 10, diciembre de 1987; Núm. 11, enero, Núm. 12, febrero de 1988.

SAL TERRAE

Núm. 11, noviembre; Núm. 12, diciembre 1986; Núm. 12, diciembre de 1987; Núm. 1, enero 1988.

SCALA

Núm. 6, diciembre de 1987; Núm. 1, enero-febrero de 1988; Núm. 2, marzo-abril de 1988.

SINAL

Núm. 8, abril-mayo-junio 1987.

UNIVERSITAS

Núm. 1, vol. XXV, octubre; Núm. 2, diciembre de 1987.

STADIUM

Núm. 118, agosto 1986.

VÉRTICE

Núm. 10, diciembre 1987.

VIAJAR

Num. 18, enero 1987; Núm. 30, enero; Núm. 31, febrero 1988; Núm. 32, marzo; Núm. 33, abril; Núm. 34, mayo; Núm. 35, junio, de 1988.

VILLA DE MADRID

Núm. 116, 16-30 noviembre 1987; Núm. 117, 15 diciembre 1987-15 enero 1988; Núm. 118, 16 enero 1988.

VILLA DE MADRID (Revista)

Núm. 93, 1987.

ZEUS LOGO

Núm. 4, diciembre 1987.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 4; Núm. 6, 1987.

Enrique Medina Expósito

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN.
SEDE CENTRAL*

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD