

1987
diciembre
n.º 4
INBAD



boletín **informativo**

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

Departamento de Documentación:

Pilar Flores Guerrero

Enrique Medina Expósito

- **Diseño de la portada:**

Departamento de Diseño y Maquetación:

Manuel Carrasco Domingo

Margarita Jiménez Arqués

Carmen Santacatalina Ubiedo

Índice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD

Número 4, diciembre, 1987

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

- HACIA UNA RENOVACIÓN DEL SISTEMA DE EXÁMENES. DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA. José M.^a Benavente Barreda. 5
- PUBLICITÉS, SOYEZ LES VIENVENUES! LA UTILIZACIÓN DEL FENÓMENO PUBLICITARIO EN LA CLASE DE LENGUA Y CIVILIZACIÓN FRANCESAS. Olga Hernández Vitoria. 15
- EL USO DE LA PRENSA EN GEOGRAFÍA DE 2.º DE BUP. UNA EXPERIENCIA. M.^a Jesús Peña García. 23
- LA UTILIZACIÓN DE LA PRENSA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Enriqueta Martínez Parra y Francisca Pleguezuelos Aguilar. 27
- LA POESÍA DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER. Tomás Rodríguez Sánchez. 47
- GUÍA DE LECTURA DE «TIEMPO DE SILENCIO». Félix Rebollo Sánchez. 55

EL INBAD EN ESPAÑA

- PROYECTO DE ESTUDIO DEL ABANDONO A PARTIR DE LA REALIDAD DEL ALUMNADO SELECCIONADO EN LA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL. M.^a Isabel Abarca Campal. 61
- LA TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA PARA ALUMNOS MINUSVÁLIDOS. ALGUNAS CONSIDERACIONES. Dámaso Ávila Plasencia. 77
- UN PROYECTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LOS CENTROS DEL INBAD (I). Fidel Sandoval Prieto. 85

INFORMES Y DOCUMENTACIÓN

- ALGUNAS NOTAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN VENEZUELA. Pilar Flores Guerrero y Enrique Medina Expósito. 91
 - REVISTAS RECIBIDAS EN EL DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN DE LA SEDE CENTRAL DESDE EL 8-IX-87 HASTA EL 23-XI-87. Pilar Flores Guerrero y Enrique Medina Expósito. 105
 - HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LOS MEDIOS. INFORME SOBRE LA VI CONVENCIÓN DE TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN. Teresa Fernández de la Pradilla, Isabel Arenas Ferriz y Manuel Morillo Caballero. 109
-

Experiencias y colaboraciones

HACIA UNA RENOVACIÓN DEL SISTEMA DE EXÁMENES (Descripción de una experiencia)

INTRODUCCIÓN

Lo que voy a exponer a continuación es un proyecto de experiencia —que no me atrevo a calificar de «experiencia piloto»— en torno al sistema de exámenes: trato de conseguir un medio para comprobar el grado de **asimilación** de conocimientos y la **formación** del alumno (en unas destrezas determinadas), del modo más preciso y menos traumatizante posible. A esto vengo dándole vueltas desde hace ya algunos años, pero bien es verdad, que más por el procedimiento del «ensayo y error» que utilizando una técnica rigurosa. Es muy posible, no obstante, que las experiencias de este tipo, hasta adoptar una formulación y un diseño de aceptable rigor, deban pasar por un período de gestación más o menos caótico.

La idea central —que anticipó en sus grandes líneas— es la siguiente: conseguir que los alumnos se examinen sin verse obligados a «retener» penosamente unos contenidos, sino utilizando el material que necesiten y dando cuenta más de su **formación** que de su **información**. Dicho así reconozco que puede resultar un tanto impreciso y, sobre todo, que puede dar la impresión de un fácil «paternalismo»: el del típico «examen con libros» —que casi todos hemos hecho en momentos de «debilidad»— que se presta al «copieteo consentido» y que, como es obvio, no es útil ni para el profesor —que se ve obligado a aprobar por definición— ni para el alumno, que maldito lo que aprende.

Antes de entrar en la descripción exacta de lo que pretendo, y aún a riesgo de extenderme un poco, quiero exponer las ideas básicas (la «filosofía», se dice ahora) que subyacen en esta experiencia y que la condicionan. Confío en hacerlo de un modo razonablemente claro y, si es posible, aceptablemente ameno.

1. CONDICIONANTES PSICOSOCIALES DEL APRENDIZAJE

1.1. LA «ANOREXIA» INTELECTUAL

Cuando los niños pequeños no quieren comer, lo que sucede con bastante frecuencia, los pediatras diagnostican «anorexia» o falta de apetito. La causa más habitual de esta anorexia infantil suele ser el aburrimiento y el deseo de irse a jugar, normal sobre todo en niños nerviosos. Por eso, los padres de los niños anoréxicos, tienen que recurrir a multitud de trucos, distrayéndolos con cuentos y payasadas, para que los pequeños inapetentes vayan ingiriendo las imprescindibles dosis de alimentos.

Pues bien, si extrapolamos estos síndromes anoréxicos a la vida del espíritu, nos encontramos con lo que —de un modo metafórico, claro es— podemos denominar **inapetencia** o **anorexia intelectual**, mucho más frecuente que la otra, aunque sus efectos no sean tan visibles. Esta «desgana» se caracteriza, en grandes rasgos, por la fal-

ta de interés hacia cualquier manifestación de la cultura y, sobre todo, por una actitud generalizada de rechazo hacia la letra impresa, cuya ingestión y digestión se hace casi imposible. (El dicho popular lo sintetiza con la aguda observación de que a estas personas «les estorba lo negro»).

Resulta bastante contradictorio que, algo que es conveniente y necesario para los humanos, no sea reclamado por estos de modo perentorio, sino que, para que lo «ingieran», debamos **entretenerlos**. A la payasada ejecutada por el padre del niño anoréxico con el fin de que éste coma, se corresponde el esfuerzo del profesor para **motivar** a sus alumnos, anoréxicos intelectuales. Resulta bastante explicable que un niño pequeño no quiera comer para irse a jugar; pero que un adulto no se quiera cultivar es mucho menos razonable. Sin embargo, debemos aceptar la realidad: el adulto —entendiendo por tal adultez, ya desde la adolescencia— muestra, de un modo demasiado frecuente, una aversión notable por todo lo que signifique estudio y esfuerzo intelectual. Las «causas» de este hecho pueden ser múltiples. No voy a intentar, en consecuencia, ni un esbozo de explicación. Sin embargo, un análisis de los sistemas habituales de «motivación» puede darnos cierta luz al respecto.

1.2. LAS MOTIVACIONES «EXTERNAS»

El ideal sería llevar al ánimo de los estudiantes que deben estudiar, porque eso es algo **valioso en sí mismo**, que va a contribuir a su formación integral. Esta motivación positiva, directamente vinculada al aprendizaje, debería ser suficiente para dinamizar este proceso, cuyos logros parciales serían, así, efectivos **refuerzos positivos** —por utilizar la terminología del condicionamiento operante— que irían fortaleciendo, cada vez más, la conducta **estudiosa** del estudiante.

Sin embargo, y como regla general, este tipo de motivación positiva —que, en realidad, debería ser una **automotivación**— y del correspondiente sistema de **refuerzos positivos**, no es lo habitual.

Resulta muy difícil convencer a los estudiantes de que deben estudiar porque eso es algo bueno en sí mismo. La sociedad, que necesita que sus miembros más jóvenes adquieran conocimientos para seguir adelante con la supervivencia de la especie, tiene que recurrir a **motivaciones externas** y a un sistema de **refuerzos negativos** e incluso de **estímulos aversivos** para que los «estudiantes» estudien. (De ahí el dicho antiguo —que no siempre anticuado, por desgracia— de «la letra con sangre entra»).

En esta línea de motivaciones externas, se actúa de muy diversas maneras: por ejemplo, por el lado práctico, haciendo ver al estudiante lo importante que es tener un título. Se puede motivar, también, de un modo «lúdico», quitando leña al siempre difícil aprendizaje, por el procedimiento de hacer más amenos los libros y más activa y entretenida la didáctica; se puede además —y es un recurso de los más utilizados— tener en constante «alerta» al estudiante, con la «amenaza», más o menos velada, de los exámenes, etc., etc. Todas estas motivaciones —y otras varias del mismo jaez— llevan aparejadas las mismas ideas fundamentales: «distraer» al anoréxico intelectual, disfrazando el duro filete de la ciencia con aspecto de ternera lechal, o «amenazar» con los consabidos azotes si no «come».

De todas estas técnicas para motivar, y de otras no mencionadas, cuyo análisis pormenorizado no hace aquí al caso, vamos a considerar sólo la motivación, constituida por un conjunto de **estímulos aversivos**, que son los exámenes.

1.3. LOS SISTEMAS DE CONTROL

Se denominen «pruebas», «controles» o «exámenes», los procedimientos habituales para comprobar que se han adquirido conocimientos, funcionan, tanto como «metas» del proceso de aprendizaje, cuanto de efectivos «motores» del mismo. El **miedo** al examen, una tradición lamentable, pero comúnmente aceptada, se ofrece como algo válido y esgrimible por los profesores para con-

seguir que sus alumnos asimilen los contenidos del programa oficial.

¿Hay algo más absurdo que el hecho de «vigilar» un examen para que los alumnos no copien ni se inspiren mutuamente? Sin embargo, cuando no existe una actitud **moral** de base, hay que echar mano de la legalidad: si los alumnos no estudian por iniciativa propia, sino que lo hacen «a la fuerza», hay que controlar, de un modo no menos violento, si aprendieron aquello que les obligaron a aprender. Toda una cadena de absurdos; pero, eso sí, lógicamente encadenados.

El examen de lo aprendido es, sobre todo, un pedir cuentas de lo **retenido**: se haya comprendido o no, lo que prima en el examen habitual es **haber retenido unos contenidos, que deben ser reproducidos en un momento dado**. Por tanto, se mire por donde se mire, se trata de una actividad fundamentalmente **memorística**. (Este modo de examinar viene, en cierto modo, condicionado por las «pruebas finales», de carácter general, que la sociedad académica establece para comprobar que los alumnos han asimilado los contenidos de los programas oficiales. De este tipo de pruebas «externas», en nuestro caso, sólo queda la selectividad. Sin embargo, y aunque no resulte del todo una justificación, el hecho es que «orienta» la enseñanza en una dirección determinada, así como nuestro modo de examinar).

En este contexto es normal, entonces, que los alumnos pidan la fijación de **niveles mínimos de exigencia**. Está en la mente de todos la pregunta, angustiada, al profesor: «¿Y la letra pequeña también entra?» Y la respuesta, tranquilizadora: «No, la letra pequeña no hace falta. Y además podéis suprimir las dos últimas preguntas». En la clase entera se produce un respiro de alivio; pero triste respiro. Tan triste como alguien que pidiera comer únicamente mediante píldoras o que pretendiera que el amor sólo tiene sentido para procrear. Se trata, en suma, de una concepción excesivamente restringida de la cultura, que lleva a los alumnos a estudiar **bajo mínimos** —de contenidos y de interés— ya que lo que hay que «aprender» debe ser **retenido y reproducido** a una voz

de mando: tal día, a tal hora —como obedecen a la voz de mando los animales amaestrados—. Y, en directa relación con esto, como su consecuencia (¿o causa?), el profesor, con aire «feroz», con cara de «a mí no me la da nadie», vigilará la realización de los exámenes, para comprobar que los «inapetentes» no han «tirado nada al cubo de la basura», sino que se han comido todo, aunque haya sido a la fuerza y entre arcadas.

Aunque descrita de un modo que puede resultar «exagerado», quizá por los rasgos de inevitable caricatura que muestra la situación, creo que es, en lo esencial, una descripción válida. Para completar esta contextualización y justificación de la experiencia que propongo, voy a considerar, todavía, algunos aspectos de la relación entre memoria y aprendizaje.

2. LOS PROBLEMAS DE LA MEMORIA EN EL ESTUDIO

Por lo dicho, puede parecer que soy uno de esos «alegres detractores» de la memoria, que desprecian cualquier tipo de **retención** como algo obsoleto, periclitado, arcaizante, retrógrado, primitivo y absurdo. Pues no. Es evidente de toda evidencia —como diría D. José Ortega y Gasset— que hay que retener, y mucho además. Sin memoria no habría identidad personal, ni habría historia colectiva, ni sería posible ningún tipo de progreso; es preciso **recordar**, claro que sí. Pero tampoco se puede hacer de la memoria la facultad cultivable por excelencia, puesto que desde el momento en que se obligue a retener cualquier tipo de contenidos (lo que es bastante frecuente), se está magnificando la función de esta «facultad», a veces hasta límites peligrosos.

Aquí no voy a abordar la problemática psicológica de la memoria —expuesta con precisión en cualquier manual de Psicología general—; pero sí convendrá recordar algunos aspectos de la psicología del aprendizaje, y de modo especial las **relaciones de la memoria en el estudio** (forma superior de aprendizaje, en principio), desde una

base experimental y neurofisiológica, al menos hasta donde sea posible.

2.1. LA MLP Y SU BASE FISIOLÓGICA

No es asunto que la psicofisiología tenga claro, ni mucho menos, el de cuál sea la «base» neurofisiológica de la memoria. Parece que lo aprendido deja una «huella» o «engrama» en el cerebro; pero esto es una hipótesis solamente, porque nadie ha visto un engrama (1). El cerebro, cuyo córtex solamente tiene unos diez mil millones de neuronas, es un órgano misterioso, de una indudable plasticidad, y mucho más capaz de lo que suele creerse. Pero algo sí parece claro, a juzgar al menos por la experiencia hasta el momento: y es que esta «plasticidad», en lo que se refiere al **procesamiento y almacenaje** de datos, disminuye con la edad (2). La posibilidad de almacenar datos por largos períodos de tiempo, que constituye la base de la **memoria a largo plazo (MLP)**, es mucho mayor en la infancia y en la adolescencia que en la edad adulta. Las razones no son evidentes; pero sí lo es **el hecho**. Y a él debemos atenernos, sobre todo quienes enseñamos a adultos —fundamentalmente—, más «desentrenados» y menos «plásticos» que los jóvenes.

2.2. OLVIDO Y REPRESIÓN

Unido a este hecho, de carácter general, hay que señalar otro, más vinculado a las razones del olvido y, en consecuencia, a las dificultades del aprendizaje.

(1) Al respecto, es conocida la teoría del «crecimiento sináptico» de Donald Hebb, según la cual, cuando una neurona «facilita» a otra con frecuencia, va haciéndose más breve la conexión sináptica, acortándose la «distancia» entre las dendritas. Esto explicaría, entre otras cosas, la formación de «engramas». Sin embargo no parece existir ningún área cerebral especializada en el «almacenaje» de datos, como han puesto de relieve las experiencias de Penfield (1969).

(2) Se sabe que todo aprendizaje incrementa el ARN de las estructuras nerviosas implicadas en él. Es posible que los procesos metabólicos regresivos (de los ancianos, v. gr.), dificulten la fijación de nuevos contenidos, mientras que los que se fijaron hace muchos años permanecen casi inalterables. (Por supuesto que pueden jugar, además, otros factores, como la capacidad de atención, el interés, etc.).

Los psicólogos, como causas más comunes del olvido, señalan tres fundamentales: el **desuso**, las **interferencias** y la **represión**. Aquí voy a considerar, sobre todo, este último factor de olvido, por la relación directa que guarda con el núcleo de la experiencia que me he propuesto. El olvido por «represión» ha sido algo subrayado de modo especial por la escuela psicoanalítica; pero por «represión» no hay que entender, solamente, los olvidos por «traumas» infantiles o de otro tipo, sino también, de un modo más amplio, **cualquier tipo de estímulo aversivo unido al proceso de aprendizaje**. Las experiencias de Glucksberg y King (1969), han puesto de relieve, por ejemplo, que **asociando** a un determinado aprendizaje —de series de palabras, v. gr.—, un choque eléctrico a algunas de estas palabras, había dificultades posteriores para recordarlas y para recordar otras palabras asociadas (3). Sin embargo, aunque la corroboración experimental es conveniente, resulta altamente previsible que haya dificultades para aprender aquello que se asocia a estímulos aversivos (4). Si dejamos las experiencias de laboratorio, y nos vamos a la pura «experiencia de la vida», todos los profesores (que además, claro es, hemos sido alumnos), sabemos las dificultades de aprendizaje que existen cuando una asignatura determinada está vinculada a un profesor (o a una profesora) que adopta una actitud especialmente dura e intransigente, desde el comienzo del curso, haciendo ver las «enormes dificultades» que hay para «aprobar» «su» asignatura, lo mucho que piensa «exigir», lo difíciles que serán «sus» «exámenes», etc., etc. (5).

(3) Vid. Pinillos, J. L.: *Principios de psicología*, A.U., Madrid, 1975, pág. 391.

(4) Las experiencias de laboratorio, que realizan los psicólogos del aprendizaje con ratas, muestran las dificultades que tienen los animalitos para aprender —un recorrido de laberinto, p.e.— cuando se les somete a pequeños «choques» eléctricos. Algo, por otra parte, perfectamente predecible aunque la corroboración experimental confirme la presunción.

(5) Hace ya algunos años me referí a este punto del «profesor verdugo» en el artículo *Notas dialécticas para una psicología de la enseñanza*, en «Revista de Bachillerato», n.º 17 (Enero-Marzo, 1981). Allí subrayada como, además de la «dureza» académica, un profesor puede, con sus ironías y sarcasmos, tener atemorizado al alumno y hacer «odiosa» la asignatura.

Toda esta serie de experiencias, con ratas, con niños, con laberintos y con asignaturas —cuyos contenidos por retener son, a veces, también laberínticos— pone de relieve la vinculación entre las **dificultades para aprender** y los **estímulos aversivos**. Esto podría explicar las dificultades para asimilar y comprender que tiene quien sabe que debe «rendir cuentas» de todo eso en un examen. Estudiar bajo el **estrés** de que hay que retener (mejor o peor comprendidos) una serie de contenidos, que hay que **almacenar** en la memoria, porque a la hora del examen sólo contaremos con el papel, el bolígrafo... y la memoria, constituye un complejo de estímulos aversivos que puede hacer muy difícil la asimilación.

2.3. LA MEMORIA MECÁNICA Y LA DE SIGNIFICADOS

Es curioso que los profesores, que solemos «saberlos» las cosas después de años de estudio, y que nos las sabemos, precisamente, porque a fuerza de estudio las logramos **entender**, propugnamos en muchas ocasiones un tipo de aprendizaje bien distinto para nuestros alumnos, quizá de modo bien intencionado, pero a veces bastante inoperante. Me refiero al afán de enseñar «mnemotecnias», modos de subrayar con distintos colores, esquemas gráficos, etc., etc. Es decir, recurrimos a la **memoria mecánica**, o memoria de perceptos, más apegada a la imagen física que a la estricta comprensión. Como ejemplos de este tipo de aprendizaje, todos los profesores tenemos experiencias al respecto: el alumno que nos suplica, al empezar a «dar la lección»: «¿Me puede decir cómo empieza el párrafo...?», ya que, la primera palabra-estímulo desencadena el reflejo de **repetir** el resto, como una «música», aunque sin saber lo que dice; o también el que, al darnos la lección, se queda en suspenso, tratando de memorizar «el párrafo de la derecha, al lado de una foto, que tenía unos ocho o diez renglones». Todo esto es pura memoria mecánica, sensible, de difícilísima fijación, salvo en los contados casos de alumnos bien dotados para la reproducción imaginativa.

Hay que retener, por supuesto. Pero para conseguir que la retención sea auténtica **asimilación**, hay que recurrir a la **memoria de significados** o **memoria conceptual**: lo que se comprende, aquello cuya estructura lógica se desmenuza y cuyas implicaciones y relaciones se captan con precisión, acaba por ser **retenido**. De lo que se trata, pues, es de **comprender para aprender**, pero sin preocuparse por retener de modo primario, sino **sólo** de entender. Hay que intentar que los alumnos se enfrenten a sus estudios de un modo **racional**, intentando comprender los conceptos y sus relaciones lógicas. Si el estudio se enfoca así, lo normal es que el aprendizaje (como **retención** memorística), se produzca por añadidura.

(No se me oculta, desde luego, que puede haber contenidos no estrictamente **racionalizables** —aunque pienso que lo susceptible de racionalización es más de lo que parece, en cualquier materia—; no obstante, en caso de que existan estos contenidos no racionales, convendría entonces detenerse a pensar hasta qué punto dichos contenidos constituyen un saber útil o, por el contrario, absolutamente superfluo. ¿Qué ventajas puede tener el que alguien conserve en su memoria un **dato de fichero**, si esta retención no fortalece ninguna capacidad intelectual? Lo apunto, simplemente, porque es algo cuyo desarrollo se escapa, por completo, de mis propósitos actuales).

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Todo lo expuesto —de modo bastante esquemático— es lo que me ha llevado, a lo largo ya de años, a buscar un sistema de exámenes (ya que no parece que se **pueda** ni **deba** prescindir de los exámenes por completo), menos «atemorizante» y, desde luego, no directamente memorístico —aunque, como creo haber dejado claro, ello no implica «desterrar» la memoria en absoluto, sino dejarla en su puesto de asimilar **sólo** lo entendido—. Además, en la medida en que los exámenes **condicionan**, como estímulos aversivos, el proceso de aprendizaje, trata de que esta pretendida «suavización» sea, por lo menos, un **re-**

fuerzo negativo para la conducta estudiosa, y que ésta se realice, así, con menos tensiones y de un modo más relajado.

3.1. LÍMITES DE LA EXPERIENCIA

Por el momento este diseño experimental (modesto diseño, por supuesto), está hecho para la asignatura de **Historia de la filosofía** de COU. (Aunque, en principio, parece válido para el «corpus» de las disciplinas de filosofía del actual Bachillerato, por lo menos. No tengo claro, sin embargo, cómo se podría aplicar a otras asignaturas, ni siquiera si se podría aplicar). Todo el diseño está basado, pues, en la **Historia de la filosofía**, y teniendo en cuenta el Documento que figura como texto en el INBAD.

3.2. OBJETIVOS

Frente al dudoso aprendizaje memorístico en lo que a comprensión se refiere, se pretende aquí conseguir el **cultivo** y **detección** de —al menos— **dos destrezas básicas**: la de **entender** y la de **juzgar**. Al hablar de «entender» y «juzgar» no hago ningún tipo de teoría, ni filosófica ni psicológica: enfoco el problema desde un punto de vista **operativo**, de tal modo que se pueda, de modo experimental, comprobar si el alumno ha «entendido» y si es capaz de «juzgar». Pero, repito, dentro de un marco esencialmente pragmático y verificable.

3.2.1. La destreza de «entender»

Por supuesto que el hecho de retener algo de memoria no significa que no se haya entendido. Pero, al examinar de contenidos que deben ser conservados en la memoria, el alumno puede dar la impresión de haber comprendido, simplemente por el procedimiento de retener «argumentaciones» de libro o «definiciones», aún sin calar del todo en su sentido, o incluso sin calar en absoluto.

a) Para comprobar si el alumno es capaz de **entender**, hay que ponerle ante la necesidad de **de-**

limitar conceptos de modo efectivo, no simplemente por el procedimiento de repetir —de modo más o menos fiel, e incluso «entendiéndolas» aceptablemente— las definiciones textuales, sino haciendo que **compare unos conceptos con otros, para buscar semejanzas y diferencias**. Esta búsqueda de semejanzas y diferencias conceptuales, como es obvio, lleva al alumno a precisar y clarificar las ideas, porque sólo las ideas que se tienen claras pueden compararse; a la vez, esta comparación, «realimenta» la clarificación.

b) A esta básica captación de semejanzas y diferencias, y en el mismo plano de la destreza de entender, se puede añadir la de captar **relaciones lógicas de implicación**, mostrando como unas proposiciones derivan de otras. No se trata, desde luego, de intercalar en el estudio de la Historia de la filosofía un curso de «lógica»; lo único que se pretende con esto es que los alumnos hagan un esfuerzo por **ordenar** lo estudiado de un modo coherente, en una secuencia que haga más fácil la comprensión (y el recuerdo eventual), al menos cuando la materia sí lo permita.

3.2.2. La destreza de «juzgar»

En un sentido amplio, se trata aquí de cultivar el **sentido crítico** y, por tanto, de evaluar después esta destreza. Los aspectos por **cultivar-evaluar** serían, en principio, los siguientes:

a) La capacidad del alumno para pronunciarse, de un modo **racional** y **reflexivo**, sobre la «veracidad»/«validez» de las ideas estudiadas. Esta capacidad valorativa —que puede adoptar muy diversos matices— constituye un estrato superior en la formación, y necesita de unos conocimientos teóricos previos que el actual plan de Bachillerato proporciona en muy escasa medida. Por lo tanto, en esta experiencia, no se considera la posibilidad de evaluar esta faceta del «juicio crítico» (6).

(6) Para poder atender a este objetivo de un modo cabal, desde mi personal enfoque del problema, se hace precisa una formación en la *Teoría pragmática del conocimiento*, asignatura que propuse, en un número anterior de este Boletín (junio, 1987), como alternativa a la Filosofía de 3.º de BUP.

b) Más accesible, en principio, dentro de esta destreza de juzgar, parece ser el cultivo y evaluación de la capacidad para captar **relaciones**. No se trata, como es obvio, de las relaciones conceptuales (semejanzas y diferencias) a que me referí antes, sino de **relaciones globales**: influencia de un filósofo en otro, del medio socio-económico sobre una filosofía (y viceversa), de la relación con otros aspectos de la cultura —ciencia, religión, literatura, artes plásticas, etc.—. En definitiva, aquí el juicio crítico consiste en que el alumno sepa **contextualizar** y captar los sistemas de influencias lo más amplia y comprensivamente posible.

La capacidad o destreza de «entender» y el «juicio crítico» (en el sentido apuntado en 3.2.2. b)), son, por ahora, los «factores» que busco en mis alumnos y, en consecuencia, los que debo enseñar y potenciar. No excluyo, claro es, cualquier otro tipo de «destrezas»; pero, en relación con una asignatura como es la Historia de la filosofía, considero que las aquí apuntadas son fundamentales y, por el momento, suficientes para mis propósitos.

3.3. LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN/EVALUACIÓN

¿Cómo conseguir que los alumnos se **preparen** en esta línea, y como **evaluar** si lo han conseguido de modo efectivo? He aquí el problema de las estrategias a seguir.

Según el plan de trabajo general en el INBAD, los alumnos deben realizar unas actividades quincenales, en número y calidad variable. En el caso concreto de la **Historia de la filosofía**, el Documento ofrece un abanico de actividades bastante amplio, algunas de las cuales pueden ser asumidas por la presente experiencia. Sin embargo, habida cuenta de que el tipo de examen que pretendo realizar es distinto de los habituales, habrá que estructurar una serie de actividades de tal modo que **preparen** a los alumnos en esa dirección. La idea general es que el examen sea una cierta «continuación» de las actividades y que globalice, de algún modo, los aspectos abordados en ellas. Para

clarificar lo que pretendo de un modo más preciso, voy a exponer, a título de ejemplo, algunas de las primeras actividades que he enviado a mis alumnos, así como el «esquema formal» o plan general a que obedece su elaboración.

3.3.1. Estructura general de las actividades

El diseño de las actividades debe hacerse atendiendo a dos principios básicos: las destrezas que pretendo potenciar (que son las apuntadas en 3.2.1. a), 3.2.1. b) y 3.2.2. b)), y los **contenidos básicos** que los alumnos deben entender y, subsidiariamente, asimilar en cada caso. (Por lo apuntado más arriba, se comprenderá fácilmente que prefiera hablar de «contenidos básicos» que de «contenidos mínimos»).

Los contenidos se pueden determinar del modo siguiente: para cada Unidad Didáctica hay que buscar unos esquemas conceptuales o **conceptos básicos**, cuyo contenido debe tener el alumno lo más claro posible, ya que así podrá entender las «líneas maestras» de esa Unidad. Este esquema conceptual, en el ejemplo concreto que propongo a continuación, está hecho buscando los **conceptos clave en cada filósofo o escuela**. El paso siguiente será diseñar unas actividades en las que se **comparen** esos conceptos, se busquen **enlaces lógicos** y se indaguen **relaciones**.

3.3.2. Ejemplo de actividades a partir de una Unidad didáctica

(U/D. 2. **Los primeros filósofos griegos: Presocráticos**).

De lo que se trata, ante todo, es de determinar el esquema conceptual. Vamos a admitir que, para la intelección de esta Unidad, podamos considerar como **conceptos básicos** los siguientes:

- | | | |
|----------|---------------|----------------|
| — ser | — átomos | — apeiron |
| — no-ser | — números | — pneuma |
| — vacío | — homeomerías | — logos (etc.) |

Por supuesto que estos «conceptos básicos» deben ser entendidos en el **contexto de la Unidad** —no se trata de una «indagación histórica», inabordable—; y también hay que tener en cuenta que lo que se pretende no es, en ningún caso, una aclaración exhaustiva, sino la aclaración que se deriva de su comparación en la búsqueda de semejanzas y diferencias. Por ejemplo, para que los alumnos se esfuercen en aclarar estos conceptos, les propongo actividades de este tipo:

1. 1.1. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre el concepto de «no-ser» de Parménides y el de «vacío»?

1.2. ¿Te parece que hay semejanzas entre el concepto de «ser» de Parménides y los «átomos»?

1.3. Intenta determinar, también, las semejanzas y diferencias entre los «números», «homeomerías» y «átomos» (etc., etc.).

2. De modo similar a lo que sucede con Parménides, que a partir de la afirmación «el ser es y el no-ser no es», deduce el resto de las propiedades de «lo ente», intenta **ordenar lógicamente** el pensamiento de Heráclito, y busca, entre sus afirmaciones, alguna que pueda servir de «principio» del que se deduzcan las restantes. (Sea cual sea el punto de vista que adoptes, procura **justificarlo**).

Estos ejemplos pueden servir, por lo menos, para dar una idea de cómo oriento las actividades, pensadas como un conjunto **cíclico**, sobre todo en lo que hace al desarrollo de las destrezas ya apuntadas. El paso siguiente será la elaboración de exámenes.

3.3.3. Estructura general de los exámenes

Supuesto que, por ejemplo, a lo largo de la primera evaluación, hemos realizado una secuencia de actividades en esta línea, estaremos en condiciones de diseñar unos **exámenes globalizadores**, que permitan valorar los progresos efectivos de comprensión y capacidad de relación.

Por supuesto que dadas sus características, estos exámenes presentarán ciertas dificultades: de-

ben estar enunciados de tal modo que no excluyan la utilización de material, sino que la favorezcan; pero **sin que su utilización signifique que es viable la simple transcripción**: el material, en definitiva (libros, fichas, escritos personales, esquemas, etc.), si no se ha **manejado y entendido, no servirá para nada**. (Por razones obvias, aunque tengo ya diseñados diversos modelos de exámenes, no los expongo aquí en este momento. Lo haré, eso sí, en caso de que pueda dar cuenta de los resultados de mi experiencia en las páginas de este Boletín).

3.3.4. La corrección de las pruebas

Los métodos exactos para «evaluar» de este modo no son fáciles. En este campo, y teniendo en cuenta los condicionantes de la experiencia, que ahora expondré, no sé aún cómo podré desenvolverme. En efecto, la corrección presenta especiales dificultades, ya que exige una **atención por-menorizada**, puesto que no se trata de comprobar, sólo, que hay una información suficiente, sino de analizar al detalle cómo está **pensado** el trabajo —o «si» lo está—. (Los ensayos que he hecho al respecto, en la enseñanza presencial hace unos años, y el año pasado —curso 1986-87— en el INBAD, con dos alumnos —un alumno y una alumna de correspondencia— no me sirven como muestras representativas: son ensayos hechos con voluntarios, que tenían especial interés, y a los que evalúe a través de sus trabajos escritos y a partir de diversas conversaciones que permitieron una valoración bastante completa).

Reconozco que la actual masificación de la enseñanza se presta poco a este tipo de «florituras»; cada vez se tiende más a las correcciones con «plantilla» y, si puede ser, con «ordenador». (Mientras, por extraño que resulte, se clama por la enseñanza «individualizada»). En la medida de lo posible hay que tender a realizar estas evaluaciones «personalizadas». Es muy posible que esté enunciando una utopía, y más con alumnos a distancia; pero la utopía es necesaria, al menos como «meta» posible. En cualquier caso, en el sis-

tema que propugno, y aunque la corrección exija mayor atención que en las pruebas convencionales, tiene como contrapartida que, al ser los trabajos forzosamente más personales, la corrección es también menos tediosa.

9.4. Los grupos experimental y de control

Para realizar la experiencia he cogido el grupo de correspondencia de COU, ya que, en mi opinión, la enseñanza por correspondencia es la enseñanza a distancia «químicamente pura» (7).

He dividido el grupo en otros dos: uno **experimental** y otro de **control**. Envié a todos mis alumnos una encuesta, para hacer los grupos, dentro de la aleatoriedad, con un cierto control de variables. La tardanza en contestarme me ha determinado a formar los grupos de un modo bastante aleatorio, buscando sólo una cierta homogeneidad en cuanto a **edades** y **sexos**. Al grupo de control pienso, como es obvio, evaluarle según el sistema habitual. Al final del curso pretendo verificar lo siguiente:

1.º Ver cuál es el nivel de **comprensión general** en cada grupo. Aunque el sistema de exáme-

nes es distinto, se pondrán pruebas, hasta cierto punto **comunes** en los contenidos, que permitan hacer la comparación.

2.º Cotejar, también, los rendimientos académicos, tanto en el INBAD como en la selectividad.

3.º Y, por último, algo que para mí tiene gran importancia, y creo que más aún para los alumnos, aunque sé que es de difícil evaluación: comprobar si el nivel de **estrés** ha sido menor durante el curso para el grupo experimental, y si han conseguido que su estudio sea **más reposado** y **más motivado**.

En principio me he fijado estos objetivos, creo que relativamente accesibles. Como es natural no puedo prever nada acerca de los resultados. Puede que toda la experiencia sea un completo fracaso; si lo es, así lo diré. Sin embargo, y aunque la experiencia no dé los resultados positivos que pretendo, pienso que la idea es aprovechable en lo esencial; y opino en consecuencia que merece la pena intentarlo, por lo menos, para ir perfilando, poco a poco, un sistema de exámenes más racional y formativo.

José M.ª Benavente Barreda
SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA
SEDE CENTRAL INBAD

(7) Colabora también en esta experiencia, de momento, el profesor de la Extensión de Gijón, J. A. Canal, y es posible que cuente, además, con J. M. Romero, de la Extensión n.º 1 de Madrid.

PUBLICITÉS, SOYEZ LES BIENVENUES! LA UTILIZACIÓN DEL FENÓMENO PUBLICITARIO EN LA CLASE DE LENGUA Y CIVILIZACIÓN FRANCESAS

«El aire que respiramos se compone de nitrógeno, oxígeno y publicidad»

R. GUERIN



INTRODUCCIÓN

La 2.^a mitad del siglo XX ha impuesto lo que se ha dado en llamar la «civilización de la imagen». El devorador consumo de imágenes que el hombre realiza se manifiesta como un sistema coactivo, regido por leyes específicas, y que cristaliza en una forma de ver y entender el mundo, que influye decisivamente en la vida de los hombres.

Las imágenes del entorno espacial y temporal cotidianos son difundidas por los medios de comunicación de masas —mass media— informando nuestro universo socio-cultural. Una fanática religiosidad de lo visual caracteriza el entorno, un vicio de «voyeurismo» se apodera del hombre que intenta aprehender lo deseado e inalcanzable a través de la imagen, al igual que el hombre paleolítico creía poder dominar el objeto representado por sus pinturas.

Pero además, las imágenes son distribuidas por medios de comunicación unidireccionales, programadas con un determinado propósito, sin admitir réplica alguna por parte de los perceptores. En sus manos queda el posible lavado de cerebro de los potenciales «imagófagos» o consumidores de imágenes con los que no existe un intercambio comunicativo pues, como dice Jean BAUDRILLARD (1), «lo que caracteriza a los medios de comunicación colectiva es que son antimediatos, intransitivos, que fabrican la no-comunicación, si se acepta definir la comunicación como un intercambio, como el espacio recíproco de una palabra y su respuesta...».

La imagen es hoy una baza fundamental sobre la que se apoyan las estrategias imperativas de los medios de comunicación de masas. El productor de imágenes estudia todos y cada uno de los ele-

(1) BAUDRILLARD, J.: *Le Système des Objets*, Gallimard, París, 1968.

mentos constitutivos de la misma antes de ofrecerla a los hipotéticos consumidores. Un producto anunciado por un mensaje icónico puede ser aceptado o no, pero en ambos casos se consume la imagen, tal es su potencia hipnótica. En ocasiones, la emisión puede realizarse de tal modo que deje en completa indefensión al receptor, así en la «percepción subliminal», en la que los elementos codificados son captados por debajo del umbral de sensibilidad necesario para que lo percibido llegue al nivel de la conciencia. El publicitario lo sabe muy bien...

Por otro lado es muy raro que una imagen pueda imponer su mensaje sin recurrir a un enunciado verbal, como podemos observar en la mayor parte de los carteles publicitarios. La conjunción entre texto e imagen presenta muchas variantes, en primer lugar en relación al contexto en que aparece el mensaje. Es evidente que la foto del científico Einstein no es «leída» de la misma manera por un conocedor de sus teorías que por quien las ignora (fig. 2). El texto puede también completar



el mensaje visual, dotar de lógica a una imagen abstracta o fijar el sentido del mensaje en los casos en que lo visual resulte susceptible de diver-

sas interpretaciones (fig. 3). No podemos olvidar que la imagen es polisémica, es decir, su lectura es múltiple por implicar una gama de significados. Es necesario saber leer la imagen para descifrar sus significados ocultos, atendiendo tanto



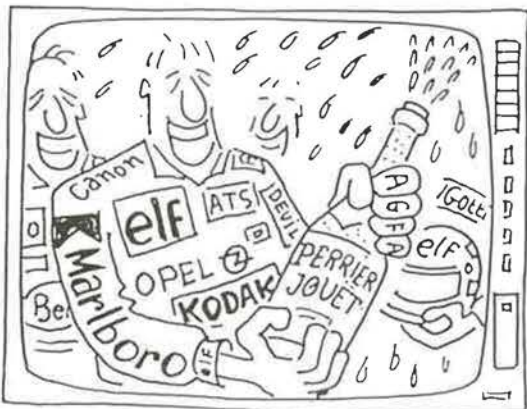
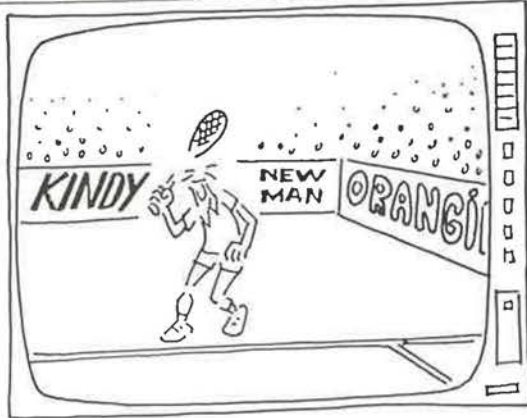
a su **forma** —significante del mensaje— como a su **sentido** —significado. Sólo con la lectura de cada unidad icónica y lingüística se puede comprender un mensaje visual.

OBJETIVOS

Por todo lo expuesto hasta el momento nos manifestamos partidarios de introducir en nuestra asignatura imágenes y textos publicitarios franceses. Trabajaremos con la lengua francesa, pues como profesores de francés no podemos olvidar que nuestro objetivo es enseñar a nuestros alumnos la lengua del país vecino, pero en lo que a nuestra dimensión de educadores se refiere, y en común con el resto de nuestros compañeros de otras asignaturas, no podemos olvidar otro tipo de objetivos:

- Buscamos ante todo formar la dimensión crítica del alumno de modo que la recepción de los mensajes tanto icónicos como verbales que le rodean no sea pasiva, todo ello agudizando sus mecanismos de percepción y comprensión del mundo, modificados ambos en apenas 30 años gracias a un medio que, utilizando la imagen como «ariete», ha trastocado las bases de la cul-

FAUT PAS CROIRE (par Konk)



Konk

L'ÉVÈNEMENT DU JEUDI 5.6.86

tura familiar tradicional: la televisión. Principal instrumento de lo audiovisual en nuestros días, que se presenta como el ejemplo por excelencia del dominio de lo icónico en la comunicación contemporánea. Si a esto añadimos que el espectáculo que reúne mayor cantidad de público —la publicidad— utiliza la imagen como soporte básico para la transmisión de una parte muy elevada de sus mensajes, nos daremos cuenta de que la «educación visual» de nuestros alumnos, ya adultos y con gran capacidad de consumo, se impone.

- Nos guía, por otro lado, la necesidad de introducir nuevas técnicas pedagógicas, fomentadas desde el propio interior del INBAD por las nuevas corrientes que abogan por la incorporación de miras más amplias que las empleadas hasta hace muy poco, e impulsadas por todos los que hemos emprendido con ilusión la introducción de un Plan Experimental de Apoyo Tutorial donde se hiciera hincapié en objetivos comunes más allá de la propia asignatura, que ensayara modelos interdisciplinares, que contuviera el desarrollo de la capacidad crítica y analítica de los alumnos y, aún diría yo más, la educación de su percepción, siendo ésta un proceso cognitivo.

El desarrollo de esta capacidad crítica en el alumno pasaría así por hacerle ver el porqué del uso del imperativo, el porqué de recurrir a lo sexual como refuerzo de lo anunciado, a la seducción para ser persuadidos. Hacerles ver la ideología que puede haber tras una avalancha de imágenes. Orientarles hasta qué punto una función informativa puede pasar a ser persuasiva, provocar necesidades e incitar al consumo. Hacer que tomen conciencia de ser receptores que atraviesan el espacio-tiempo sin detenerse pero con facultad de recepción, y que los publicistas crean por eso, para ellos imágenes y eslogans accesibles y perceptibles en décimas de segundo.

- En definitiva, nos proponemos incorporar al alumno a la gestión de su propio medio, contribuyendo a su educación como consumidor dentro de un marco más amplio de formación en su medio ambiental, acercarle al proceso publicitario como regidor del consumo, ejercitarle en la investigación y contribuir con todo ello a estrechar las relaciones multidisciplinares.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

La imagen publicitaria ha suscitado abundante literatura y el enfoque que de ella podríamos hacer tendría pluralidad de aproximaciones, pero un estudio demasiado sistemático y profundo de la imagen, así como del texto, nos llevaría demasiado tiempo en un programa tan apretado como el nuestro, donde hay que respetar un riguroso ritmo quincenal. Dado que la idea básica de nuestros objetivos es que el alumno tome conciencia del flujo de imágenes que le rodean y los mensajes que a través de ellas se difunden, renunciaremos a una descripción pormenorizada, bastando con una propuesta pedagógica bastante simple, pero eficaz.

Proponemos la introducción de este «hecho de actualidad» y su estudio en C.O.U., ligándolo con las unidades referidas a la Presse y reestructurando el trabajo de las quincenas que a ellas se refiere. Pensemos que en COU el alumno dispone ya de la base necesaria para abordar el fenómeno publicitario en una lengua que no es la materna.

Como paso previo deberemos contar con un corpus de imágenes que el profesor habrá ido seleccionando. Con objeto de proyectarlas y hacer la lectura más fácil será necesario pasarlas a diapositiva. Tras proponerles unas «unidades de observación», referidas vg. a equilibrio imagen/texto, asociación verbo-icónica, juegos de palabras, implicación participativa/pasividad, y otras variables, pasamos a la descripción:

PUBLICITÉ: GRILLE DE DÉCRYPTAGE DE L'IMAGE

Description (que voyons-nous?):	Effets produits:
I. GRILLE GENERALE	
<ul style="list-style-type: none"> — première impression: publicité belle laide, séduisante, choquante? — que représente l'image? — techniques de l'image: montage photo, dessin, couleurs utilisées, formes les plus fréquentes... 	<ul style="list-style-type: none"> — qu'est-ce qui attire l'attention dans cette publicité? — style de vie — humour, réalisme, rêve, action, douceur, chaleur, rigueur, fraîcheur, espace, contraste... <div style="margin-left: 20px;"> <p>— sécurité — aventure</p> </div>
II. LE MESSAGE	
<ul style="list-style-type: none"> — quel est le message? comment est-il transmis? 	<ul style="list-style-type: none"> — mise en valeur d'un élément qui persuade le lecteur ou joue sur l'émotion
III. ELEMENTS DE L'IMAGE	
<ol style="list-style-type: none"> 1. LES PERSONNAGES (hommes, femmes, enfants) <ul style="list-style-type: none"> — aspect général: coiffure, vêtements... — attitudes: expression des visages... 2. LE TEXTE: le langage utilisé est-il réaliste, familier, poétique, comique? à qui s'adresse-t-il? <p style="text-align: center; margin: 5px 0;">— le slogan —</p> <ul style="list-style-type: none"> — place et graphisme... — style: affirmation, négation, interrogation, mot d'ordre... — par qui est-il prononcé?: un personnage de l'image, le produit, un autre objet, une voix off... 	<ol style="list-style-type: none"> 1. entente, discorde, efficacité, tendresse, vie active, standing, netteté, confiance, naïveté, affirmation de soi... 2. quelles sont les choses importantes? surprise, confiance, matraquage... acceptation, étonnement, adhésion provocation, complicité, jugement

EL PERIÓDICO: INFORMACIÓN Y PUBLICIDAD

TALLERES DE PRENSA: la clase se divide en pequeños grupos de manera que investiguen sobre la hipótesis de que el periódico constituye un soporte excepcional para la publicidad.

1. SUPERFICIES OCUPADAS POR LA INFORMACIÓN Y LA PUBLICIDAD:

- Elegir diversos periódicos: diarios, semanarios, prensa especializada...
- Medir en cada página la superficie ocupada por la información y por la publicidad.
- Comparar los resultados por categorías de periódicos (diarios: LE MONDE, LE FIGARO; - semanarios de información general: L'EXPRESS, LE NOUVEL OBSERVATEUR, LE POINT; - semanarios femeninos: ELLE, MARIE-FRANCE; - prensa de los jóvenes: OKAPI, PHOSPHORE, MAG'JEUNES...).
- Comparar la cantidad de publicidad.

2. EL LECTOR COMO FUTURO CONSUMIDOR

- Estudiar, contabilizar, clasificar para cada categoría de periódicos los mensajes publicitarios en función del objeto del anuncio (vg. automóvil, alimentación, belleza, etc.).
- Establecer la relación existente entre el público al que se dirige el periódico y el tipo de productos que se le ofrece en los anuncios.

3. LOS TEMAS DE LOS MENSAJES PUBLICITARIOS

- A través del vocabulario y la iconografía de los anuncios buscar los temas que subyacen en los mensajes publicitarios (la juventud, la virilidad, la belleza, el dinamismo, la aventura, lo natural...). Establecer una jerarquía de estos temas.

CONCLUSIONES

Nuestros alumnos, si sabemos hacerlo, acabarán comprendiendo que pueden ser «sólo» ejecutivos, empleados de Correos o amos/as de casa, sin estar obligados a ser hombres y mujeres con licencia para seducir a competidores, jefes, subordinados, colegas, inspectores fiscales, clien-

tes, amigos o vecinos. Que no se tengan que lanzar al cultivo del músculo o de la cosmética.

El hombre posmoderno sin naturaleza, sin tiempo, sin historia, ha quedado reducido a poco más que a consumidor de mensajes y la única forma de conocerlo es comprendiendo el modo como integra y se incorpora en la reproducción sim-

bólica. Por eso, una de las posibilidades más seguras que se ofrecen a los educadores es tratar de comprender y hacer comprender este proceso partiendo del modo cómo se intercambian significados a través de las imágenes, cómo los objetos se transmutan en mensajes. Si todo esto que pondrá a nuestros alumnos en guardia contra la pequeña pantalla, los grandes titulares, la nueva retórica de los discursos políticos, la publicidad y todo aquello que suena a «texte-appeal» no es formación, y por tanto no tiene cabida en los pro-

gramas educativos, cualquier propuesta de renovación pedagógica estará abocada al fracaso por quedarse corta en sus planteamientos. Y desde el punto de vista metodológico saquemos a nuestros alumnos de la monotonía del trabajo rutinario, pues como dice D. VICTOROFF (2) «la imagen publicitaria es algo más que un simple instrumento de comercialización. También es juego, sueño y, a veces, poesía». Por eso creemos lícito que nuestros alumnos puedan formarse con ella.

Olga Hernández Vitoria
SEMINARIO DE FRANCÉS
EXTENSIÓN DEL INBAD. ZARAGOZA

(2) VICTOROFF, D.: *La publicidad y la imagen*, Ed. Gustavo Gili, S. A. Barcelona, 1980.

EL USO DE LA PRENSA EN GEOGRAFÍA DE 2.º DE BUP: UNA EXPERIENCIA

PREÁMBULO

Describir una experiencia con la Prensa es un doble reto:

- Contar cómo se ha realizado, con la distancia que impone lo escrito.
- Tratar de un recurso didáctico del que se ha escrito muchísimo en los últimos años y que por tanto puede, de entrada, producir un justificable rechazo.

Los Profesores, especialmente los de Geografía e Historia estamos un poco cansados de que se nos presente la Prensa como medio poco menos que «milagroso».

Con estos precedentes, es un verdadero atrevimiento que escriba mi experiencia con los periódicos. Mi justificación es ésta: Creo que los enseñantes estamos deseando que nos estimulen y que nos animen. A mí me animan y estimulan las experiencias de los demás, las mías, ¿no servirán para lo mismo?...

Estoy convencida además de que en efecto, la Prensa es un recurso formidable para las asignaturas de Geografía e Historia y lo es especialmente para la Geografía Humana y Económica de 2.º de BUP, dada la necesidad de actualizar los temas y datos estadísticos desfasados que contienen tanto el Documento del INBAD como el texto recomendado (los datos más modernos son del año 1976).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para empezar, leí parte de la abundantísima bibliografía que existe sobre el uso de la Prensa como recurso didáctico. Esta lectura me sirvió para decidir que podía sacarle a la Prensa mucho más partido que la mera actualización de unos datos.

Para facilitaros esta tarea, si alguno se anima a hacerla, incluyo al final los datos identificativos de aquellos libros que me han sido de mayor utilidad.

Me propuse conseguir estas metas:

- Utilizar la Prensa como elemento motivador.
- Enlazar la asignatura con los acontecimientos diarios para actualizar datos y temas.
- Despertar el interés por los problemas de contaminación y degradación del medio ambiente utilizándolos como nexo de unión de los contenidos de la asignatura.
- Tratar de dominar la información.
- Romper la pasividad estimulando la crítica, la valoración, el juicio.
- Animar a leer la Prensa y en especial las «olvidadas» páginas dedicadas a la Economía.

Las tres primeras metas más relacionadas con la asignatura, las tres últimas más generales.

Realicé la experiencia con los alumnos de 2.º de BUP de la Extensión Experimental de la Sede

Central (curso 86-87), el proyecto fue acogido con entusiasmo.

De entrada conté con varias circunstancias favorables:

- El 85 % de los alumnos leía la Prensa habitualmente (entre lectores «diarios, ocasionales frecuentes y domingueros»).
- El presupuesto de la Extensión pagó la suscripción a dos periódicos. Los alumnos votaron que fueran El País y ABC.
- Los Profesores del Seminario de Geografía e Historia colaboraron activamente en la experiencia aportando noticias, reportajes, suplementos, etc. de diferentes publicaciones periódicas.

Utilicé la Prensa de dos formas:

A) Individualmente y a lo largo del curso, los alumnos seleccionaron, recortaron y colocaron en el «Rincón de la Prensa» (corchera ad hoc), las noticias de interés que habían leído en sus casas o en los periódicos de la Extensión (funcionó una «hemeroteca»).

B) Por equipos. Se constituyeron cinco, que se encargaron de recolectar e iniciar un archivo monográfico sobre: Población, Actividades agrícolas, Problemas de la industria, Servicios y Degradación del medio ambiente. Cada dos quincenas, dedicamos una Tutoría de apoyo a ordenar las noticias en las correspondientes carpetas, leerlas, seleccionar la que parecía más importante y comentarla en una especie de puesta en común, al resto de los equipos.

La propia dinámica del trabajo impuso la necesidad de alcanzar las otras metas más generales:

- Dominar la información. Muy pronto la «inflación» de noticias y recortes amenazó con reventar las carpetas e inundar la clase. Se impuso el método de leer sólo los titulares (cabeza, antetítulo y sumario) para agilizar la tarea.
- Cuando había muchos periódicos para trabajar, resultó necesario encontrar pronto la no-

ticia que interesaba al equipo. Hubo que analizar las diferentes secciones de los diarios y ver qué días publicaban suplementos especiales.

- Las noticias de la sección económica, eran al principio ininteligibles: El diccionario, la progresión en el estudio de los temas correspondientes, las explicaciones de algunos compañeros, las mías cuando se solicitaron, las hicieron un poco menos herméticas.
- Al manejar varios periódicos se impuso enseña la comparación: ¿Por qué noticias distintas en las primeras páginas? ¿Por qué el distinto orden y número de las secciones? ¿En qué noticias se informa? ¿En cuáles se opina? Empezaban a diferenciar el reportaje, el editorial, la columna... Se estaba rompiendo la pasividad. Querían saber más sobre los diarios. Aproveché la Tutoría de apoyo de la quincena dedicada al sector Terciario, para darles una breve información sobre los medios de comunicación y su importancia económica, social y política. Propuse a los alumnos hacer un análisis formal de varios diarios para propiciar una comparación más objetiva.

Investigaron:

1. Cabecera.
2. Primera página.
3. Secciones.
4. Información gráfica.
5. Publicidad.
6. Cartas al Director.
7. Servicios que ofrece.
8. Suplementos.
9. Número de páginas.
10. Tamaño.

Analizaron y compararon cuatro periódicos: ABC, Diario 16, El País y Ya.

LOS RESULTADOS

Al finalizar el curso se hizo una valoración de los resultados de la experiencia.

Los alumnos la vieron así:

- El uso de la Prensa ha servido para dar un interés nuevo a la asignatura, les ha hecho ver la importancia de los problemas que plantea la Geografía; el crecimiento acelerado de la población, los problemas de los agricultores, las dificultades de la industria, la crisis de los organismos internacionales, las deudas de los países pobres...
- La lectura de la Prensa les ha ayudado a tomar conciencia de que las actividades humanas están produciendo graves deterioros en el medio ambiente (siguieron con especial atención y asiduidad la catástrofe del Rhin, el problema de las lluvias ácidas, el aniversario de Chernobil...).
- Se han acostumbrado a una mínima crítica, contraste o duda ante lo que dice la Prensa. O lo que es lo mismo han iniciado el camino para dejar de ser meros receptores pasivos.

Para mí también ha resultado una experiencia satisfactoria. He comprobado con ella que es posible conseguir un objetivo que en Educación a Distancia y para adultos considero esencial: «Aprender a aprender».

Sólo me resta decir que con la descripción de mi experiencia con la Prensa, espero haber animado a mis compañeros de las Extensiones del INBAD, no sólo a atreverse con ella (muchos ya

lo habrán hecho), sino también a contar sus experiencias. Entre todos podremos mejorarlas.

BIBLIOGRAFÍA

— CORZO TORAL, José Luis: «Leer periódicos en clase». Ed. Popular, 120 páginas.

Es el libro que más me ha animado a trabajar con la Prensa. Predomina en él la vertiente crítica. Proporciona una bibliografía muy interesante.

— ROTGER, Bartolomé y ROQUE, Joana: «Cómo leer la Prensa escrita». Ed. Escuela Española, 151 páginas.

Presenta información de lo que es la Prensa. Propone unas fichas de trabajo para BUP, que pueden utilizarse, al menos parcialmente.

— GONNET, Jacques: «El periódico en la escuela». Ed. Narcea, 110 páginas.

Traducción de experiencias francesas. Orientado a la elaboración de un periódico escolar.

— VIOQUE, Juan: «La utilización de la Prensa en la escuela». Ed. Cincel, 139 páginas.

Enfocado hacia EGB. Tiene algunas sugerencias aprovechables.

— VEIRA, Carlos: «La Prensa a la escuela». Ed. Marsiega, 145 páginas.

Orientado casi exclusivamente hacia EGB. Pocas aplicaciones prácticas.

M.^a Jesús Peña García
SEMINARIO DE GEOGRAFIA E HISTORIA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

LA UTILIZACIÓN DE LA PRENSA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dado el planteamiento del Seminario como medio para ayudar al adulto en su integración al proceso educativo, durante el curso 1986/87 se ha utilizado LA PRENSA como un medio de aprendizaje.

Los principios que han animado el desarrollo del Plan de Trabajo han sido:

- El papel de la prensa en la Educación del adulto por el beneficio práctico que le reporta.
- El acercamiento del individuo a su entorno analizando la realidad a través del uso de la prensa.
- El uso de la prensa como un método interdisciplinar que constituye un instrumento de renovación y formación permanente.

PLAN DE TRABAJO METODOLOGÍA

NIVEL:

1.º y 2.º de B.U.P. en alumnos adultos (INBAD y Nocturno) contrastado con alumnos de tipo standar (14-16 años).

AGRUPACIONES:

- grupos individuales de 5 ó 6 alumnos para selección de textos, archivo, elaboración de fichas, hemeroteca y periódico.
- grupos colectivos a los que se han dirigido las informaciones prácticas por asignatura.

El plan de trabajo se ha estructurado en:

1. **Estudio de los medios de comunicación. Prensa.**
2. **Utilización de la prensa en el aula.**
3. **Elaboración de un periódico de centro.**

METODOLOGÍA:

El proceso metodológico ha consistido en:

— Fase de Explotación y Motivación:

dirigida a conocer el grado de interés del alumno con el tema y sus contactos reales con la prensa.

— Fase Teórica:

comprende exposiciones sobre los Medios de Comunicación en general y la Prensa en especial.

— Fase Práctica

Abarca:

- Aplicación de los conocimientos adquiridos en la interpretación y valoración de la Prensa (análisis de noticias, de géneros periodísticos, ejemplos de alteración del mensaje, etc.).
- Utilización de la prensa como medio didáctico en las distintas materias del programa.
- Elaboración de un periódico de Centro.

Además de la participación activa del alumno se pretende que adquiera una técnica de aprendizaje autónoma, interesándolo por la realidad que le rodea y que descubra las conexiones entre las distintas disciplinas y su aplicación en la vida diaria.

ESTUDIO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. PRENSA

Al objeto de motivar al alumno sobre el valor de la prensa como medio de formación/información, y conocer el grado de contacto de éste con la misma, se aplicó una encuesta con dos bloques temáticos:

- a) Cuestiones sobre la prensa en general.
- b) Utilización de la prensa como medio pedagógico.

Esta encuesta fue contrastada entre los 3 tipos de alumnos y su corrección aportó como interesantes algunos datos, los cuales se reflejan en la tabla adjunta.

Y de donde se obtienen las conclusiones siguientes:

- La inquietud por **leer prensa crece** a medida que el alumno tiene **más edad**.
- Un porcentaje superior al 80 % de los alumnos **no leen por falta de interés**.
- Prácticamente todos los alumnos consideran **fundamental el leer**, si bien **no leen**.

— Al alumno le **resulta positivo usar la prensa como método de aprendizaje**.

— El alumno tiene interés en **participar** en la elaboración de un periódico.

1. EL PROCESO INFORMATIVO Y SUS FUNCIONES

En este apartado el material utilizado desarrolla los siguientes aspectos:

1.1. Funciones de comunicación intelectual

La información en sus «fines sociales» provoca situaciones de comunicación intelectual como la posesión en común de una serie de bienes intelectuales:

- **Información**, que proporciona conocimiento de la realidad.
- **Orientación**, aporta datos o juicios sobre los hechos para tomar posesión de ellos.
- **Presión**, en sus dos formas:
 - * propaganda: trata de conseguir adhesión en torno a aquello que es su objetivo.
 - * publicidad: trata de abrir mercados a productos, bienes o servicios y puede ser además con arte y una actividad informativa.

1.2. Funciones psicosociales de la Comunicación

Entre ellas podemos señalar como más relevantes las que siguen:

- **Relaciones hombre-grupo**: el individuo se integra en un grupo para satisfacer necesidades de comunicación o interacción social y para llenar el ocio.
- **Impacto Social de los medios de Comunicación de Masas (MCM)**: en el proceso de la co-

TABLA EN PORCENTAJES

ACTITUD DEL ALUMNO FRENTE A LA LECTURA DE LA PRENSA			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Con frecuencia	1	0	0
A veces	80	78	42
Nunca	19	22	58

MOTIVOS QUE LLEVAN A LA ESCASEZ DE LECTURA			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Falta de tiempo	20	18	15
Falta de interés	80	82	85

NECESIDAD DE LA LECTURA DE LA PRENSA			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Sí	90	90	86
No	10	10	3
No contesta	0	0	11

CÓMO SE CONSIDERA EL ALUMNO DE INFORMADO			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Bastante	0	1	2
Poco	90	87	75
Nada	10	12	23

LA PRENSA COMO MÉTODO DIDÁCTICO			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Prensa como medio formativo	72	70	69
Los profesores se sirven de la Prensa	70	80	60
Se conecta la prensa con las Asignaturas	60	50	45

INTERÉS POR ELABORAR UN PERIÓDICO DE CENTRO			
	INBAD	NOCTURNO	STANDAR
Sí	98	100	93
No	2	0	3
No contesta	0	0	4

NOTA: Las preguntas de la encuesta se han agrupado en las seis cuestiones reflejadas en la tabla.

municación, los MCM provocan cambio de actitudes en la persona o refuerzan las ya existentes. Presentando este proceso unas características diferenciales (emisor, receptor, mensaje, información simultánea, relación emisor-receptor anónima e impersonal).

— **Psicoterapia social:** las variables normalmente utilizadas para provocar cambio de actitudes o reforzamiento son:

- * Credibilidad del comunicante.
- * Atractivo del comunicante.
- * Contenido discrepante del mensaje.
- * Contenido completo o seleccionado.
- * Forma conclusa o inconclusa.
- * Exposición repetitiva.

2. LA PRENSA. ESTUDIO DEL PERIÓDICO

Analizamos los conceptos de la Comunicación en general, la experiencia se centró en la Prensa, y en particular en el PERIÓDICO, por considerar fundamental su incorporación en el aula ya que supone la conexión entre el estudio y la vida, relacionando lo que se aprende en los libros con la realidad.

El desarrollo de este apartado ha sido:

2.1. El periódico. Características

El objetivo fundamental del periódico es **dar noticias**, de ahí que su estudio se articule en función de:

— **La noticia y su proceso de elaboración:**

- * Características de la noticia:
Novedad.

Interés.
Singularidad.

- * Fuentes de información:
Corresponsales.
Agencias.
Notas de prensa.
Servicios de documentación.
Redactores y reporteros.
Boletines de Información.

— **Organos de funcionamiento del periódico:**

- * Estructura interna: generalmente los periódicos están divididos en secciones, según la naturaleza de las noticias:
Política Internacional.
Política Nacional.
Economía.
Cultura.
Etc.
- * Organigrama de funcionamiento y competencias de cada uno de sus elementos: el trabajo del periódico está distribuido en una serie de personas con cometidos distintos (Ver organigrama). «Elaboración de un periódico» (pág. 32).

— **Diferentes periódicos.**

De igual manera que las distintas secciones cubren áreas de información diferentes, los periódicos son distintos en función de los objetivos concretos (ver TABLA 2).

— **Lenguajes periodísticos.**

- * **Características:** El lenguaje periodístico está determinado por su función de dar a conocer hechos y opiniones, de ahí el que deba tener en cuenta:

TABLA 2

<p>* Clasificación atendiendo a la periodicidad:</p>					
<p>PERIÓDICOS</p>	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <p>Prensa diaria</p> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Aquella que se publica todos los días. • Recoge una actualidad más urgente. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <p>Prensa periódica</p> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Las llamadas revistas. • Aparecen semanal, quincenal o mensualmente. Incluso trimestral o anual. • Recogen una actualidad más permanente. </td> </tr> </table>	<p>Prensa diaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que se publica todos los días. • Recoge una actualidad más urgente. 	<p>Prensa periódica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las llamadas revistas. • Aparecen semanal, quincenal o mensualmente. Incluso trimestral o anual. • Recogen una actualidad más permanente.
<p>Prensa diaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que se publica todos los días. • Recoge una actualidad más urgente. 				
<p>Prensa periódica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las llamadas revistas. • Aparecen semanal, quincenal o mensualmente. Incluso trimestral o anual. • Recogen una actualidad más permanente. 				
<p>* Dentro de la periodicidad por áreas o apartados:</p>					
<p>PRENSA DIARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIARIOS-DE INFORMACIÓN GENERAL • DIARIOS ESPECIALIZADOS <ul style="list-style-type: none"> • Informan sobre un único tema muy concreto. • Los deportivos, económicos, etc. 				
<p>PRENSA PERIÓDICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SEMANARIO DE INFORMACIÓN GENERAL • REVISTAS ESPECIALIZADAS • PERIODICOS CULTURALES • PUBLICACIONES TÉCNICAS 				

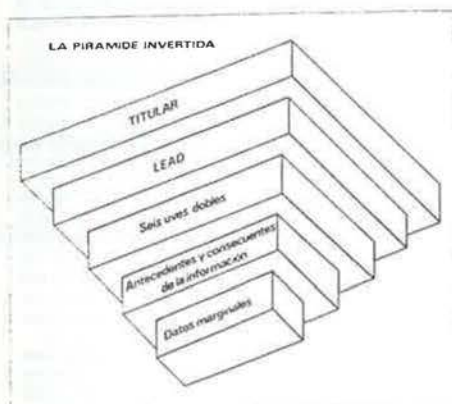
El lector es siempre plural.

El texto periodístico carece de sentido sin el lector.

El mensaje debe ser inteligible. (Resumir básicamente las cualidades de: claridad y concisión).

- * **Géneros periodísticos:** La tradición de la prensa escrita ha llevado a la creación de verdaderos géneros con estilo propio así:

La NOTICIA: Su objetivo es informar con el menor número de palabras lo esencial de un hecho o situación. Su estructura más generalizada es la llamada pirámide invertida:



De los géneros periodísticos la noticia es la fundamental, el resto se desarrollan a partir de ella.

EL REPORTAJE

LA ENTREVISTA

LA CRÓNICA

EL ARTÍCULO DE FONDO

EL EDITORIAL

- * **Manuales de Estilo:** Centrados en los problemas propios del idioma (Manual de Estilo del País y el de la Agencia EFE titulado «Manual del Español Urgente»), tratan de conseguir la corrección y homogeneidad idiomática en los MCM que ejercen una influencia superior a la del sistema docente.

Abarca cuestiones sobre morfología, ortografía, léxico, normas sobre topónimos, gentilicios que se prestan a confusión, siglas, abreviaturas, etc.

- * **Mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que puede alterar el mensaje informativo:** mecanismos de juego de presuposiciones y transporte de juicios de valor que pueden manejarse a través de verbos o adjetivos aparentemente inocuos, los de enfatización de determinados aspectos del enunciado, por la situación privilegiada en que se colocan, etc., son, por supuesto, hábilmente manejados en el periodismo con el objeto de colorear, a voluntad, el texto de una noticia.

Los mecanismos propiamente periodísticos son:

TITULACIÓN: Puede poner de relieve el aspecto de la noticia

ESTRUCTURA DE LA NOTICIA: los seis W dan los datos fundamentales de una información: what?, Who?, where?, when?, how?, why?, (qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué), según se destaque una circunstancia en el primer lugar de la frase, la noticia quedará enfatizada en determinado aspecto y el periodista podrá, en consecuencia, servirse de ese énfasis con valores argumentativos si le conviene.

UBICACIÓN: el periodista destaca o esfuma la noticia según le interese, colocándolo en uno u otro lugar de la publicación.

TIPOGRAFÍA: una letra especial, con recuadro, unos titulares grandes, la ausencia de título en una noticia, pueden, por ejemplo, aumentar o disminuir su efecto, según la voluntad del que haga la compaginación del periódico.

2.2. Diarios de mayor difusión en España y número de diarios en España según las Comunidades Autónomas

LOS DIARIOS DE MAYOR DIFUSIÓN EN ESPAÑA		
Diarios	Lugar de publicación	Promedio difusión 1985
1. El País	Madrid	347.977
2. La Vanguardia	Barcelona	199.926
3. ABC	Madrid	171.973
4. As	Madrid	149.396
5. Diario 16	Madrid	130.161
6. El Periódico	Barcelona	127.969
7. El Correo Español	Bilbao	122.816
8. Marca	Madrid	112.119
9. El Alcázar	Madrid	104.951
10. Ya	Madrid	102.575
11. La Voz de Galicia	La Coruña	80.876
12. El Diario Vasco	San Sebastián	74.501
13. Las Provincias	Valencia	54.226
14. Deia	Bilbao	52.966
15. Heraldo de Aragón	Zaragoza	52.611
16. ABC	Sevilla	51.498
17. Sport	Barcelona	50.024
18. Mundo Deportivo	Barcelona	45.580
19. La Verdad	Murcia	44.118
20. Faro de Vigo	Vigo	41.861
21. Egin	Hernani	40.769
22. Diario de Navarra	Pamplona	40.711
23. Alerta	Santander	38.608
24. El Correo Catalán	Barcelona	37.768
25. Avui	Barcelona	37.704

Estos datos han sido tomados de *Anuario de la Comunicación* y medidos por la OJD durante el año 1985.

NÚMERO DE DIARIOS EN ESPAÑA SEGÚN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS			
Comunidades	Número Diarios	Diario más difusión	Difusión 1985
Andalucía	15	ABC (Sevilla)	171.973
Aragón	4	Heraldo de Aragón	52.611
Baleares	8	Ultima Hora	27.488
Canarias	7	La Provincia	31.255
Castilla-León	11	Norte de Castilla	25.324
Castilla-La Mancha	3	—	—
Cataluña	18	La Vanguardia	199.926
Ceuta	1	El Faro de Ceuta	—
Extremadura	2	—	—
Galicia	7	La Voz de Galicia	80.876
Madrid	8	El País	347.977
Navarra	2	Diario de Navarra	40.711
País Vasco	5	El Correo Español	122.816
Asturias	4	La Nueva España	34.495
Murcia	1	La Verdad	44.118
La Rioja	1	La Rioja	11.149
Valencia	7	Las Provincias	54.226

Todos estos datos están calculados tomando como referencia el informe sobre difusión de los diarios españoles, elaborado por la empresa OJD.

ACTIVIDADES

Se han desarrollado a lo largo de todo el proyecto y pueden estructurarse en:

1. GENERALES

1.1. **Conferencia** a cargo de un corresponsal de El País, que con el título «¿Cómo se hace un Periódico?» resume las cuestiones básicas del periódico y su elaboración, centrándose en los siguientes aspectos:

- Organos de funcionamiento de un periódico.
- Elaboración de una noticia.
- Exigencias que plantea un periodismo responsable en los niveles de:

*Tratamiento lingüístico (Manual de estilo de El País).

*Manipulación.

2. DE APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS:

2.1. **Análisis de noticias.**

2.2. **Ejemplos de géneros periodísticos.**

2.3. **Ejemplos de alteración del mensaje.**

(Ver prácticas adjuntas).

«ANÁLISIS DE UNA NOTICIA»

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA «NOTICIA»

TRIBUNALES

Procesadas dos enfermeras por imprudencia en la muerte de un niño

I. DE LA F., Madrid
El titular del Juzgado de Instrucción número 32 de Madrid, Lorenzo Pérez San Francisco, ha dictado auto de procesamiento, contras las enfermeras Natividad Román Villar y Amalia Sancho Sánchez, ambas trabajadoras del hospital infantil de La Paz, por un delito de imprudencia punible en relación con la muerte del niño Eduardo Agüero, de dos años. El pequeño, que padecía alergia a la leche y a los derivados lácteos, fue ingresado en La Paz el 22 de noviembre de 1986 por presentar un episodio de dificultad respiratoria con fiebre.

El 24 de noviembre el niño continuaba internado, pese a su mejoría, por persistir una ligera fiebre. A la hora de la merienda de ese día, la enfermera de tarde Natividad Villar no advirtió a la auxiliar Amalia Sancho de que el niño era alérgico a los lácteos, aunque tal indicación se le había comunicado verbalmente y aparecía escrita en la hoja diaria del historial, por lo que ésta, sin consultar la hoja, le dio un quesito. Este alimento le produjo a Eduardo Agüero "una reacción anafiláctica con edema de glotis que le causó la muerte minutos después", según reza el auto.

El juez ha determinado que las procesadas se mantengan en situación de libertad, pero se les ha impuesto una fianza de 30 millones de pesetas. Aunque el juez no ha responsabilizado al Insalud de esta imprudencia, como había solicitado la parte querrelante, el abogado de los padres del niño, Gonzalo Martínez-Fresneda, opina que, en caso de declararse las procesadas insolventes, las responsabilidades podrían llegar a recaer en el mencionado organismo.

qué
(what)

quién
(who)

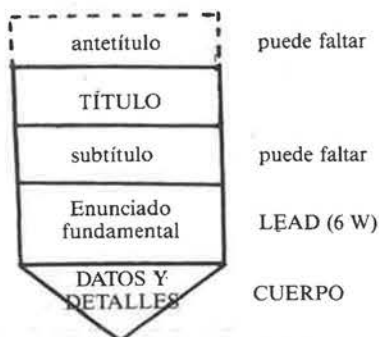
Por qué
(why)

Dónde
(where)

Cuándo
(when)

Cómo
(how)

6 W



Las encuestas predicen una victoria de Thatcher

Los líderes británicos se juegan hoy su futuro

CARLOS MENDO, Londres
Los británicos deciden hoy en las urnas qué tipo de sociedad va a prevalecer en el Reino Unido en los últimos años de este siglo, en unas elecciones generales donde prácticamente todos los líderes de los partidos nacionales se juegan su futuro político.

La conclusión de los analistas y expertos de la escena política a la vista de las últimas encuestas publicadas ayer en los periódicos nacionales y en los informativos de las cadenas nacionales de televisión se inclinaba a favor de una reducida victoria conservadora, en comparación con la abrumadora mayoría de 144 diputados de Margaret Thatcher, en las elecciones generales de 1983.

Sin embargo, a la vista de algunos sondeos realizados en los escaños denominados en la jerga política británica como *marginales* —los distritos en los que ningún partido tiene una clara mayoría—, algunos comentaristas no descartaban la posibilidad de un Parlamento *colgado*, en el que ninguna de las formaciones tuviese la mayoría absoluta y el partido con el mayor número de escaños tuviese que buscar una coalición para formar gobierno, posibilidad rechazada tajantemente tanto por Thatcher como por el líder laborista, Neil Kinnock.

Si la señora Thatcher no

obtiene una mayoría holgada que le permita llevar a cabo su programa de gobierno en el próximo Parlamento su partido le pasará la factura por haber querido adelantar las elecciones un año cuando los conservadores tenían una mayoría de 136 escaños. Neil Kinnock, que, según han reconocido amigos y enemigos, se ha revelado como la *estrella* de la campaña electoral, tiene un futuro más fácil, ya que, aunque no gane, ha demostrado su habilidad para unir a los laboristas y amenazar la mayoría de los *tories* (conservadores). Un mal resultado para la Alianza liberal-socialdemócrata significaría probablemente la eliminación del Partido Social Demócrata, liderado por David Owen, y desgajado del laborismo en 1981.

Más de 43 millones de británicos (36,4 millones en Inglaterra, cerca de cuatro millones en Escocia, 2,2 millones en Gales y 1,1 millón en Irlanda del Norte) pueden ejercer su derecho al voto para elegir a los 650 diputados de los Comunes.

→ ANTETÍTULO

→ TÍTULO

→ LEAD

→ CUERPO

EJEMPLOS DE GÉNEROS PERIODÍSTICOS

«EDITORIAL»

OPINIÓN

El País, sábado 26 de febrero de 1981

EL PAÍS

Este es un artículo de opinión que comienza con una introducción que plantea el tema de la desamortización de inmuebles. El texto desarrolla los argumentos a favor y en contra de esta medida, mencionando la necesidad de recursos para el Estado y el impacto en el mercado inmobiliario. El artículo concluye con una reflexión sobre el futuro de la política económica.

El hospital del SIDA

Este artículo trata sobre la epidemia de SIDA en España. Comienza describiendo la situación actual y luego analiza las causas y consecuencias de la enfermedad. El autor hace un llamado a la conciencia social y a la necesidad de medidas preventivas y de apoyo a los afectados.

Una Jugu anunciada

Este artículo comenta sobre la desamortización de inmuebles. El autor expresa su opinión sobre la medida, señalando que es una jugada política que beneficia a ciertos grupos de interés. El texto incluye una crítica a la gestión económica del gobierno.

«ARTÍCULO DE FONDO»

LISTA DE LA UCTURA

El País, sábado 26 de febrero de 1981

Leer en España

ESPAÑA

Este artículo de fondo analiza la situación política y social de España en el momento. El autor discute el papel de la UCTURA y su impacto en la sociedad. El texto incluye una crítica a la política económica y social del gobierno, así como una reflexión sobre el futuro del país.

Comentario firmado que expone las ideas personales del autor sobre los hechos.

Artículo periodístico, sin firma, que explica y valora un hecho según la postura ideológica del periódico.

16 • IDEAS

ESPAÑA

Domingo, 26 de abril de 1981

EL MARTES COMIENZA EL DEBATE SOBRE DEFENSA Y SEGURIDAD

Estrategias militares afirman que el Gobierno debe definir nuestras zonas de interés

El debate en el Parlamento sobre el estado de seguridad en España comienza este martes con la intervención del ministro de Defensa, Manuel Fraga. El texto describe las declaraciones de Fraga y los argumentos de los otros miembros del gobierno y la oposición.



Madrid, 26 de abril. El debate sobre el estado de seguridad en España comienza este martes con la intervención del ministro de Defensa, Manuel Fraga. El texto describe las declaraciones de Fraga y los argumentos de los otros miembros del gobierno y la oposición.

Al fin se celebra el debate

Este artículo comenta sobre el debate en el Parlamento. El autor expresa su opinión sobre el estado de seguridad en España y el papel del gobierno. El texto incluye una crítica a la gestión económica y social del gobierno.

Una información interpretativa y valorativa de hechos noticiosos, actuales o actualizados, donde se narra algo al propio tiempo que se juzga lo narrado.

Antonio Huete (PDP) acusa al socialismo granadino de prepotencia y a-la derecha de no ser moderna



Antonio Huete, portavoz del PDP, acusa al socialismo granadino de prepotencia y a la derecha de no ser moderna. Huete, portavoz del PDP, acusa al socialismo granadino de prepotencia y a la derecha de no ser moderna. Huete, portavoz del PDP, acusa al socialismo granadino de prepotencia y a la derecha de no ser moderna.

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

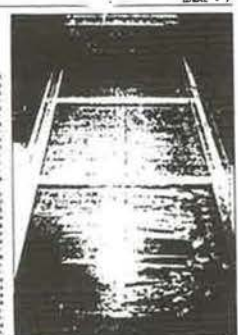
«El socialismo granadino...»

«El socialismo granadino...»

Forma de reportaje en que el periodista tiene un papel doble: interlocutor y narrador, debiendo enmarcar el carácter y personalidad del protagonista de la noticia.

Un botín de 230 millones esperando la libertad

230 millones de pesetas en joyas perdidas esperan, tras un año de espera, la libertad. El botín de joyas perdidas...



Diez años de espera

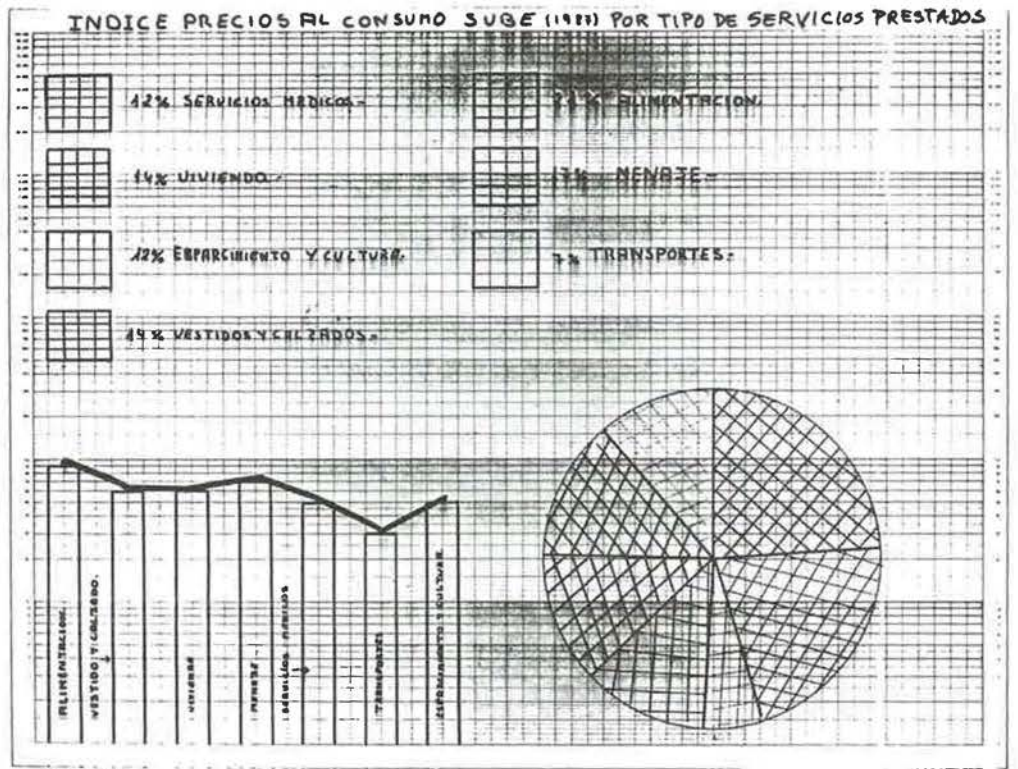
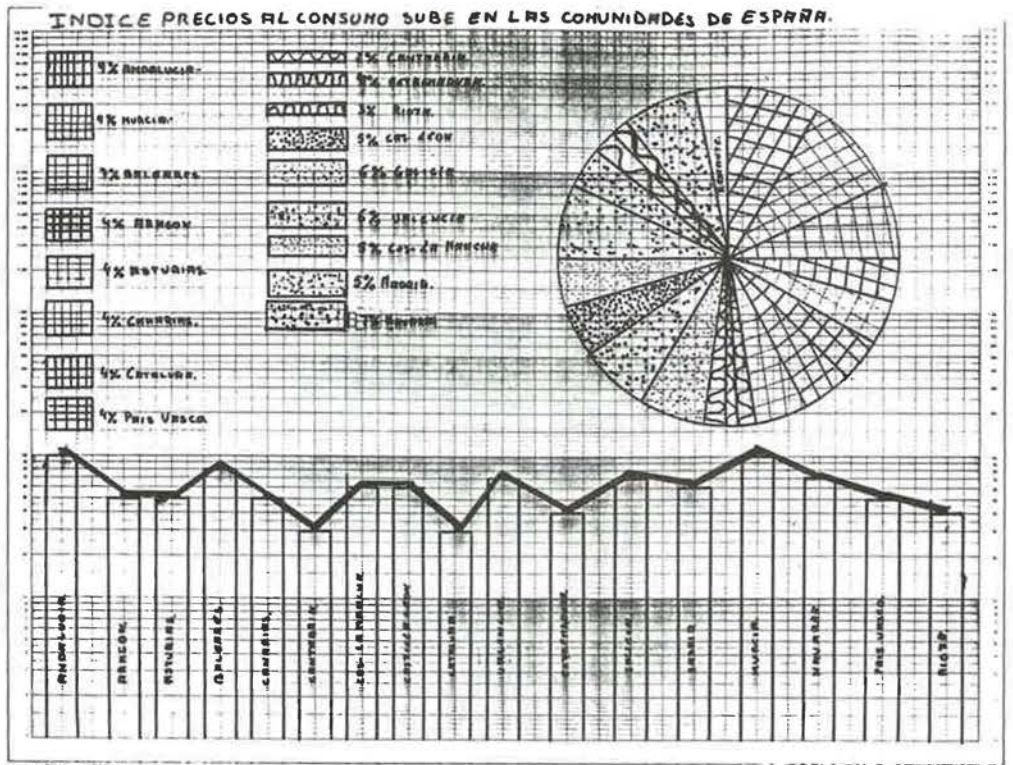
Diez años de espera... El botín de joyas perdidas...

Relato periodístico informativo, libre en cuanto al tema, objetivo en cuanto al modo y redactado preferentemente en estilo directo.

«REPORTAJE»

«REPORTAJE»... Un botín de 230 millones esperando la libertad...

«REPORTAJE»... Diez años de espera...



Former premier Suárez still seems sexy

By William Myers

BARCELONA — After five years in the political wilderness¹, former Prime Minister Adolfo Suárez is now making a big comeback², and his famed³ political sex appeal⁴ seems more powerful⁵ than ever.

Strengthened⁶ by an emphatic⁷ vote of confidence in his leadership⁸ at a party congress in Barcelona last September 14, the man who headed⁹ Spain's government from 1976 to 1981 is prepared to carry¹⁰ his campaign¹¹ to seduce the Spanish electorate throughout the nation¹².

He plans to take advantage of¹³ the early¹⁴ elections in the Basque country next November 30 to test¹⁵ his party's progress, hoping to capitalise on¹⁶ his good showing¹⁷ in last June's national elections.

At the September congress, the Social and Democratic Center Party (CDS) he founded¹⁸ in 1982 rejected¹⁹ any²⁰ alliance with other parties and overwhelmingly²¹ agreed²² to go it alone²³ in local and regional elections.

It was no accident²⁴, for example, that the second CDS congress was held²⁵ in Barcelona, the capital of Catalonia. And it was during the congress that Suárez boldly²⁶ announced that his Party would contest²⁷ regional elections in the Basque country, an area where the CDS has never had any following²⁸.

Just before the congress began, a few weeks before Suárez's 54th birthday, a poll²⁹ published in the newsweekly³⁰ *Tiempo* showed³¹ that "the Duke" was the man with whom Spanish women would most like to make love. Suárez was considered even more desirable³² than pop singer Miguel Bosé, according to³³ the poll.

The only question now is if the veteran politician will be able to translate³⁴ this demonstrated sex appeal into the votes he needs to return to power³⁵.

Suárez began his career in the Francoist "National Movement" but after the dictator's death he established³⁶ his democratic credentials by leading the transition to democracy.

Most Spaniards also remember Suárez as one of the few deputies³⁷ who calmly stayed³⁸ in his seat when armed civil guards burst into³⁹ the "Cortes" parliament building in the February 1981 attempted coup d'état⁴⁰.

The coup occurred⁴¹ when Suárez was leaving office⁴² after five years as Prime Minister. He was forced⁴³ to resign⁴⁴ when the centrist UCD coalition that he had constructed pushed him aside⁴⁵ in favor of Leopoldo Calvo Sotelo.

A short time later⁴⁶ the UCD disintegrated and Suárez formed his own⁴⁷ party, the CDS. Now "the Duke" seems to be eager to⁴⁸ use his political appeal to lead his new party to power.

The CDS also hopes to benefit from⁴⁹ the crisis in the principal opposition party, the Popular Alliance (AP), and from boredom⁵⁰ with the governing⁵¹ Socialist Party (PSOE), which has already been in power for four years and won another four-year mandate just three months ago.

In the eyes of much of⁵² the electorate, the socialists have become the party of the status quo, of big business⁵³ and of the banks.

The CDS, in contrast⁵⁴, is presenting itself as a populist party, one that is radical, democratic, and progressive⁵⁵.

It also claims⁵⁶ to be non-sectarian⁵⁷. Even socialist premier Felipe González could become a member of the CDS, Suárez said ironically, "if he were progressive."

Many observers feel⁵⁸ that Suárez has positioned⁵⁹ the CDS to the left of the PSOE on most issues⁶⁰, and that this may explain why the banks have been reluctant to loan⁶¹ much money to his party.



After five years in the political wilderness former prime minister Adolfo Suárez is making a comeback in the political wilderness: fuera de la corriente principal de la política to make a comeback: volver a entrar en escena con fuerza.

"The Duke" has never been in better form, most commentators⁶² agree⁶³. In the years out of office, the dark circles under his eyes⁶⁴ have virtually⁶⁵ disappeared, along with⁶⁶ the gaunt⁶⁷, haunted⁶⁸ look⁶⁹ he often wore⁷⁰ while he was premier.

When the results were in⁷¹ last June, the party led by the "new" and re-invigorated⁷² Suárez shot⁷³ from only two seats⁷⁴ in the 350-seat parliament to 19, making⁷⁵ it the third largest⁷⁶ parliamentary delegation.

Suárez has never been known for⁷⁷ his modesty or lack of self-confidence⁷⁸. He has often told interviewers that "it is inevitable that I will be Prime Minister again."

Perhaps alluding to this claim, González last year jokingly⁷⁹ introduced⁸⁰ Suárez to an audience as "my successor in the Moncloa."

Some political observers are now wondering⁸¹ if Suárez won't be the one to have the last laugh⁸².

● FORME SUAREZ STILL SEE:

- 1 former premier: el ex-primero ministro
- 2 in the political wilderness: fuera de la corriente principal de la política; wilderness: tierra virgen.
- 3 to make a big comeback: volver a entrar en escena con fuerza; comeback: reaparición.
- 4 famed: famoso.
- 5 appeal: atractivo.
- 6 powerful: fuerte.

- 6 than ever: que nunca.
- 7 to strengthen: reforzar, reafirmar.
- 8 emphatic: aqul, decidido, categórico.
- 9 leadership: liderazgo; to lead: dirigir.
- 10 to head: encabezar, dirigir.
- 11 to be prepared to: estar dispuesto a.
- 12 to carry: aqul, llevar adelante.
- 13 campaign: campaña.
- 14 throughout the nation: en todo el país.
- 15 to take advantage of: aprovechar.
- 16 early: aqul, adelantado.
- 17 to test: poner a prueba.
- 18 to capitalise on: sacar partido de.
- 19 showing: aqul, resultados.
- 20 to found: fundar.
- 21 to reject: rechazar.
- 22 any: aqul, cualquier, toda.
- 23 overwhelmingly: aqul, por abrumadora mayoría.
- 24 to agree: acordar.
- 25 to go it alone in: presentarse/ir solo a.
- 26 it was no accident: no fue ninguna casualidad.
- 27 to hold: aqul, celebrar.
- 28 boldly: audazmente.
- 29 to contest: participar.
- 30 following: aqul, apoyo, arraigo.
- 31 poll: encuesta, sondeo.
- 32 newsweekly: semanario.
- 33 to show: aqul, indicar.
- 34 according to: según.
- 35 to translate... into: traducir... en.
- 36 power: poder.
- 37 to establish: aqul, probar, demostrar.
- 38 deputy: diputado.
- 39 to stay: permanecer.
- 40 to burst into: irrumpir en.
- 41 attempted coup d'état: intento de golpe de Estado.
- 42 to occur: suceder, tener lugar.
- 43 to leave office: abandonar el cargo.
- 44 to force: obligar.

- 45 to resign: dimitir.
- 46 to push somebody aside: d de lado a alguien.
- 47 a short time later: poco pués.
- 48 own: propio.
- 49 to be eager to: estar ansioso por.
- 50 to benefit from: beneficiarse
- 51 boredom: aburrimiento.
- 52 governing: en el gobierno.
- 53 much of: gran parte de.
- 54 big business: grandes negocios
- 55 in contrast: por el contrario
- 56 progressive: progresista.
- 57 to claim: aqul, alegar, afirmar; claim: afirmación.
- 58 non-sectarian: no partidista
- 59 to feel: aqul, pensar.
- 60 to position: colocar, situar.
- 61 issue: asunto.
- 62 to be reluctant to: ser/mostrar reacio a.
- 63 to loan: prestar.
- 64 commentator: comentarista
- 65 to agree: aqul, coincidir, estar de acuerdo.
- 66 the dark circles under his eyes: oscuridad; dark: oscuro; circles: círculos.
- 67 virtually: prácticamente.
- 68 along with: junto con.
- 69 gaunt: lúgubre, demacrado
- 70 haunted: atormentado.
- 71 look: aspecto.
- 72 to wear: aqul, presentar; raimiento, llevar.
- 73 to be in: aqul, conocerse.
- 74 re-invigorated: revigorizado
- 75 to shoot: subir disparado.
- 76 seat: aqul, escaño.
- 77 to make: aqul, convertir.
- 78 the third largest: la tercera mayor.
- 79 to be known for: ser famoso
- 80 lack of self-confidence: falta de confianza en sí mismo.
- 81 jokingly: en broma.
- 82 to introduce: presentar.
- 83 to wonder: preguntarse.
- 84 the one to have the last laugh: que ría el último.

- 3.º BUP. La voz Pasiva.
- 2.º BUP. Pretérito perfecto simple y continuo. Género. Comparación.
- C.O.U. Pasado simple y continuo. Pretérito perfecto simple y continuo. Pluscuamperfecto simple y continuo. Futuro. Presente continuo.

**Eva era negra
y vivió en Africa
hace 200.000 años**

Eva, la madre de la especie humana, era, al parecer, negra y vivió en Africa hace, aproximadamente, 200.000 años. Esta teoría ha sido esbozada por un grupo de científicos de la Universidad de California (Estados Unidos) y así lo expone en el último número de la revista británica «Nature». La conclusión ha sido extraída del estudio de las células de fósiles humanos, mediante el análisis de la célula mitocondrial contenida en el ácido desoxirribonucleico, que sólo se transmite a través de línea materna. Estos científicos han elaborado un árbol genealógico cuya raíz principal es una mujer de la que desciende toda la humanidad.



**CARTAS
AL DIRECTOR**

**El ácido
desoxirribonucleico
y nuestra madre Eva**

Señor Director de IDEAL:

Somos un grupo de alumnos del I. B. «Padre Suárez» de Granada, que escribimos con motivo del artículo publicado el día 7 de enero del presente año, referente a la «naturaleza de Eva, madre de la especie humana». Nada más lejos de nuestro ánimo que el criticar a los científicos californianos, sin embargo, creemos conveniente colaborar a la rectificación de dicho artículo, en el que se cometen graves errores desde el punto de vista biológico, y en el que puede confundir a los lectores de un medio de difusión cultural de tanto prestigio como el suyo.

La afirmación objeto de nuestro escrito es la siguiente: «Eva era negra y vivió en Africa hace 200.000 años. Esta conclusión ha sido extraída del estudio de las células de fósiles humanos, mediante el análisis de la célula mitocondrial contenida en el ácido desoxirribonucleico, que sólo se transmite a través de línea materna».

Al respecto tenemos que hacer las siguientes consideraciones:

1.—Nunca se puede hablar de célula mitocondrial, ya que la Mitochondria es una estructura contenida en la célula y a la que, por tanto, no se puede asignar la categoría de célula.

2.—En el caso de que consideráramos Mitochondria en lugar de Célula mitocondrial, ésta jamás podría encontrarse contenida en el ácido desoxirribonucleico; en todo caso, sería lo contrario, ya que el ácido desoxirribonucleico, material hereditario, donde si se encuentra contenido es en la Mitochondria, además de en el núcleo celular.

3.—Suponiendo que las anteriores afirmaciones hubieran sido correctas, hay que decir que el ácido desoxirribonucleico se transmite a través de línea materna y paterna, y no sólo a través de línea materna como presupone el artículo.

Con el deseo de haber colaborado algo en la transmisión cultural de su periódico y esperando la publicación en el mismo, le saluda atentamente:

La clase de Biología de COU IV nocturno del I. B. «Padre Suárez». Granada.

En el texto se han estudiado:

- Ácidos Nucleicos como material hereditario: utilización en «dotación» de especies.
- Mitocondrias como orgánulos especiales de las células por el hecho de poseer ADN propio.
- ADN y herencia. Transmisión de ácidos nucleicos de padres a hijos.
- Origen de la raza.

Como resumen del estudio realizado a partir de la noticia anterior, los alumnos elaboraron una serie de conclusiones que se enviaron a la Prensa (Ideal).

— La natalidad descende en España, pese al bajo uso de contraceptivos

Madrid/Maria Enrabo

El bajo uso de métodos contraceptivos en España, el descenso de la natalidad, la práctica del aborto en menor número del que se cree y la escasa relación sexual de los españoles, son las más importantes conclusiones a que ha llegado el estudio realizado por la Internacional Health Foundation (IHF) en nuestro país, sobre el uso, conocimiento y percepción de los métodos contraceptivos.

Los 42 por 100 de mujeres españolas que utilizan métodos contraceptivos, en un 73 por 100 entre las mujeres casadas, el índice de natalidad experimenta un descenso que comienza a ser preocupante y la presión del aborto es, en cambio, menor habitual de lo que parece, según el resultado de un estudio realizado por la Internacional Health Foundation en cinco países de Europa Occidental, entre ellos el nuestro, y presentado en España por la Coordinadora Científica de Planificación Familiar de Cataluña. El estudio sobre el uso, conocimiento y percepciones de los métodos contraceptivos revela que en España muchas mujeres ignoran todavía la existencia de métodos anticonceptivos, y que del grupo de las «resistantes», es decir, aquellas con una necesidad manifiesta de contracepción, un 42 por 100 confían en métodos «naturales», no fiables, y no utilizan método alguno. Los contraceptivos orales (19 por 100) y el DIU (13 por 100) tienen una tasa ligeramente más baja de uso que los métodos de barrera (23 por 100).

La actividad sexual de las españolas es, en cuanto a la frecuencia, bastante baja, un 32 por 100 de ellas no mantiene relaciones sexuales y un 16 por 100 lo hace de forma ocasional. Italia, con un 20 por 100 de mujeres sin actividad sexual, no «que se cree», más lejos queda el resto de los países europeos.

«La actividad sexual es mucho más baja en España que en otros países —según el sociólogo Diego Novillo, moderador de la primera reunión europea sobre planificación familiar convocada por la IHF y la coordinadora científica de planificación familiar—; además, hay un mito en torno a la de los planes, que también es mucho menor de lo que parece. Sin embargo, la planificación familiar se está convirtiendo en algo corriente en nuestro país y ha dejado de ser el tema tabú de los años cuarenta».

Lo mejor, la píldora
La píldora sigue siendo el método

preferido de contracepción. «Los efectos secundarios», en opinión del doctor Ignacia Gaur, catedrática de Ginecología y Obstetricia del Hospital Clínico de Barcelona —son infimos. Los contraceptivos hormonales, según demuestra la investigación, no tienen los peligros que se les había atribuido y pueden ser utilizados por gran parte de las mujeres —. En defensores del método oral, por otra parte, la tesis de que a través de la inhibición de la ovulación disminuya el cáncer de ovario, así como el número de enfermedades de transmisión sexual, además de regular las menstruaciones, se hacen menos durosos. En cuanto a las contraindicaciones, el DIU tiene más riesgos que la píldora y más riesgos por causas culturales y sociológicas».

A diferencia de lo que ocurre en el extranjero, aunque el método es una importante fuente de consejo, la toma de decisión respecto de la contracepción parece estar muy influenciada en España por el cumplimiento de la mujer. De hecho, la elección del método contraceptivo fue realizada por el médico en una de cada cinco mujeres.

La píldora de la última generación

El conocimiento en torno a los contraceptivos orales, en cuanto a modo de acción, composición y actuación, es más bajo entre las españolas. Otro tanto ocurre con el nivel de conocimiento sobre fertilidad, ya que más del 40 por 100 de las mujeres españolas desconocen en qué momento la mujer es fértil.

Desde que en 1956 Pincus introdujo la contracepción mediante la inhibición de la ovulación, se han creado y mejorado muchos otros métodos contraceptivos orales. Sin embargo, existe dificultad en desarrollar un contraceptivo totalmente revolucionario, por su complejidad y alta inversión. «Hasta el año 2000 no dispondremos de él, por eso es muy importante —dicen los expertos— contar con una nueva sustancia activa para la píldora que reduzca los riesgos, aumentando la seguridad y demostrando que aquella puede mejorarse».

Al parecer, este desarrollo se da en la llamada «píldora de la última generación», introducida ahora en España. Es una píldora para todas las mujeres cuya sustancia activa se obtiene de la femora y que en amplios estudios ha demostrado su eficacia en la mayoría de los países occidentales.

El Gobierno francés pagará un sueldo a las madres que tengan un tercer hijo

Aunque el Gobierno francés ya había establecido medidas para estimular el nacimiento del tercer hijo, ahora «premiarán» a las madres con un sueldo de 48.000 pesetas durante tres años, lo pagará el 75 por 100 de los gastos de vivienda y abaratará los alquileres para las familias numerosas.

Paris / Sergio de Otto

El Gobierno francés aprobó ayer en Consejo de Ministros unas importantes medidas para «animar» a los franceses a tener un tercer hijo «que garantice la renovación de las generaciones».

El plan de la ministra de la Salud y la Familia, Michèle Barzac, tiene como objetivo dar respuesta al grave problema demográfico. La tasa de natalidad por mujer en edad de procrear ha caído hasta un 1,8 que si bien no representa un problema tan grave como el alemán (1,3) o el italiano (1,5) supone la futura disminución de la población francesa.

En 1959, el tercer hijo de un matrimonio representaba el 16,1 por 100 de los nacimientos; en 1976, era el 10,8 y hoy la cifra sigue disminuyendo.

Anteriores gobiernos ya habían puesto en marcha distintos planes para estimular el crecimiento del índice de natalidad con campañas de sensibilización, con ayudas económicas, ventajas fiscales, etc.

Ahora las medidas aprobadas tienen como objetivo concreto «premiar» el nacimiento

de este tercer hijo mejorando y en algún caso doblando las ayudas económicas.

La llegada al hogar de un tercer hijo dará derecho, a partir de la aplicación del decreto, a las madres a percibir un «sueldo» de cuarenta y ocho mil pesetas mensuales durante tres años, siempre que haya trabajado al menos dos años en los diez anteriores al nacimiento de ese hijo.

Sean cual sean los ingresos de la familia, la Seguridad Social devolverá el 75 por 100 de los gastos ocasionados para la guarda de un niño menor de tres años por un empleado/a de hogar.

Hace menos de un mes, y dentro del marco del Proyecto de Presupuestos del Estado para 1986, el gobierno de Jacques Chirac había aprobado una serie de medidas fiscales que favorecen notablemente a las parejas casadas y a las familias numerosas.

Una tercera fase está prevista a corto plazo y consistirá en disminuir el precio de los alquileres de vivienda para las familias numerosas.

Nólera pagada
Una de las características

del paquete de medidas aprobado ayer es su carácter «familiar» por encima del «social». Es decir, se estimula y se premia el crecimiento de las familias sin tener en cuenta los ingresos y clases sociales de dichas familias.

La ayuda para la «guarda doméstica» del niño beneficiará a unas cincuenta mil familias, en general de alto nivel económico, pero también puede estimular la creación de más puestos de empleadas de hogar con esta función prioritaria.

Sin embargo el «sueldo» de casi cincuenta mil pesetas (hasta ahora era algo menor de la mitad y sólo durante dos años) puede estimular a muchas madres a dejar su puesto de trabajo con la llegada de ese tercer hijo.

El plazo de diez años anteriores al nacimiento en el que al menos la mujer debe haber trabajado dos parece suficiente como para garantizar que afecte a un gran número de mujeres pues en un año tanto por ciento el tercer hijo llega a los siete años de matrimonio.

El coste de sólo estas dos medidas alcanzará la nada despreciable cantidad de seiscientos mil millones de pesetas, que saldrán de una nueva partida presupuestaria y de la supresión de otras ayudas familiares y sociales existentes hasta ahora y menos prioritarias en opinión del gobierno.

El 27% de las españolas no deseó su último hijo, según la encuesta de fertilidad

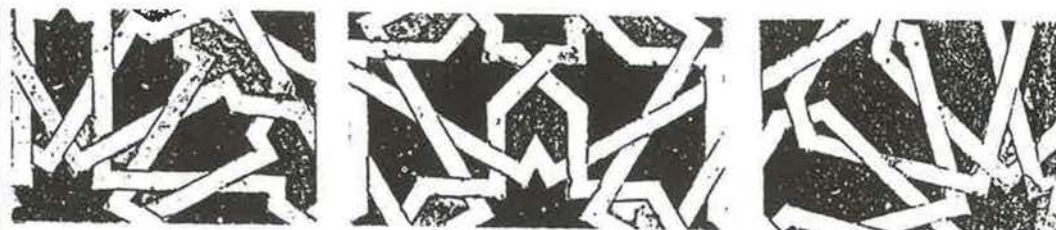
Según los datos provisionales de la encuesta de fertilidad realizada en 1985, el 27% de las españolas no deseó su último embarazo. Y este porcentaje se eleva al 45%, en Murcia, al 36%, en Valencia y al 37%, en Aragón. En cambio, sólo un 15% de las mujeres encuestadas de 18 a 45 años reconoce ser estéril. Estos datos los reveló Elvira Múñoz, especialista en salud pública y asesora de la Generalitat de Cataluña, en la I Conferencia

Feminista Europea sobre Tecnologías Reproductivas e Ingeniería Genética, que se celebró en Mallorca. Las asistentes a esta conferencia, incluidas las representantes de las distintas administraciones, calificaron de escandalosa la falta de información y control de la Administración española sobre la aplicación de las técnicas de procreación artificial, incluso las que se practican en los hospitales públicos.

El País - 12-X-86

- Estudio contrastado del diferente tratamiento al problema de la natalidad por parte de Francia y España.
- En ambos países se detecta la preocupación, a nivel de medidas prácticas, por la NATALIDAD, concluyéndose distintas pirámides de población, y envejecimiento de ellas en algún caso.

3.5. Elaboración del Periódico del Centro:
«Alhambra», n.º 6.

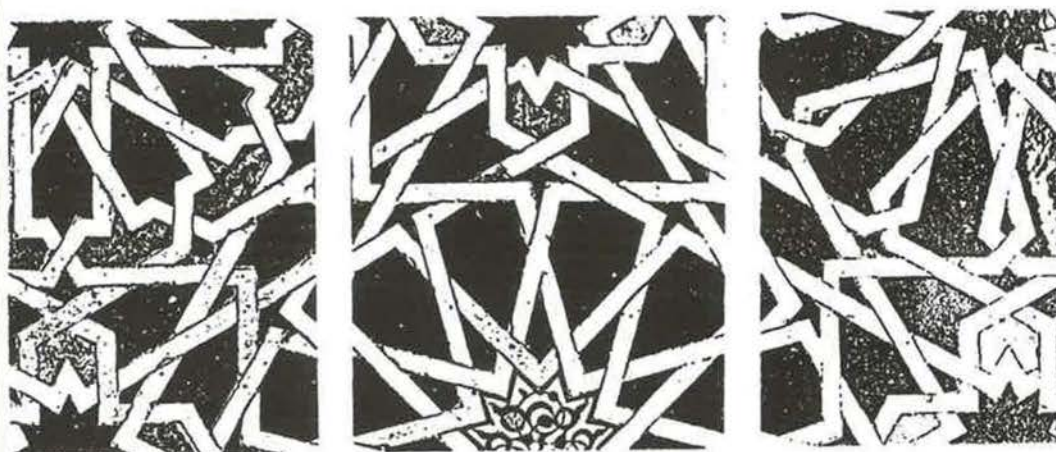


ALHAMBRA. n.º 6

BOLETIN INFORMATIVO.

I.N.B.A.D (GRANADA).

MAYO 87.



SUMARIO

GRACIAS.	2
¿POR QUE NO SE LEE?. .3-5	
REFRANERO DEL LIBRO... 6	
INBAD, SINBAD.	7
ENSEÑANZA A DISTANCIA	8
ALUMNOS AUTODIDACTAS. . 9	
CLASE LLENA, CLASE VACIA	10
PEQUEÑECES.	11
PON FIN A TU CELULITIS	12
PASATIEMPOS.	13
CULTURA SÍ, PERO INTER NACIONAL.	14-16
JUGANDO CON EL INGLÉS	17-21
LA PRENSA EN FRANCIA	22
SEMANA CULTURAL: HOMENA- JE AL PROFESOR D. MARTIN	23
AL CRISTO	29-30
COLABORACION I.B. "PA- DRE SUAREZ". PARARAYOS	
RADIATIVO.	31-40

COLABORAN ALUMNOS Y
PROFESORES DEL I.N.B.A.D.

CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo realizado con la prensa en este Seminario nos ha llevado a una serie de reflexiones, unas de carácter positivo y algunas otras no tanto, que se derivan del perfil especial que tienen los Centros de Adultos y que se concretan en:

- La utilización de la prensa en el aula crea una situación nueva de aprendizaje que motiva e interesa más al alumno que el estudio habitual, ya que **conecta con la realidad que le rodea**.
 - La aplicación de las técnicas de trabajo intelectual desarrolladas en el curso 85/86, a la mejor comprensión y **capacidad crítica de los textos**.
 - El manejo de la prensa como elemento didáctico desarrolla en el alumno un hábito de utilización de la misma, consiguiendo que llegue a ser un **medio informativo**.
 - La elaboración del Periódico de Centro permite al alumno reconocer sus capacidades para realizar cualquier proyecto y lo **capacitan para trabajar en equipo**.
- Las deficiencias observadas pueden concretarse en:
- El poco tiempo que este tipo de enseñanza (INBAD) permite dedicar a cualquier actividad no reglada, y que se agrava cuando las exigencias de tiempo son mayores como en el caso de la Prensa.
 - La escasa disponibilidad del alumno hacia la lectura en general y en particular hacia la prensa.
 - La falta de flexibilidad de los programas que dificulta la incorporación, en muchos casos, de los temas habituales en la prensa.

Enriqueta Martínez Parra
Francisca Pleguezuelos Aguilar
EXTENSIÓN DEL INBAD. GRANADA.

LA POESÍA DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER

INTRODUCCIÓN

El presente guión fue concebido, en principio, con la intención de que la cassette correspondiente fuese usada en las clases de Lengua y Cultura españolas que se impartían en las Extensiones del INBAD en el extranjero.

Naturalmente, tanto el contenido como su tratamiento permiten también su utilización ventajosa por parte de los alumnos de Bachillerato que cursan Lengua y Literatura españolas.

La rentabilidad didáctica de un trabajo de este tipo —la grabación del guión fue emitida por Radio Nacional de España y posteriormente editada en cassette— incluye no sólo la motivación o la transmisión de contenidos, sino el logro de otros objetivos relacionados con la sensibilidad y la percepción estética. A la consecución de las metas señaladas en último lugar contribuyen la presencia de la música y el concurso de la recitación poética.

El hecho de optar, en este caso, por Gustavo A. Bécquer venía determinado por dos razones básicas: de un lado, el deseo de mostrar a los alumnos los versos románticos y puros de uno de los poetas más auténticos de la literatura española; y por otra parte, la intención de contribuir, humildemente, a los homenajes que conmemoraban el sesquicentenario del nacimiento del poeta.

LA POESÍA DE GUSTAVO A. BÉCQUER

(Guión de radio).

Fecha de grabación: 19 de mayo de 1986.

CONTROL: Música

VOZ:

*¿De dónde vengo?... El más horrible y áspero
de los senderos busca.*

*Las huellas de unos pies ensangrentados
sobre la roca dura;
los despojos de un alma hecha jirones
en las zarzas agudas,
te dirán el camino
que conduce a mi cuna.*

*¿A dónde voy? El más sombrío y triste
de los páramos cruza:
valle de eternas nieves y de eternas
melancólicas brumas.*

*En donde esté una piedra solitaria
sin inscripción alguna,
donde habite el olvido,
allí estará mi tumba (1).*

(1) Los textos poéticos han sido tomados del volumen de Ediciones Cátedra: Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas*, (ed. de José Luis Cano), Madrid, Cátedra, 1983, 10.º.

CONTROL: Música

LOC:

Gustavo Adolfo Domínguez Bastida nació en Sevilla un día de febrero de 1836. Descendiente de una familia de pintores flamencos que había emigrado a España en el S. XVI, Gustavo Adolfo adopta el apellido Bécquer de sus antepasados.

Quizá esa raíz nórdica tuviera que ver en su inspiración. La poesía de Bécquer aparece impregnada de misterio, de incertidumbre, de presagios.

CONTROL: Música

VOZ:

*La Saeta que voladora
cruza arrojada al azar,
y que no se sabe dónde
temblando se clavará;*

*hoja que del árbol seca
arrebata el vendaval
sin que nadie acierte el surco
donde al polvo volverá;*

*gigante ola que el viento
riza y empuja en el mar,
y rueda y pasa, y se ignora
qué playa buscando va;*

*luz que en cercos temblorosos
brilla, próxima a expirar,
y que no se sabe de ellos
cuál el último será;*

*eso soy yo, que al acaso
cruzo el mundo, sin pensar
de dónde vengo ni adónde
mis pasos me llevarán.*

CONTROL: Música

LOC.:

La adversidad irrumpe pronto en la vida de Bécquer. A los cinco años pierde a su padre, pintor

de cuadros costumbristas. Seis años después, en 1847, fallece también su madre. Gustavo Adolfo abandona los estudios de náutica y pasa a vivir bajo la protección de su madrina, doña Manuela Monnehay.

En la biblioteca de esta noble dama, el joven Bécquer, que ya conocía algunos autores clásicos, se entrega con fervor a la lectura de los románticos españoles y franceses. Bécquer comienza a intuir la vocación poética que duerme en su interior.

CONTROL: Música

VOZ:

*Del salón en el ángulo oscuro,
de su dueño tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo
véase el arpa.*

*¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas,
como el pájaro duerme en las ramas,
esperando la mano de nieve
que sabe arrancarlas!*

*¡Ay!, pensé; ¡cuántas veces el genio
así duerme en el fondo del alma
y una voz, como Lázaro, espera
que le diga: «¡Levántate y anda!».*

CONTROL: Música

LOC.:

Un impulso irrenunciable empujó al poeta hacia la capital de España. Era un salto a lo desconocido, una búsqueda ansiosa del triunfo y la fama. Como único equipaje, su experiencia de lecturas y, acaso, el revoloteo de la copla andaluza.

VOZ:

*Por una mirada, un mundo;
por una sonrisa, un cielo;
por un beso...; ¡yo no sé
que te diera por un beso!*

CONTROL: Música

LOC.:

Pero la vida en Madrid resulta especialmente dura. Bécquer se afana por abrirse camino desde las páginas de periódicos y revistas. Realiza también algunas adaptaciones teatrales de obras extranjeras y compone libretos de zarzuelas en colaboración con otros autores. Su identidad se oculta bajo seudónimos como Adolfo García o Adolfo Rodríguez. Gustavo lleva una vida de privaciones y estrecheces junto a su hermano, el pintor Valeriano Bécquer.

CONTROL: Música

Por mediación de algunos amigos sevillanos residentes en Madrid, conoce a otros escritores que le introducen en los ambientes literarios de la capital. Aunque ya había publicado algunos poemas, la primera **Rima** sale a la luz en diciembre de 1859. Gustavo Adolfo imita a Byron y muestra ya algunas de las notas que caracterizarán su producción posterior.

CONTROL: Música

VOZ:

*Tu pupila es azul, y cuando ríes,
su claridad suave me recuerda
el trémulo fulgor de la mañana
que en el mar se refleja.*

*Tu pupila es azul, y cuando lloras,
las transparentes lágrimas en ella
se me figuran gotas de rocío
sobre una violeta.*

*Tu pupila es azul, y si en su fondo
como un punto de luz radia una idea,
me parece en el cielo de la tarde
una perdida estrella.*

CONTROL: Música

LOC.:

Bécquer es consciente de que sus versos significan la culminación de una concepción poética distinta. La nueva corriente incorpora elementos de la poesía popular expresados con emoción y sencillez. La retórica altisonante y el estruendo de la tradición romántica son abandonados en un afán de búsqueda de otro concepto de belleza. Dice el poeta al respecto:

VOZ:

*«Hay otra (poesía) natural, breve, seca,
que brota del alma como una chispa eléctrica,
que hierde el sentimiento con una palabra
y huye, y desnuda de artificio, desembarazada
dentro de una forma libre, despierta,
con una que las toca, las mil ideas
que duermen en el océano sin fondo de la
fantasía.» (2).*

LOC.:

No es Bécquer el único que aboga por las nuevas fórmulas. En sus versos palpitan inquietudes que comparten otros amigos, como José María Larrea, Dacarrete, Trueba o Augusto Ferrán. Se trata de incorporar motivos y formas que, desde nuevas sensibilidades, propician la ruptura con la poesía narrativa. En 1857, Eulogio Florentino Sanz, amigo de Gustavo, había traducido varios poemas del **Intermezzo**, de Heine. A partir de esta y otras versiones, la influencia de la poesía alemana resulta decisiva para el afianzamiento de la renovación lírica. Gustavo Adolfo se entrega decididamente a la brevedad, al susurro, a la armonía interior.

CONTROL: Música

VOZ:

*¿Qué es poesía?. dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú!*

(2) G. A. Bécquer, **Obras Completas**, Madrid, Aguilar, 1973, 13.^a, pág. 1.186.

LOC.:

La década de los años 60 es la más importante en la actividad literaria de Bécquer. El poeta ha conseguido un estilo personal que no sólo se plasma en su quehacer lírico, sino en sus obras en prosa.

Tras la publicación, en 1857, de un volumen de su **Historia de los templos de España**, a partir de 1860 Bécquer da a conocer sus más famosas leyendas. El poeta traslada a la narrativa su empeño de renovación estética. Consigue así una prosa de gran calidad poética que sirve, al mismo tiempo, a la configuración de una nueva fórmula de leyenda.

CONTROL: Música

Por esta época publica también las **Cartas literarias a una mujer** y las **Cartas desde mi celda**, escritas estas últimas en la soledad del monasterio de Veruela, donde se repone de su precaria salud.

CONTROL: Música

VOZ:

«En el fondo de este valle, cuya melancólica belleza impresiona profundamente, cuyo eterno silencio agrada y sobrecoge a la vez, diríase que los montes que lo cierran como un valladar inaccesible nos separan por completo del mundo.» (3).

CONTROL: Música

LOC.:

Cuando, en septiembre de 1868, los revolucionarios asaltan la casa del ministro conservador González Bravo, que apadrina al poeta, Bécquer se halla en un momento de apogeo. En el asalto desapareció el manuscrito de los versos de Gustavo, que iba a ser publicado por su protector. Béc-

quer tendrá que reescribir, de memoria, los poemas perdidos. Se conservan en un cuaderno que tituló **El libro de los gorriones** y que fue descubierto en 1914.

CONTROL: Música

Hoy día, la obra lírica de nuestro autor se concreta en unas docenas de composiciones agrupadas bajo el título genérico de **Rimas**. En estos pocos versos se recogen todas las características que resaltan la actitud estilística del poeta sevillano: intimismo, desnudez, melancolía, ensoñación... Las estrofas combinan versos de distinta medida que evocan rupturas temblorosas y murmullos acallados. La rima asonante evita la rotundidad e introduce al lector en la quietud de la armonía. La presencia de anáforas y paralelismos intensifica el sentimiento.

CONTROL: Música

VOZ:

*Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.*

*Pero aquellas que el vuelo refrenaban,
tu hermosura y mi dicha al contemplar;
aquellas que aprendieron nuestros nombres,
esas... ¡no volverán!*

*Volverán las tupidas madre selvas
de tu jardín las tapias a escalar,
y otra vez a la tarde, aún más hermosas,
sus flores se abrirán.*

*Pero aquellas cuajadas de rocío,
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
esas... ¡no volverán!*

*Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar;
tu corazón, de su profundo sueño
tal vez despertará.*

(3) G. A. Bécquer, **Obras Completas**, ob. cit., pág. 499.

*Pero mudo y absorto y de rodillas
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido..., desengáñate,
¡así... no te querrán!*

CONTROL: Música

LOC.:

La crítica ha tratado de estructurar el contenido de las **Rimas** en series temáticas. Sin duda, el protagonista esencial de los versos de Bécquer es el amor. Desde tal realidad se contemplan los distintos motivos que configuran su obra lírica.

En los primeros poemas, el autor se ocupa de la naturaleza de la poesía, obsesión sobre la que insistirá, además, en distintos pasajes de sus trabajos en prosa.

VOZ:

*Yo sé de un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una aurora,
y estas páginas son de ese himno,
cadencias que el aire dilata en las sombras.*

*Yo quisiera escribirle, del hombre
domando el rebelde, mezquino idioma,
con palabras que fuesen a un tiempo
suspiros y risas, colores y notas.*

LOC.:

El núcleo principal de las **Rimas** ha sido descrito como una historia amorosa en secuencias. Las distintas facetas del amor encuentran eco en los versos de Bécquer.

De entrada, el poeta, jubiloso, anuncia a la amada su presencia encendida y atenta. La naturaleza actúa en complicidad con el amante.

CONTROL: Música

VOZ:

*Si al mecer las azules campanillas
de tu balcón
crees que suspirando pasa el viento
murmurador,
sabe que, oculto entre las verdes hojas,
suspiro yo.*

*Si al resonar confuso a tus espaldas
vago rumor,
crees que por tu nombre te ha llamado
lejana voz,
sabe que, entre las sombras que te cercan,
te llamo yo.*

*Si se turba medroso en la alta noche
tu corazón,
al sentir en tus labios un aliento
abrasador,
sabe que, aunque invisible, al lado tuyo
respiro yo.*

CONTROL: Música

LOC.:

Más tarde, la infidelidad amorosa y el desengaño empapan de amargura las apasionadas estrofas de Bécquer. Su palabra expresa toda la injusticia de una situación desamparada.

VOZ:

*Me ha herido recatándose en las sombras,
sellando con un beso su traición.
Los brazos me echó al cuello, y por la espalda
partióme a sangre fría el corazón.*

*Y ella prosigue alegre su camino,
feliz, risueña, impávida; ¿y por qué?
Porque no brota sangre de la herida..
¡porque el muerto está en pie!*

LOC.:

Aunque el poeta trata de superar su abatimiento, no llega a conseguirlo. La llaga se renueva y

el recuerdo, que escarba y martiriza, lleva al amante a la desesperación.

VOZ:

*Como se arranca el hierro de una herida,
su amor de las entrañas me arranqué,
aunque sentí al hacerlo que la vida
me arrancaba con él.*

*Del altar que le alcé en el alma mía
la voluntad su imagen arrojó,
y la luz de la fe que en ella ardía
ante el ara desierta se apagó.*

*Aún para combatir mi firme empeño
viene a mi mente su visión tenaz...
¡Cuándo podré dormir con ese sueño
en que acaba el soñar!*

CONTROL: Música

LOC.:

La vida no fue pródiga con Gustavo Adolfo Bécquer. Los problemas económicos le acuciaron continuamente. Tampoco fue dichoso en su matrimonio. Tuvo tres hijos, pero vivió largas temporadas distanciados de su mujer. Por otra parte, una cruel enfermedad acompañó al escritor desde los 22 años. La melancolía y la angustia desataron en su corazón el deseo de ausencia.

CONTROL: Música

VOZ:

*Olas gigantes que os rompéis bramando
en las playas desiertas y remotas,
envuelto entre la sábadra de espuma,
¡llevadme con vosotras!*

*Ráfagas del huracán, que arrebatáis
del alto bosque las marchitas hojas,
arrastrado en el ciego torbellino,
¡llevadme con vosotras!*

*Nubes de tempestad que rompe el rayo
y en fuego ornáis las desprendidas orlas,
arrebatado entre la niebla oscura,
¡llevadme con vosotras!*

*Llevadme, por piedad, a donde el vértigo
con la razón me arranque la memoria...
¡Por piedad! ¡Tengo miedo de quedarme
con mi dolor a solas!*

CONTROL: Música:

LOC.:

Para sobrellevar su aflicción, Gustavo viaja y reposa. Su hermano y los amigos le atienden en las crisis más agudas de la enfermedad. Pero los presentimientos de la muerte se fueron haciendo cada vez más ciertos.

VOZ:

*Al ver mis horas de fiebre
e insomnio lentas pasar,
a la orilla de mi lecho,
¿quién se sentará?*

*Cuando la trémula mano
tienda, próximo a expirar,
buscando una mano amiga,
¿quién la estrechará?*

*Cuando la muerte vidrié
de mis ojos el cristal,
mis párpados aún abiertos,
¿quién los cerrará?*

*Cuando la campana suene
(si suena en mi funeral),
una oración al oírlo,
¿quién murmurará?*

*Cuando mis pálidos restos
oprima la tierra ya,
sobre la olvidada fosa,
¿quién vendrá a llorar?*

*¿Quién, en fin, al otro día,
cuando el sol vuelva a brillar,
de que pasé por el mundo,
¿quién se acordará?*

CONTROL: Música

LOC.:

Treinta y cuatro años contaba Bécquer cuando murió. La desgracia le ha perseguido insistentemente hasta el final. Su hermano Valeriano, que había estado a su lado en los momentos difíciles, falleció en septiembre de 1870, de rápida enfermedad. Poco después, el 22 de diciembre de ese mismo año, Gustavo Adolfo cayó fulminado en su lecho de muerte. Los presagios se hacían realidad.

VOZ:

*Llegó la noche y no encontré un asilo;
¡y tuve sed!... Mis lágrimas bebí;
¡y tuve hambre! ¡Los hinchados ojos
cerré para morir!*

*¿Estaba en un desierto? Aunque a mi oído
de la turba llegaba el ronco hervir,
yo era huérfano y pobre... ¡El mundo estaba
desierto... para mí!*

CONTROL: Música

LOC.:

El paso de Bécquer por la literatura, aunque breve, resultó luminoso como un rayo en la noche. En vida no le acompañaron ni el éxito ni la gloria. Sus poemas únicamente aparecieron en publicaciones periódicas. Un año después de su muerte, algunos amigos reunieron en dos tomos los distintos trabajos de Bécquer y los dieron a la imprenta. Esta primera edición póstuma, de 1871, sería ampliada más tarde.

La gran actividad renovadora de Gustavo Adolfo Bécquer se proyectó especialmente sobre la lírica. Las raíces de la más honda poesía del siglo XX —Juan Ramón, Antonio Machado, la Generación del 27...— arrancan de la pureza estética del sevillano.

Una vida irrelevante; una obra reducida, pero de enorme intensidad estética.

VOZ:

*Al brillar un relámpago nacemos,
y aún dura su fulgor cuando morimos:
¡tan corto es el vivir!*

*La Gloria y el Amor tras que corremos
sombras de un sueño son que perseguimos:
¡despertar es morir!*

CONTROL: Música

LOC.:

No fue el olvido el último aposento del poeta. Su voz resuena aún en la intimidad del hombre. Efectivamente, sigue habiendo poesía y continúa existiendo ese mundo de visiones y sueños que él buscaba en el silencio y en el rumor de sus asonancias.

CONTROL: Música

VOZ:

*¿Será verdad que cuando toca el sueño
con sus dedos de rosa nuestros ojos,
de la cárcel que habita huye el espíritu
en vuelo presuroso?*

*¿Será verdad que, huésped de las nieblas,
de la brisa nocturna al tenue soplo
alado sube a la región vacía
a encontrarse con otros?*

*¿Y allí, desnudo de la humana forma,
allí los lazos terrenales rotos,
breves horas habita de la idea
el mundo silencioso?*

*¿Y ríe y llora, y aborrece y ama,
y guarda un rastro de dolor y el gozo,
semejante al que deja cuando cruza
el cielo un meteoro?*

*Yo no sé si ese mundo de visiones
vive fuera o va dentro de nosotros
pero sé que conozco a muchas gentes
a quienes no conozco.*

CONTROL: Música

Tomás Rodríguez Sánchez
**SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS**

GUIA DE LECTURA DE «TIEMPO DE SILENCIO»

INTRODUCCIÓN

Quizá la lectura más difícil para el alumno del C.O.U. sea **Tiempo de silencio**. Por eso, estas reflexiones pueden servir de apoyo para una comprensión correcta del texto. Sólo pretendo, por tanto, allanar el camino de una obra de por sí ardua.

DATOS INFORMATIVOS DEL AUTOR

El autor de **Tiempo de silencio** nació en Larache (Marruecos) en 1924. A los cinco años se trasladó a San Sebastián, donde su padre, médico militar, había sido destinado. Estudió Bachillerato en un colegio religioso de la capital donostiarra. Cursó la carrera de medicina en la Universidad de Salamanca y se doctoró en Madrid en 1947.

Realizó (como cirujano, su primera especialidad) prácticas en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, satirizado en la novela. Se especializó en Siquiatría y posteriormente ocupó el puesto de Director del sanatorio siquiátrico de San Sebastián, aunque venía con bastante frecuencia a Madrid, y de ahí su amistad con Sastre, Aldecoa, Benet y Sánchez Ferlosio.

A su preparación científica tenemos que añadir su sólida formación filosófica, deteniéndose en el existencialismo y en el marxismo. Su forma-

ción literaria estaba acorde con su capacidad de hombre intelectual: Conoció a nuestros clásicos, a los clásicos griegos y a otros autores con los que compartía sus inquietudes. Sin olvidar a Joyce, Kafka y Faulkner.

Desgraciadamente, Martín Santos falleció en 1964 en Vitoria a consecuencia de un accidente de automóvil. Pero su obra está en la cabecera de la novelística de la segunda mitad del siglo XX como promotora de algo nuevo que revolucionó el campo novelístico. Póstumamente se publicaron dos libros suyos **Tiempo de silencio** apareció en 1962, aunque la primera edición lleva la fecha de 1961: **Apólogos** (1970) y **Tiempo de destrucción** (1975). Destaquemos, también dos ensayos suyos de carácter científico: **Dilthey, Jaspers y la comprensión del enfermo mental** (1955) y **Libertad, temporalidad y transferencia en el psicoanálisis existencial** (1964).

SINOPSIS ARGUMENTAL

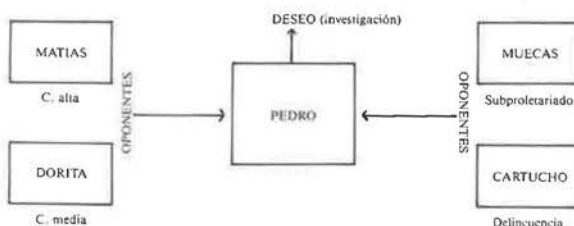
D. Pedro, médico dedicado a la investigación sobre el cáncer, descubre que se ha quedado sin ratones para sus experiencias porque su ayudante, Amador, y un compinche de éstas, Muecas, se los ha robado del Centro. El médico decide ir al barrio de chabolas donde vive Muecas para recuperarlos y averiguar, de paso, si han producido algún efecto nocivo en la familia que los tiene. Por im-

plicaciones que surgen tiene que abandonar sus investigaciones al serle retirada la beca que gozaba en el Instituto de Investigaciones (1); importaba más la moral de Pedro que las investigaciones en sí. Como consecuencia, se dirige a un pueblo castellano para poder vivir; aquí se siente como fracasado en todas sus aspiraciones, y, con gran indiferencia, se condena al silencio.

ACTANTES PRINCIPALES

El rasgo común de todos los personajes es la individualidad. El distinto uso de su íntima libertad es lo primordial. El eje central lo ocupa Pedro. Hay que partir de él para comprender la novela de Martín Santos. Alfonso Rey nos recuerda que un «muy somero examen del texto nos convence de que el autor pretendió pintar un personaje individualizado, en el que concurren rasgos muy personales» (2). La libertad, por ende, que aflora en la novela en el principio dinamizador de su existencia.

El mundo «asocial», marginado culturalmente, está representado por Muecas, Florita y Cartucho. Este marco social actúa en oposición al trabajo de Pedro. Como también lo harán la clase alta representada por Matías, y la clase media por Dorita. Todos se oponen a que Pedro se dedique a la investigación. De manera sinóptica quedaría así:



(1) Déjese de investigaciones. Usted No está dotado para esto. Nunca llegará a nada. Me veo obligado, en vista de las circunstancias, a no prorrogar su beca. Pero tal vez esto sea un bien para usted. Tiene buenas manos. Váyase a una provincia. Ejercer la

¿Es Pedro un soñador? Tal vez para mucha gente sí, puesto que dedicarse a la investigación parecía raro. La cultura no interesaba; todos se oponen a la idea de Pedro. A Matías le es indiferente la investigación de Pedro; la posición de éste es claramente de inferioridad. La falta de realidad de Pedro le acarrearán que se aprovechen una serie de personajes, sobre todo las tres mujeres de la pensión. Afloran complejas relaciones entre los cuatro; pero hay un propósito claro: Casar a Dorita con el médico. Por otra parte se observa en la abuela el instinto maternal y en su madre Dora al marido que la abandonó. Al lado resalta ese mundo degradado: «No deja de sorprender el hecho de que siendo Cartucho un ser totalmente embrutecido, reducido a unos impulsos muy primitivos, le haya concedido el autor la posibilidad de manifestarse por sí mismo a través de algunos soliloquios» (3). Es evidente que Martín Santos logró inscribir en la lista de creadores a personajes miserables que se convierten en narradores de su vida.

Como contraste a ese mundo, está la vida disipada y la alegría de vivir de Matías; aunque bien es cierto que la detención de Pedro es causa de sincera preocupación; ya no es, por tanto, la indiferencia que encontrábamos al principio de la novela. El Magisterio de Cervantes, Joyce y Faulkner son elocuentes a la hora de retratar a los personajes.

EL TIEMPO EN LA NOVELA

En la novela del siglo XIX y XX el tiempo se convirtió, a veces, en eje fundamental del desarrollo novelístico. También en Martín Santos el tiempo es primordial. ¿Cómo lo observa? Vayamos a los fragmentos. De inmediato nos percatamos que frente a lo pluridimensional del tiempo encontramos lo lineal. Los acontecimientos se

profesión. Puede usted hacer un discreto cirujano. De *Tiempo de silencio*. Barcelona, Seix Barral, 1978, pág. 211.

(2) Alfonso Rey: *Construcción y sentido de Tiempo de silencio*. Madrid, Porrúa Turanzas, 1977, pág. 19.

(3) *Ibidem*, pág. 25.

superponen. A este respecto convendría recordar aquella frase lapidaria de Thomas Mann (4): «¿Puede sumarse el tiempo, el tiempo en sí mismo, como tal y en sí? No, eso sería en verdad una loca empresa». De manera sinóptica en los 63 fragmentos hallamos:

... Del 1 al 10: imprecisión en los varios días que pasan.

... Del 25 al 24: relato de una sola noche.

... Del 25 al 56: todo se circunscribe a tres días.

... Del 57 al 63: varios días indeterminados.

A estas notas debemos añadir que el tiempo lo encontramos en la pensión, en el instituto, suburbios, prostíbulos, cafés.

EL REALISMO LITERARIO

En este apartado podemos distinguir cuatro elementos:

a) **Social:** Ya es decir bastante cuando se especifica que es una novela social. Según el criterio Gil Casado (5) reúne las condiciones al denunciar las injusticias a que se ve sometido cierto grupo social, y, al mismo tiempo, analiza la realidad cotidiana con juicio crítico.

Pedro fracasa en su vida profesional, amorosa y de relación social; y esto ocurre precisamente cuando Pedro toma contacto con la pluriforme realidad: delincuentes, aprovechados, ociosos, vagabundos. La falta de sentido de esta sociedad adquiere una forma máxima con la muerte de Dorita. Es el personaje más inocente y, sin embargo, es asesinada como venganza por un crimen que no ha cometido ni ella ni su novio. ¿Qué culpa tiene ella? Ni Pedro ni Dorita conocían la existencia de Cartucho. ¿Qué hacer, por tanto, ante una realidad tan absurda? NO cabe más que la

transformación de esa realidad o el distanciamiento.

El personaje que ha recorrido todos los estratos de la sociedad, se decide por situarse fuera de ella sin adscripción por ningún grupo. ¿Postura reaccionaria? ¿Qué cabía en Pedro si consideramos los orígenes y su formación? Tal vez Martín Santos nos quiso decir que la actividad intelectual no resuelve los problemas reales, al menos los urgentes. De ahí podemos sacar la siguiente conclusión: ¿Es lícito dedicar la vida a un conocimiento puro en una sociedad fundamentada en la injusticia? El pensamiento es relativamente nítido; por eso no compartimos la idea del profesor Romera Castillo (6), o, al menos, no la entendemos cuando manifiesta abiertamente: «Pero esta novela no es una defensa del pueblo, sobre todo de la clase obrera, que no tiene participación en ella». Lo que hace el autor es fotografiarnos no sólo el subproletariado delincuente, como apunta el profesor, sino también esa clase media baja que pulula por la obra literaria. Sin olvidar ese mundo del chabolismo, un cáncer que aflora en ese Madrid real de escasez y hambre cultural. ¿Cómo se les puede pedir sensatez a unas gentes que viven apiñadas? Observemos: «descendieron Amador y don Pedro prudentemente su camino entre los diversos obstáculos, perros ladrones, niños desnudos, montones de estiércol, latas llenas de agua de lluvia, llegaron hasta la misma puerta principal de la residencia del Muecas...» (7). Esta era la realidad de la sociedad española en el Madrid de 1949.

b) **Simbólico:** No hay una profusión de datos que puedan contribuir al desarrollo del plano simbólico aunque, tal vez, toda la obra sea como una lanzadera de un tipo de sociedad enmarcada en un lugar concreto: MADRID. En opinión de G. Sobejano **Tiempo de silencio** estaría en la zona

(4) Thomas Mann: *La montaña mágica*. Barcelona, Janés, 1947, pág. 475.

(5) Pablo Gil Casado: *La novela social española*. Barcelona, Seix Barral, 1973.

(6) J. Romera Castillo: *El comentario de textos semiológico*. Madrid, S.G.E.L., 1977, pág. 90.

(7) L. Martín Santos: **Tiempo de silencio**. Barcelona, Seix Barral, 1978, págs. 48-49.

fronteriza entre la novela antiburguesa (con su reprobación de la desarticulada existencia de las clases ociosas) y la novela personalista (con su descubrimiento de problemas individuales que requieren una verificación del estado general de la sociedad) (8).

No podía faltar esa realidad **quijotesca**. Si Martín Santos no pretende el triunfo del personaje, es evidente que Pedro no fracasa; como tampoco fracasa don Quijote. El profesor Romera nos recuerda que «Martín Santos se identifica con Cervantes. Como él para no enloquecer tiene que crear una obra con un personaje, Pedro, que, como don Quijote, fracasa» (9). Si bien es cierto que en el plano amoroso, en el profesional y en el de las relaciones humanas no consigue el personaje central insertarse a gusto, esto no quiere decir que fracase; evidentemente atisbamos un rechazo en los tres planos; pero, sin embargo, denotamos una realidad, una vivencia, un plano fotográfico de todo el entorno que nos hace pensar, y es el lector el que debe decantarse por una forma u otra; de ahí que Martín Santos no proponga un desenlace coherente. Ante esa realidad, no cabe —como dijimos— más que la transformación o el distanciamiento. Ahora bien, el lector es libre para interpretar y tomar partido ante unos hechos determinados.

La simbología también se acerca al ámbito cultural. Pensemos en el cuadro de Goya «le grand Bouc». Es una imagen de la realidad del país. Como contrapunto un mundo subcultural que viene determinado por la simbología de «toros y toreros». La fiereza del toro contrarrestada por la sangre fría del torero.

c) **Dialéctico**: También contemplamos este aspecto en la situación real. En opinión de R. Doménech «Martín Santos habla de un realismo dialéctico consistente en pasar de la simple descrip-

ción estética de las contradicciones in actu» (10). Por consiguiente, este realismo nos lleva a la búsqueda de una serie de soluciones a los problemas planteados. La actividad está por encima de lo teórico. El lector debe sentir como suyos esos acontecimientos que impregnan la obra literaria para modelar ese prisma que aparece desde el punto de vista del lector. En el fondo de este plano se advierte un espíritu de cambiar la sociedad.

FINAL

Sin apartarse de la intención crítica social que era la nota característica de la novela española en los días en que apareció, se separa del resto por el manifiesto propósito de su autor de hacer, ante todo, literatura. Pretende crear un mundo literario que, al ser contrastado con lo real, haga asomar todas las deficiencias de éste.

Tiempo de silencio es un experimento lingüístico realizado como protesta contra la sociedad envilecida en la que nace. Es el enfrentamiento de un intelectual con una realidad atosigante que ahoga los fundamentales derechos de la persona. De nuevo —al igual que lo hiciera Galdós en sus albores novelísticos—, el conflicto individuo-sociedad se hace patente.

En el marco existencialista, es un pensamiento, una meditación sobre el hombre en medio de la libertad; la libertad como asidero permanente ante los embates cotidianos. No podemos olvidar que las circunstancias que rodean a Pedro son adversas. Sobre los personajes pesa el entorno social e histórico. La situación de España es vista por Pedro como los demás; es decir, se suma al silencio. Una novela, en suma, que es la del hombre en cuanto proyecto en medio de diversas dificultades: económicas, sociales, sexuales e histó-

(8) S. Sobejano: *Novela española de nuestro tiempo*. Madrid, Prensa española, 1970, pág. 354.

(9) J. Romera Castillo: Op. cit., pág. 97.

(10) R. Doménech: «Luis Martín Santos», *Insula*, núm. 208, 1964.

ricas. Al lado, el hombre con su libertad. Esta es la idea central: **AFIRMAR LA LIBERTAD DEL HOMBRE FRENTE A LAS ADVERSIDADES.**

Todo un mundo literario puesto al servicio del hombre.

Félix Rebollo Sánchez
SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA DE
LA EXTENSIÓN N.º 1 DEL I.N.B.A.D. MADRID.

EL INBAD en España

PROYECTO DE ESTUDIO DEL ABANDONO A PARTIR DE LA REALIDAD DEL ALUMNADO SELECCIONADO EN LA EXTENSIÓN EXPERIMENTAL

1. INTRODUCCIÓN

Si se pretende que el Centro Experimental sea como su otro nombre indica un Centro Piloto que marque las pautas para otras situaciones, se requiere una observación sistemática del alumnado y de su situación.

Razones de economía de tiempo, cuestión que nos parece importante, y proximidad para la obtención de datos, hacen suponer que esta situación deberá ser estudiada de forma objetiva y sistemática.

En el presente artículo, hemos pretendido analizar el alumnado seleccionado para el curso académico del 87-88. Los datos se han obtenido de las fichas de admisión, y contamos con la información de 223 alumnos que se matriculan en los diferentes cursos, pueden, sin embargo, excepcionalmente, existir algunos alumnos más por traslado u otras causas, con ellos no contamos en este estudio.

Intentaremos a lo largo del presente curso poner de relieve las posibles relaciones existentes entre las distintas variables independientes (sexo, edad, nivel de estudios o procedencia, situación laboral, número de asignaturas matriculadas) y la variable dependiente: el abandono. Ella es el objetivo primordial de nuestra tarea en el momento actual, dentro del Plan Experimental.

Nuestro deseo es ofrecer de forma cuantitativa, y cualitativa, un análisis de la situación. Para actuar de una forma operativa seguiremos el criterio de agrupar a los alumnos en:

- a) Quienes abandonan, nada más comenzado el curso, apenas realizada la matrícula y sus posibles causas.
- b) Alumnos que abandonan a partir de la primera evaluación y no realizan los exámenes.
- c) Alumnos que abandonan en su asistencia a Tutoría y entrega de actividades, pero que sí se presentan a las evaluaciones.

Pretendemos, de forma sistemática y correlacional, estudiar los distintos grupos de variables dependientes y su relación con el abandono, partiendo de la realidad cuantitativa que a continuación presentamos y que debe llevarnos, tras su observación, a conclusiones evidentes, para así obtener una mayor ayuda aplicable en un futuro a la selección de este alumno, o en su caso, respetando al máximo siempre el derecho a la matriculación en este sistema de enseñanza, ofrecerle las mejores informaciones, para una mayor permanencia.

Consideramos, sin embargo, el abandono como la interrupción de la asistencia de los alumnos durante un curso, no quienes avanzando, pueden dejar sus estudios, ya que pensamos que el

objetivo del INBAD, además de la obtención de un título de Bachillerato, debe ser promocionar culturalmente a quienes lo deseen. Como ya se ha visto en anteriores trabajos de investigación en cualquier sistema a distancia, es muy frecuente el número de alumnos que empiezan y no prosiguen, evitarlo en lo posible, será objetivo primordial.

Si bien, deberá permitírse nos opinar, que las características intrínsecas del propio sujeto, su primariedad y secundariedad forman, querámoslo o no, inequívocamente, parte del éxito o fracaso en finalizar estos estudios, que pueden malograrse por circunstancias personales, más o menos beneficiosas, pero que la experiencia también parece demostrar que, en ocasiones, son superables por unos alumnos e insuperables, siendo más favorables en otros.

Pensamos que estudiar estas variables de tipo personal minuciosamente en una pequeña, pero muy seleccionada muestra, sería un objetivo definido y eficaz.

La información cuantitativa y cualitativa que aquí se ofrece, puede contrastarse con la situación de otros Centros (Extensiones, C. Colaboradores) y sería interesante considerarlo.

No se ha obtenido, en cambio, la incidencia de la información prematrícula, pero dicho aspecto será estudiado desde este mismo Departamento. Consideramos imprescindible mostrar, si aquellos alumnos que poseen una mejor información se matriculan más responsablemente y por ello su abandono es menor.

Trabajaremos partiendo de una serie de hipótesis con todos los alumnos que han sido admitidos en todos los cursos, y con especial énfasis en aquéllos que participan en el Plan Experimental.

Hipótesis:

- 1.º ¿Los alumnos que se matriculan por segunda o tercera vez, abandonan menos por su conocimiento mayor del sistema?

- 2.º ¿Se acusa más el abandono en los alumnos de determinada procedencia académica?
- 3.º ¿Condiciona el mayor o menor grado de abandono el número de asignaturas en que se matricula el alumno?
- 4.º ¿Existe relación entre la ocupación laboral y la variable dependiente, objeto de nuestro estudio?

Pretendemos al mismo tiempo conseguir una información que nos permita analizar las circunstancias de tipo personal, que puedan incidir de una u otra forma en el alejamiento de los estudios, dicha información se obtendrá contactando, si ello es posible, a nivel individual, a través de una entrevista dirigida y previamente elaborada.

Aspectos posteriores, y posibles para analizar, sería constatar hasta qué punto alumnos que mantienen contactos más frecuentes con los profesores-tutores son quienes obtienen mejor rendimiento. Esto sería conveniente estudiarlo a través de un seguimiento longitudinal en base al futuro, para ello, podemos plantear los siguientes criterios que deberían proporcionarnos una respuesta:

1. ¿Ofrecen mejores resultados, alumnos que asisten más al centro o, por el contrario, se obtiene un significativo éxito entre quienes abandonan en esta circunstancia?
2. Los alumnos que no se presentan a examen, es posible que sean quienes menos asistan, pero ¿cuáles son los resultados obtenidos en las diferentes asignaturas entre quienes sí se presentan y no asisten?

Responder a estas cuestiones puede suponer una toma de postura de innovación y comprensión de lo que en realidad son estos estudios.

Otra cuestión, fundamental en cualquier tarea comenzada, es la motivación que lleva al sujeto a proseguir. Esta motivación habrá que contrastarla con la constancia en la consecución del objetivo que se propone; este dato de sumo interés, queremos considerarlo como motor imprescindible.

ble en todos nuestros trabajos en relación con el abandono, a su obtención contribuirá la información que se nos ofrezca a través del propio alumno y de los tutores, sin cuya inestimable ayuda, transmitida a través de la Coordinadora del Plan Experimental (1) en el Centro Piloto, este trabajo no sería posible.

Sería motivo de reflexión, considerar si entre quienes se presentan a examen, no se aprecian diferencias importantes, en relación con el éxito obtenido, considerando quienes asisten o no.

La asistencia al Centro puede ser el síntoma de unión que de forma paternalista mantiene la persistencia de este alumno al sistema, pero si hay un número de alumnos que obtienen resultados positivos entre quienes no acuden, o persisten en abandono artificial, ello explicaría, además del éxito en Tutoría por Correspondencia, hasta qué punto el sistema podría asumir una forma de enseñanza-aprendizaje a distancia que pusiera de manifiesto la riqueza esencial y madurativa del propio sujeto y el bagaje cultural con el que accede, sin la necesidad de apoyo imprescindible, que sólo debería ser demandado desde el propio e individual imperativo ante posibles dificultades. La Tutoría, sería así enfocada desde otro punto de vista, como una forma de asesoramiento en determinados aspectos y momentos curriculares, como una auténtica tutoría de orientación, partiendo del conocimiento cada vez más exhaustivo de la realidad y el entorno del propio sujeto que acude a estudiar por este sistema. Marcar las pautas para un mayor éxito en esta labor, sería tarea fundamental e imprescindible.

2. CONCLUSIONES EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

- CURSOS 1.º, 2.º, 3.º y COU

Como se puede observar a la vista de los datos presentados, los dos cursos que cuentan con una mayor admisión son 1.º de BUP y COU. Este úl-

(1) Rosario Martín Patino, profesora de la Sede Central del INBAD.

timo cuenta con una serie de alumnos que han realizado aquí estudios anteriores pero también, con bastantes que se incorporan para hacerlo compatible con su trabajo o, acabar de superar asignaturas pendientes en anteriores centros.

No hemos considerado en esta ocasión los domicilios —ello podría ser objeto de otro estudio— pero en cuanto al Estado Civil, en el curso de 1.º, el predominio del alumnado casado es evidente.

El porcentaje de alumnos que trabajan es de 95,4 %, es decir, la totalidad de quienes contestan.

Puede sorprender que se dé un porcentaje de alumnos cuyas edades se encuentran comprendidos entre 14, 15 y 16 años, éstos suelen acceder a este curso desde estudios muy cualificados e incompatibles que requieren mucho tiempo de entrenamiento: Danza, tenis, etc. Pero como puede observarse el 86,15 % cuenta con una edad superior a los 18 años.

En cuanto a las horas de trabajo, los extremos son para 12 horas en algunas profesiones y cinco en la que menos.

En referencia al primer curso, la procedencia del alumno es, pensamos, una influencia fundamental. A la vista del cuadro numérico se observa, que el más elevado porcentaje de alumnos, corresponde a aquéllos que provienen del Graduado escolar (53,9 %) y E.G.B. (27,7 %). Es también significativo resaltar el elevado número de alumnos cuya fecha de terminación de estudios va desde 4 a 10 años (ver gráfico).

Se considera la matriculación según el número de asignaturas, el 64,6 % lo hace del Curso completo y hay un claro predominio de alumnos que se matriculan de un elevado número de materias.

Es más alto, el porcentaje de quienes se matriculan en Tutoría por Correspondencia, corresponde a más de la mitad del alumnado (55,4 %).

De un total de 24 alumnos en el curso 2.º el 62,5 % son solteros y lo mismo que en el curso anterior trabajan la absoluta mayoría (96 %);

también corresponde al mayor porcentaje a los que cuentan con una edad superior a los 18 años.

Los extremos en las horas de trabajo oscilan entre 10 y 5.

Se muestra una clara diferencia con el curso anterior, en cuanto al nivel de procedencia en los estudios realizados. Corresponde en este curso la mayoría, a los estudios de E.G.B. con un 70,8 %. Se aprecia una mayor incorporación de acceso de los que han cursado Formación Profesional (20,8 %) y solamente 2 alumnos han realizado el Graduado Escolar.

La mitad de este alumnado se encuentra con una fecha de terminación de estudios entre 4 y 10 años. Y son menos quienes hace más de 10 que interrumpieron (8 %).

El 12,5 % se matriculan en 8 asignaturas, pero la mayoría lo hacen entre 5 y 1 (en este curso hay muchos alumnos con asignaturas pendientes).

Como se puede apreciar, la mayoría elige la modalidad de Tutoría por Correspondencia para realizar este nivel, aspecto muy importante a considerar.

Como en el curso anterior, en 3.º y COU predomina el alumno soltero, considerando la edad con la que acceden, este dato es comprensible. Se manifiesta en ambos cursos la mayoría como trabajadores, y se evidencia una clara mayoría de alumnos cuyas edades son superiores a los 18 años (91,3 % en 3.º y 93,3 % en COU).

Omitimos en este caso la importancia de los estudios anteriormente realizados, pues en esta pregunta, lógicamente la respuesta será: los niveles anteriores.

Refiriéndonos al Curso de COU, sí creemos conveniente destacar que un 65,9 % procede de estudios anteriores, realizados en el INBAD y que solamente, como puede apreciarse en la información numérica, un 3,4 % proviene de estudios realizados en Formación Profesional; este dato nos parece interesante, si bien la muestra no es muy elevada (88 alumnos) pero puede apreciarse el corte que se produce entre ambos niveles de enseñanza.

También se refleja un significativo número de alumnos que proceden de otros Institutos (14,8 %).

En ambos cursos el más elevado tanto por ciento corresponde a la modalidad de Enseñanza Presencial y muestran los mayores porcentajes la matriculación en asignaturas sueltas, más que a cursos completos.

El hecho de cursar estos niveles con asignaturas pendientes explica esta situación.

Hay en este Curso de Orientación Universitaria una menor preferencia por los estudios a través de la Tutoría por Correspondencia. Investigar si la dificultad de este curso, o la preparación de la próxima selectividad, condiciona este hecho, es posible deducirlo contrastando futuros y continuados resultados.

3. RESULTADOS/PORCENTAJES DE LAS VARIABLES SOCIOLÓGICAS OBJETO DE ESTUDIO CURSOS 1.º, 2.º, 3.º y COU

TOTAL ALUMNOS = 223		
Curso 1.º	65 alumnos	30,5 %
Curso 2.º	24 alumnos	11,3 %
Curso 3.º	46 alumnos	16,9 %
Curso «COU»	88 alumnos	41,3 %
	<u>223 alumnos</u>	

CURSO 1.º (65 alumnos)

A) ESTADO CIVIL (ver gráfico 1)

Casados	41 alumnos	63,1 %
Solteros	22 alumnos	33,9 %
Divorciados	1 alumno	1,5 %
No Contestan	2 alumnos	3 %

B) TRABAJO (ver gráfico 2)

Trabajan	62 alumnos	95,4 %
No Contestan	3 alumnos	4,6 %

C) EDADES (inferior a la exigida) (ver gráfico 3)

14 años ... 3 alumnos	13,85 %	menos de 18 años 9 alumnos	13,85 %
15 años ... 4 alumnos		más de 18 años 56 alumnos	86,15 %
16 años ... 2 alumnos			

D) HORAS DE TRABAJO

- Corresponde como normalidad a las legisladas en jornada laboral con extremos de:
- 12 horas (camareros)
 - baile (de 5 a 7 horas)

E) ESTUDIOS REALIZADOS (ver gráfico 4)

E.G.B.	18 alumnos	27,7 %
Graduado Escolar	35 alumnos	53,9 %
(2 proceden CENEBAAD)		
Antiguo Bachillerato	7 alumnos	10,8 %
Form. Profesional	4 alumnos	6,2 %
Conservatorio	1 alumno	1,4 %

F) FECHA TERMINACIÓN DE ESTUDIOS (ver gráfico 5)

de 1 a 4 años	32 alumnos	49,2 %
de 4 a 10 años	31 alumnos	47,7 %
más de 10 años	2 alumnos	3,1 %

G) MATRICULACIÓN EN EL CURSO (ver gráfico 6)

Curso completo	42 alumnos	64,6 %
8 asignaturas	9 alumnos	13,8 %
5 asignaturas	9 alumnos	13,8 %
4 asignaturas	4 alumnos	6,2 %
3 asignaturas	1 alumno	1,6 %

H) MODALIDAD DE ESTUDIOS (ver gráfico 7)

Tutoría presencial	28 alumnos	43,1 %
Correspondencia	36 alumnos	55,4 %
No Contesta	1 alumno	1,5 %

CURSO 2.º (24 alumnos)

A) ESTADO CIVIL (ver gráfico 1)			
Casados	8 alumnos		33,3 %
Solteros	15 alumnos		62,5 %
No Contestan	1 alumno		4,2 %
B) TRABAJO (ver gráfico 2)			
Trabajan	23 alumnos		96 %
No Trabajan	1 alumno		4 %
C) EDADES (inferior a la exigida) (ver gráfico 3)			
14 años ... 1 alumno	12,5 %	menos de 18 años 3 alumnos	12,5 %
16 años ... 2 alumnos		más de 18 años 21 alumnos	87,5 %
D) HORAS DE TRABAJO			
— Normalidad horario Legislación Laboral			
extremos	10 horas (celador)		
	4/5 horas (enfermeras)		
E) ESTUDIOS REALIZADOS (ver gráfico 4)			
E.G.B.	17 alumnos		70,8 %
Form. Profesional	5 alumnos		20,8 %
Graduado Escolar	2 alumnos		8,4 %
F) FECHA TERMINACIÓN DE ESTUDIOS (ver gráfico 5)			
de 1 a 4 años	10 alumnos		42 %
de 4 a 10 años	12 alumnos		50 %
más de 10 años	2 alumnos		8 %
G) MATRICULACIÓN EN EL CURSO (ver gráfico 6)			
Curso completo	2 alumnos		8 %
8 asignaturas	3 alumnos		12,5 %
entre 5 y 1 asignaturas	17 alumnos		79,5 %
H) MODALIDAD DE ESTUDIOS (ver gráfico 7)			
Tutoría presencial	8 alumnos		33,3 %
Correspondencia	15 alumnos		62,5 %
No Contesta	1 alumno		4,2 %

(1) NOTA: La mayoría de los alumnos tienen asignaturas pendientes de otros cursos (de 1.º).

CURSO 3.º (46 alumnos)

A) ESTADO CIVIL (ver gráfico 1)

Casados.....	7 alumnos	19,5 %
Solteros	39 alumnos	80,5 %

B) TRABAJO (ver gráfico 2)

Trabajan	43 alumnos	93,5 %
No Trabajan.....	3 alumnos	6,5 %

C) EDADES (ver gráfico 3)

menos de 18 años	4 alumnos	8,7 %
más de 18 años	42 alumnos	91,3 %

D) HORAS DE TRABAJO

— Normalidad = Jornada laboral legislada.

en extremos | 11 horas (camarero)
 | 6/7 horas (baile)

E) ESTUDIOS REALIZADOS (ver gráfico 4)

1.º y 2.º BUP.

F) FECHA TERMINACIÓN DE ESTUDIOS (ver gráfico 5)

de 1 a 4 años	21 alumnos	45,6 %
de 4 a 10 años	12 alumnos	26,1 %
más de 10 años	13 alumnos	28,3 %

G) MATRICULACIÓN EN EL CURSO (ver gráfico 6)

Curso completo	8 alumnos	17,4 %
entre 5 y 8 asignaturas	20 alumnos	43,5 %
entre 1 y 5 asignaturas	18 alumnos	39,1 %

H) MODALIDAD DE ESTUDIOS (ver gráfico 7)

Tutoría presencial	36 alumnos	78,3 %
Correspondencia	10 alumnos	21,7 %

CURSO «COU» (88 alumnos)

A) ESTADO CIVIL (ver gráfico 1)

Casados	19 alumnos	21,6 %
Solteros	69 alumnos	78,4 %

B) TRABAJO (ver gráfico 2)

Trabajan	83 alumnos	94,3 %
No Trabajan	4 alumnos	4,5 %
No Contestan	1 alumno	1,2 %

C) EDADES (ver gráfico 3)

Menos o igual de 18 años	5 alumnos	5,7 %
Más de 18 años	83 alumnos	94,3 %

D) HORAS DE TRABAJO

— Normalidad = Jornada laboral legislada.

extremos	10 horas → 4 %
	4 horas → 3 %

E) ESTUDIOS REALIZADOS (1.º, 2.º, 3.º BUP) (ver gráfico 4)

INBAD	58 alumnos	65,9 %
Institutos	13 alumnos	14,8 %
Form. Profesional	3 alumnos	3,4 %
Colegios y Academias	14 alumnos	15,9 %

F) FECHA TERMINACIÓN DE ESTUDIOS (ver gráfico 5)

de 1 a 4 años	55 alumnos	62,5 %
de 4 a 10 años	13 alumnos	14,8 %
más de 10 años	20 alumnos	22,7 %

G) MATRICULACIÓN EN EL CURSO (ver gráfico 6)

(Curso completo)

de 7 asignaturas	36 alumnos	40,9 %
entre 1 y 7 asignaturas	52 alumnos	59,1 %

8 alumnos	9,1 %
-----------------	-------

H) MODALIDAD DE ESTUDIOS (ver gráfico 7)

Tutoría presencial	52 alumnos	59 %
Correspondencia	34 alumnos	38,7 %
No Contesta	2 alumnos	2,3 %

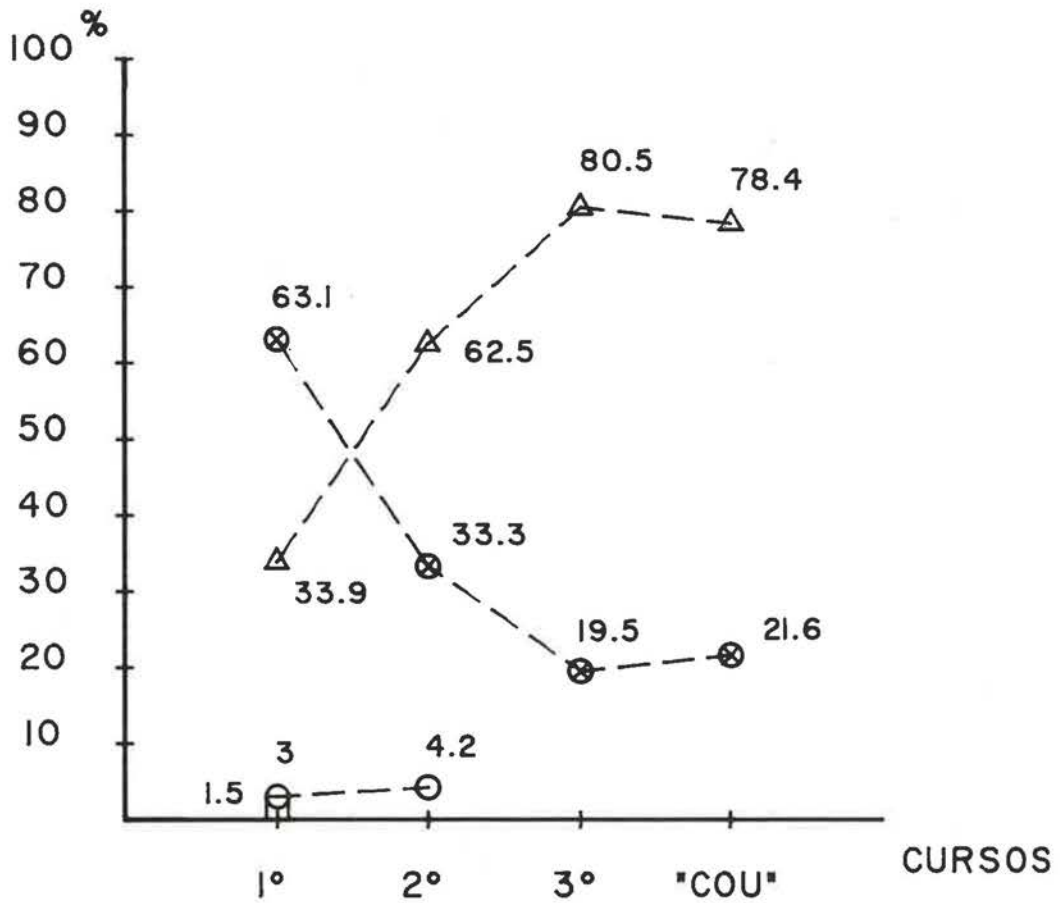
* NOTA: Alumnos con asignaturas pendientes estudiando «COU».

4. GRÁFICOS COMPARATIVOS (PORCENTAJES) DE LAS VARIABLES SOCIOLÓGICAS
CURSOS 1.º, 2.º, 3.º COU

GRAFICO 1

A - ESTADO CIVIL

CURSOS: 1º- 2º- 3º- "COU"

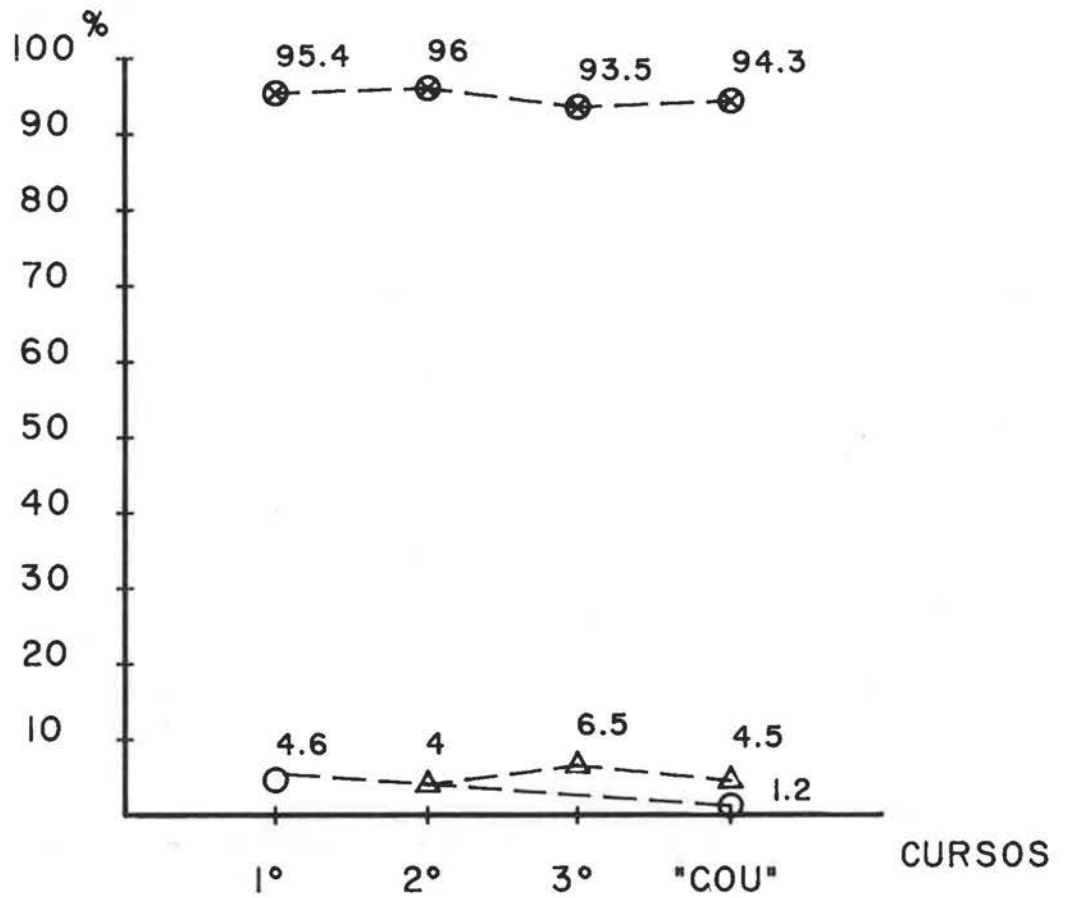


- ⊗ - CASADOS
- △ - SOLTEROS
- - DIVORCIADOS
- - NO CONTESTAN

GRAFICO 2

B - TRABAJO

CURSOS: 1° - 2° - 3° - "COU"

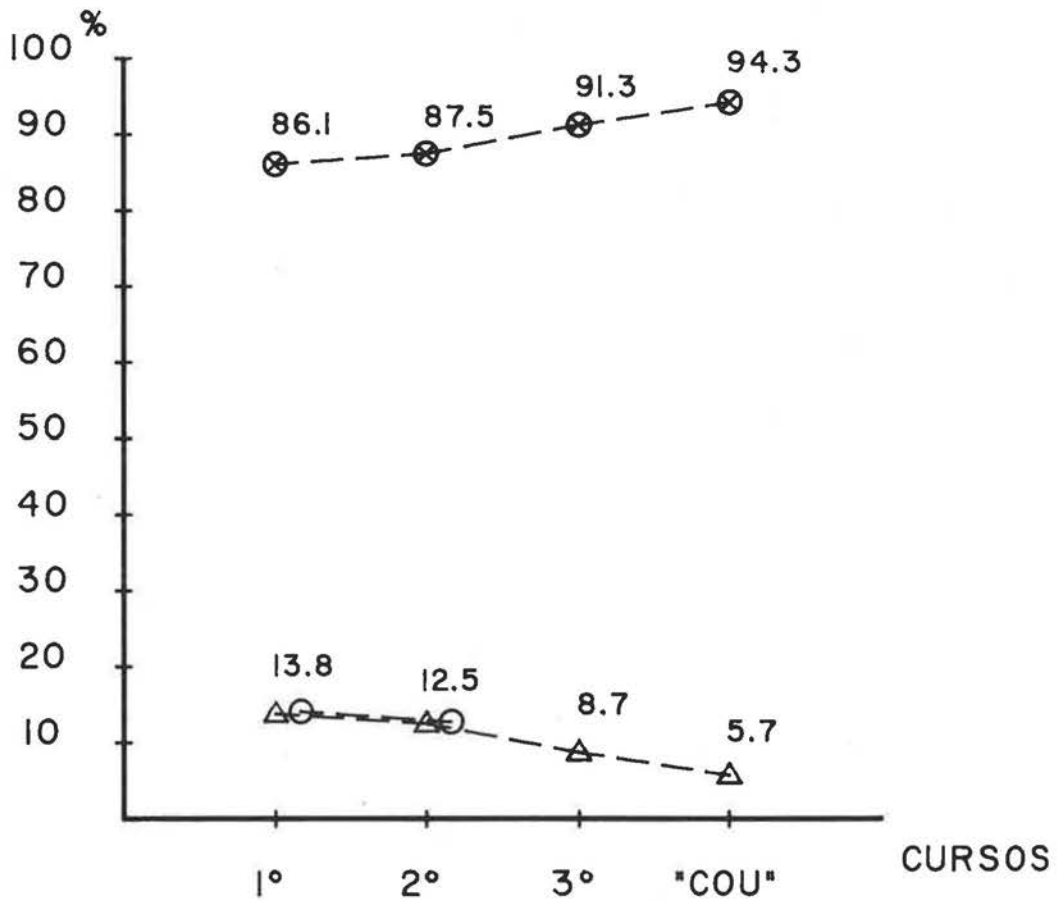


- ⊗ - TRABAJAN
- △ - NO TRABAJAN
- - NO CONTESTAN

GRAFICO 3

C - EDADES

CURSOS: 1° - 2° - 3° - "COU"

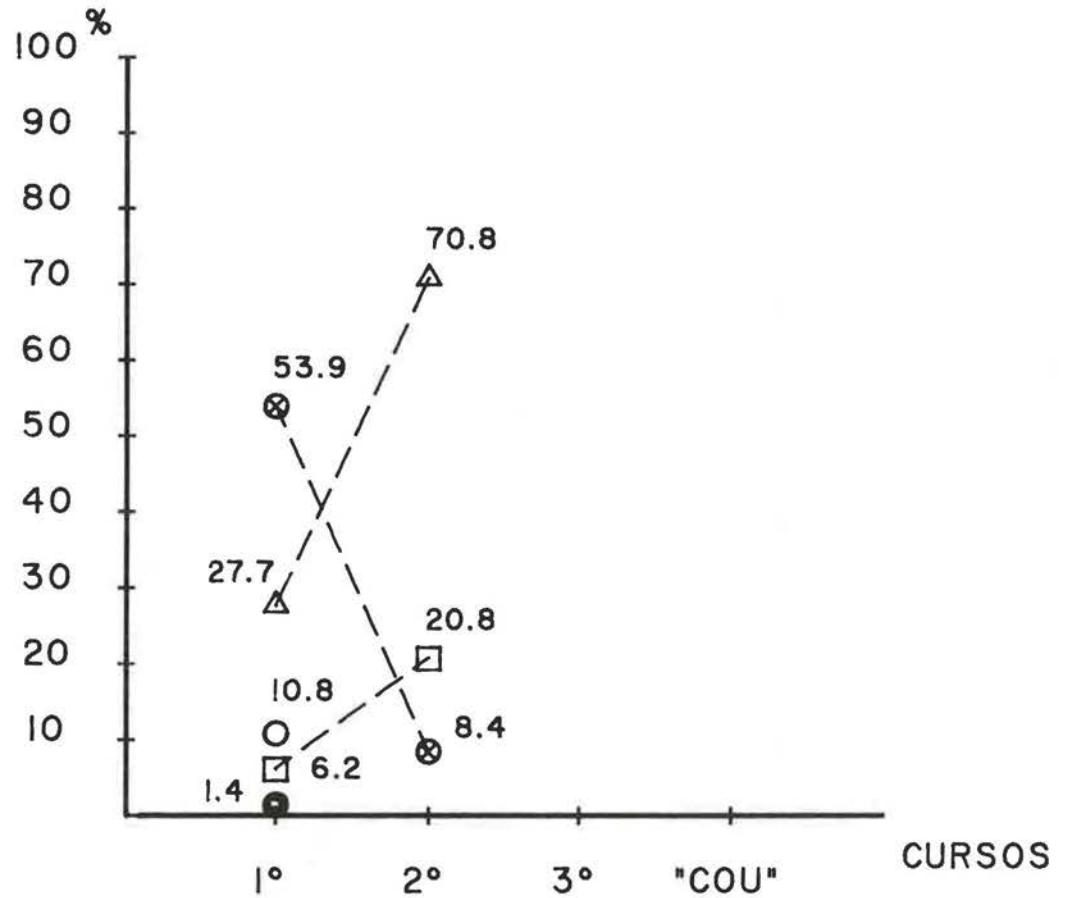


- ⊗ - MÁS DE 18 AÑOS
- Δ - MENOS DE 18 AÑOS
- - INFERIOR A LA EXIGIDA

GRAFICO 4

E - ESTUDIOS REALIZADOS

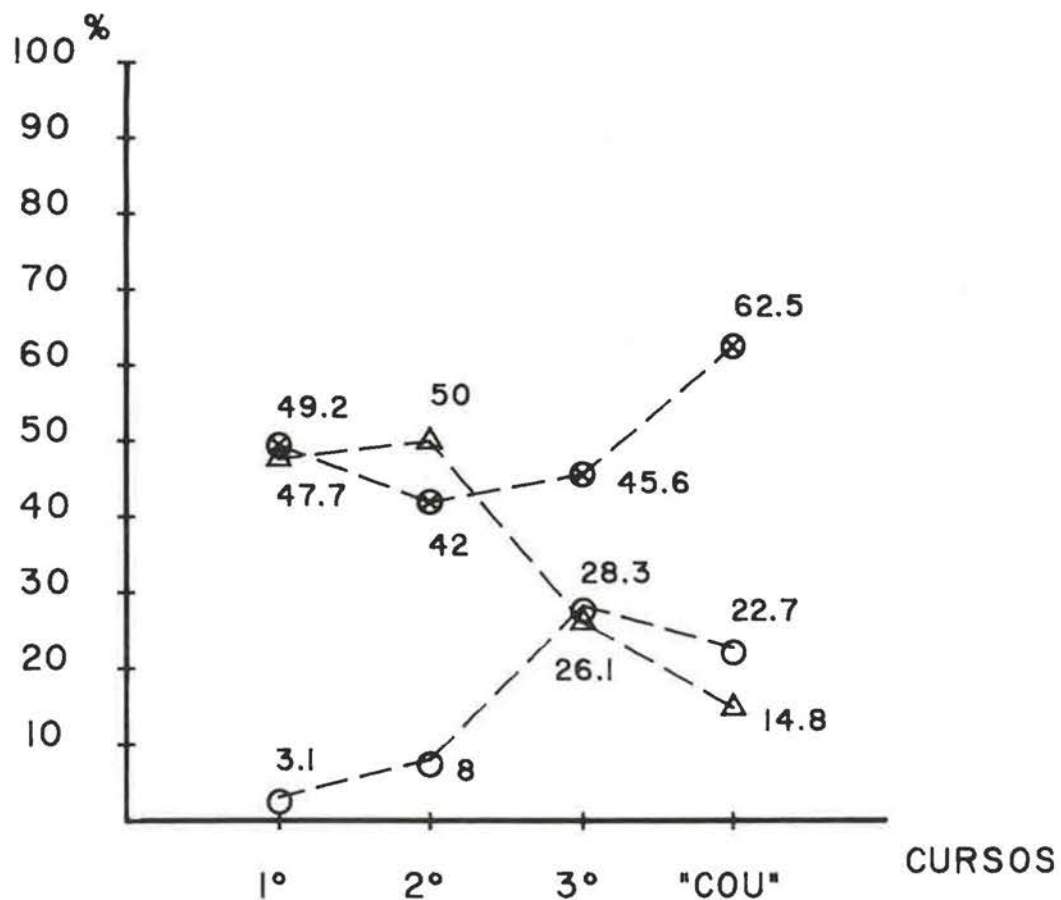
CURSOS: 1°- 2°- 3°- "COU"



- ⊗ - GRADUADO ESCOLAR
- Δ - EGB
- - ANTG. BACHILLER
- - F. PROFESIONAL
- - CONSERVATORIO

GRAFICO 5

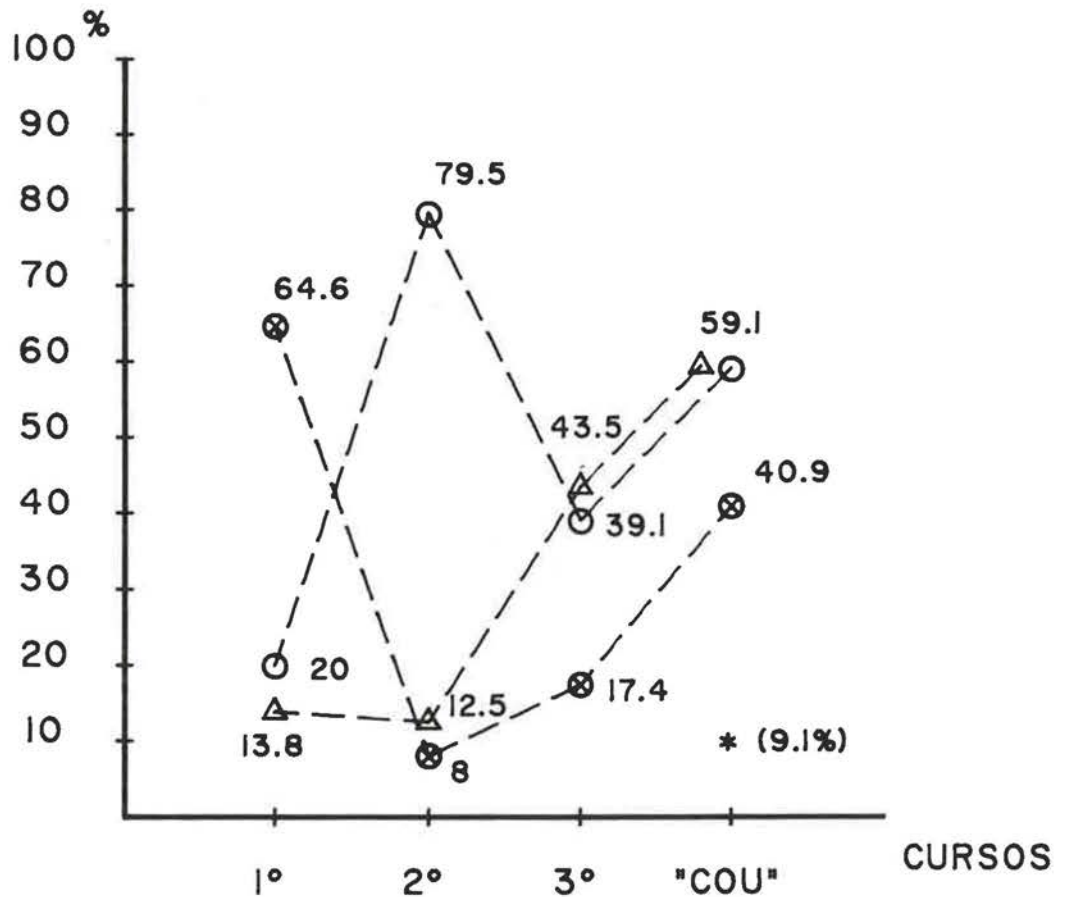
F - TERMINACIÓN ESTUDIOS
CURSOS: 1° - 2° - 3° - "COU"



- ⊗ - DE 1 A 4 AÑOS
- △ - DE 4 A 10 " "
- - DE MÁS DE 10 AÑOS

GRAFICO 6

G - MATRICULACIÓN



⊗ - CURSO COMPLETO

Δ - DE 5 A 8 ASIGNATURAS

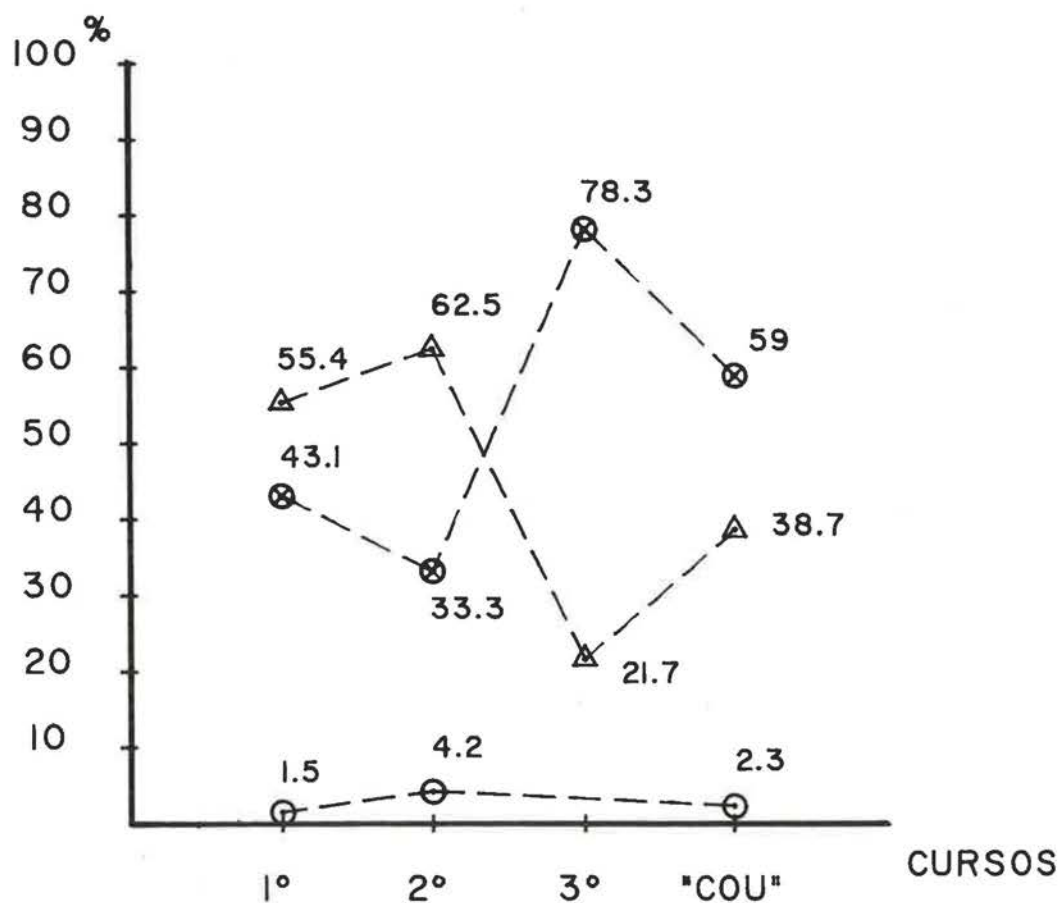
O - DE 1 A 5 ASIGNATURAS

* NOTA : 8 ALUMNOS CON 1 ASIGNATURA PENDIENTE (9.1%)

GRAFICO 7

H - MODALIDAD ESTUDIOS

CURSOS: 1° - 2° - 3° - "COU"



⊗ - TUTORÍA PRESENCIAL

△ - CORRESPONDENCIA

○ - NO CONTESTAN

M.^a Isabel Abarca Campal
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y
ORIENTACION DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD

LA TUTORÍA POR CORRESPONDENCIA PARA ALUMNOS MINUSVÁLIDOS. ALGUNAS CONSIDERACIONES

*No soy nada, no quiero ser nada, pero
llevo conmigo todas las ilusiones del
mundo.*

F. PESSOA

INTRODUCCIÓN

La enseñanza secundaria tradicional ha estado siempre enmarcada en tres ejes básicos:

- * La obligada presencialidad del alumno en el aula.
- * Unos tiempos prefijados para cursarla.
- * La minoría de edad del estudiante.

La enseñanza a distancia ha pretendido, desde su implantación en nuestro país, romper con estos tres moldes rígidos, mediante:

- * Una atención abierta y no presencial.
- * No estableciendo límite de tiempo para superar el Bachillerato.
- * La atención a personas adultas o menores de edad en circunstancias especiales.

Todo ello ha permitido que ciertos colectivos que han estado marginados durante mucho tiempo puedan acceder a estudios secundarios y, por ende, promocionarse intelectual y profesional-

mente. Uno de tales colectivos es el de los **Minusválidos físicos y sensoriales** (1).

En un trabajo anterior (véase Bibliografía [1]), publicado en este mismo medio, expusimos algunas consideraciones generales sobre la atención diferenciada que tales alumnos debían recibir, así como las repercusiones que sus especificidades generaban sobre el profesorado, sobre las condiciones de los Centros, sobre el material didáctico, etc...

Queremos ahora abordar algunos aspectos de la atención a estos alumnos cuando no se desplazan semanal o quincenalmente a los Centros de Bachillerato a Distancia, haciéndose, por ello, necesario tutelarlos sin la mínima componente de presencialidad que suele ser habitual con el resto de los alumnos de nuestra modalidad de enseñanza. Nos referimos evidentemente al Sistema Tutorial por Correspondencia, del cual analiza-

(1) Debemos habituarnos a ver en nuestras tutorías colectivas o individuales algunas sillas de ruedas; a explicar despacio y de frente porque un alumno sordo nos está leyendo en los labios a tratar de pormenorizar un esquema o un dibujo, ya que está presente en el aula un alumno ciego que no comprende nuestra filosofía de la imagen.

remos qué tipo de modificaciones o nuevas aportaciones debe experimentar, para que se configure como un sistema eficaz de atención educativa para el alumno discapacitado con imposibilidad de desplazamiento.

¿DISTANCIA Y PRESENCIALIDAD?

Ante todo, hay que considerar que un elevado porcentaje de los alumnos minusválidos matriculados en un Centro de Educación a Distancia, solicitan la atención total en sus domicilios, porque les resultan muy difíciles y costosos los desplazamientos, o simplemente porque su horario laboral no es compatible con el del Centro.

También es cierto que ellos suelen sentirse más seguros estudiando solos (aunque socialmente sea contraproducente), y al mismo tiempo pueden administrar mejor su ritmo de trabajo intelectual, debido a las altas dosis de atención individualizada que necesitan.

De cualquier forma, debe recomendarse que, en lo posible, acudan a las tutorías presenciales, cada vez que pueda, porque el contacto con los demás alumnos y con los tutores, es altamente motivante para ellos, y por otra parte, así el profesorado puede tratarles como «un alumno más». Ello no hace sino ratificar uno de los principios metodológicos básicos de la enseñanza, de cualquier nivel, para alumnos diferentes: la **Normalización**, es decir la conveniencia de no recurrir a servicios extraordinarios más que cuando los medios ordinarios se revelan claramente insuficientes.

Sin embargo, es muy corriente que un buen número de discapacitados no puedan desplazarse a los Centros, con lo cual se hace preciso encontrar un adecuado sistema tutorial no presencial que además pueda proporcionarles los apoyos de todo tipo que les sean imprescindibles para llevar a buen término su tarea de estudio.

Pensamos que el actual sistema de tutorías por correspondencia es poco operativo para este tipo de alumnos, básicamente por tres motivos:

- * Porque no es válida una misma tutoría por correspondencia para cualquier minusvalía, ya que se perdería la necesaria individualización.
- * Porque se presentan grandes cantidades de material impreso (que pueden resultar agotadores físicamente, por ejemplo, para un parapléjico superior), ya que exigen doble o triple esfuerzo por parte de un discapacitado, o que simplemente, no sirven para un deficiente visual.
- * Porque no aparece ninguno de los apoyos en el estudio que los estudiantes minusválidos suelen necesitar.

Parece mucho más adecuado un sistema combinado de Tutoría por correspondencia - Tutoría presencial individual, ya que aparte de la atención vía correspondencia y teléfono, el alumno con minusvalía precisa una consideración personalizada que debe manifestarse, si no asiste al Centro, en visitas periódicas establecidas desde el principio del curso, de los distintos profesores tutores al domicilio del alumno o a lugares de encuentro fijados previamente. Las misiones específicas por parte del tutor podrían centrarse en:

- * Planificar el trabajo que debe realizar el alumno, y
- * Orientar su labor de estudio.

Además actuarán ayudando y resolviendo todas las cuestiones que al alumno puedan haberse planteado y establecerán las pautas de estudio de las respectivas materias.

La necesidad de apoyar presencialmente la tutoría por correspondencia se basa pues, en diversas razones, entre las que mencionamos las que, a nuestro juicio, son las más significativas:

- * Las características psicológicas de este tipo tan particular de alumno, cuya deficiencia suele ser un hándicap para estudiar, obligan a que la labor del profesor tutor sea mucho más que la simplemente docente, y por ello suele actuar además como orientador, planificador, y di-

ríamos también que como **animador** del estudio.

- * Las dificultades, tanto físicas como materiales, pueden verse paliadas por la presencia de los tutores.

EL MATERIAL DIDÁCTICO

Independientemente de los libros de texto adquiridos por el alumno, queremos referirnos esencialmente al **material complementario** que se le envía, con objeto de orientar su trabajo quincenal y proponerle las actividades que debe realizar.

Si se pretende que tales orientaciones sean apropiadas, deberán basarse en los siguientes principios metodológicos, inherentes a todo planteamiento educativo para personas con problemas de discapacidad:

- **Especificidad.** El material debe adaptarse a los distintos grupos de minusvalías de los alumnos que lo reciben.
- **Claridad.** El material debe ser fácilmente comprensible y las actividades estarán nítidamente planteadas.
- **Finalidad.** El material se planteará en base a unos objetivos encaminados a un fin común perfectamente estudiado.
- **Realismo.** Los objetivos que se persigan con la aplicación del material, deberán establecerse de forma que sean alcanzables a través de las actividades propuestas, teniendo en cuenta el tipo de alumno especial a que van dirigidas.
- **Dinamismo.** Las líneas básicas del material estarán sujetas a revisiones continuas con el propósito de mejorarlas o flexibilizarlas.
- **Concreción.** Se debe resaltar lo fundamental y obviar lo accesorio.
- **Continuidad.** Hay que procurar establecer pautas de actuación que abarquen la totali-

dad del período educativo que se pretende cubrir.

- **Gradualidad.** El material se confeccionará en estricto orden de dificultad creciente.

Ninguno de estos principios puede olvidarse en un material para personas con problemas físicos o sensoriales y, por ello, las actuales actividades quincenales presentan graves inconvenientes porque están diseñadas para el alumno ordinario.

Sería conveniente abordar la confección de unas Orientaciones y Actividades propias para grupos de minusvalías, donde se tuvieran en cuenta sus limitaciones físicas (por ejemplo, para escribir o dibujar). En muchos casos sería recomendable (pensemos en un alumno deficiente visual o bien con dificultades en las extremidades superiores), acudir a planteamientos orales, mediante cassettes que serían intercambiadas con el alumno que podría contestar de la misma manera si así lo desea. Abundando en esta línea, cualquier tipo de audición radiofónica que se emitiera, sería así mismo altamente recomendable para el alumno que pudiera seguirla a través de su propio receptor. Todo el planteamiento anterior se centra en la necesidad de un material para correspondencia mucho más audiovisual que el que se está remitiendo a los alumnos.

Las nuevas tecnologías pueden ser particularmente adecuadas. No hay más que pensar en los actuales modelos de enseñanza programada asistida por ordenador que, si el minusválido dispusiera de uno de estos aparatos, cuyos precios están descendiendo vertiginosamente en los últimos años, permitiría un estudio muy organizado y altamente gradualizado.

No hay que olvidar tampoco, precisamente que por sus problemas físicos, los estudiantes discapacitados necesitan, en muchas ocasiones, de otros útiles de su exclusiva propiedad, que le son esenciales para contestar a las actividades que se les plantean. Nos referimos a objetos tales como máquinas de escribir eléctricas; aparatos de radiocassettes; material tiflotécnico para los invi-

dentes; etc. Todo ello encarece notablemente el coste que supone el estudio para el alumno deficiente. La labor de instituciones públicas como el I.N.S.E.R.S.O. o la O.N.C.E. en la financiación de estos aparatos, así como sufragando desplazamientos a los Centros de enseñanza a distancia, resulta particularmente útil.

Es importante reseñar que, dado el aislamiento social que suele sufrir el alumno minusválido, interesa muchísimo que las actividades que se le envíen, así como la orientación que se le proporcione, procuren sacarle del mundo interior que algunos de ellos se crean, e integrarlos en una dinámica social lo más abierta posible. A tal efecto sería interesante enviarles actividades sustentadas sobre recortes de periódicos, artículos de actualidad, libros de lectura,...

En el minusválido, tanto físico como sensorial, suelen advertirse ciertas lagunas de conocimientos básicos, en mucha mayor medida que en el resto de los alumnos. Por ello, se hace preciso aportar un material complementario que permita rellenar tales vacíos académicos y alcanzar el nivel preciso para continuar normalmente el curso. El diagnóstico de tales carencias debe ser establecido lo antes posible para también proceder a su corrección cuanto antes. El «feed back» tiene que estar mucho más definido que en otras personas.

La corrección de las actividades, cumplimentadas por el alumno y remitidas a los tutores, deberá ser, si cabe, mucho más clara y orientadora que para el resto del alumnado acogido al sistema de tutoría por correspondencia. Por otra parte, en las visitas de los tutores se procederá a precisar más aún tales correcciones.

EL TUTOR ORIENTADOR Y LOS SERVICIOS DE APOYO

El Tutor Orientador

En uno de sus conocidos postulados sobre la Educación a Distancia, Börje Holmberg establece

en su libro «Status and Trends of Distance Education» (2) que la relación personalizada que se establece entre el alumno y el tutor crea un sentimiento que coadyuva a la motivación por parte del alumno y a que encuentre placer en la tarea de estudiar. Así pues, si para cualquier estudiante que reciba enseñanza a distancia el trato personalizado es fundamental, para una persona minusválida, la necesidad de dicha relación está mucho más acentuada, puesto que se trata de una persona con una psicología muy especial, cuyos proyectos futuros no suelen estar muy definidos. Las entrevistas deberán ser propiciadas por el tutor que, si es preciso, se desplazará al domicilio del alumno.

Si en el Centro existe un tutor dedicado específicamente a este tipo de alumnos, será él quien deberá ocuparse de orientarles. En caso contrario, el coordinador o tutor orientador de los alumnos que optan por la correspondencia, se encargará de esta tarea. A nuestro juicio, sus funciones podrían ser las enumeradas en Bibliografía [1], cuando nos referíamos a la labor del tutor de minusválidos.

Tales funciones podrían clasificarse de acuerdo a cómo inciden sobre el alumno discapacitado, es decir, clasifiquemos según el servicio que prestan al alumno que recibe la orientación, desde su casa:

- * De ámbito social. La orientación debe perseguir una mejora en la comunicación con el propio tutor y en las relaciones con otras personas, potenciar la información preprofesional,...
- * De ámbito personal. La orientación tenderá a resolver los problemas derivados de la propia minusvalía; a conseguir una mejora de los hábitos de trabajo intelectual,...
- * De ámbito administrativo. El tutor proporciona ayuda en todo lo relativo a problemas de esta índole; le informa sobre sus derechos, ayudas,...

(2) Consultada la traducción española: «Educación a Distancia: situación y perspectiva». Editorial Kapeluz de B. Aires.

El tutor orientador y el resto de los profesores deberán evitar lo que la Dra. Teresa M.^a Petit, de la Universidad Central de Barcelona, detecta como: «el mayor riesgo a que está expuesto el principiante que no posee una experiencia exacta con su alumno, radica en adoptar la actitud negativa que suele observarse en los padres y el público compasivo: no ver más que las incapacidades del alumno, descuidando sus recursos y posibilidades».

Los Servicios de Apoyo

Ya en [1] hablábamos de los servicios de apoyo precisos para la atención individualizada del alumno impedido. No pretendemos ser reiterativos, pero ocurre que es el minusválido recluido en casa y al cual se atiende por correspondencia y teléfono, el que necesita de una manera más clara, tales apoyos institucionales.

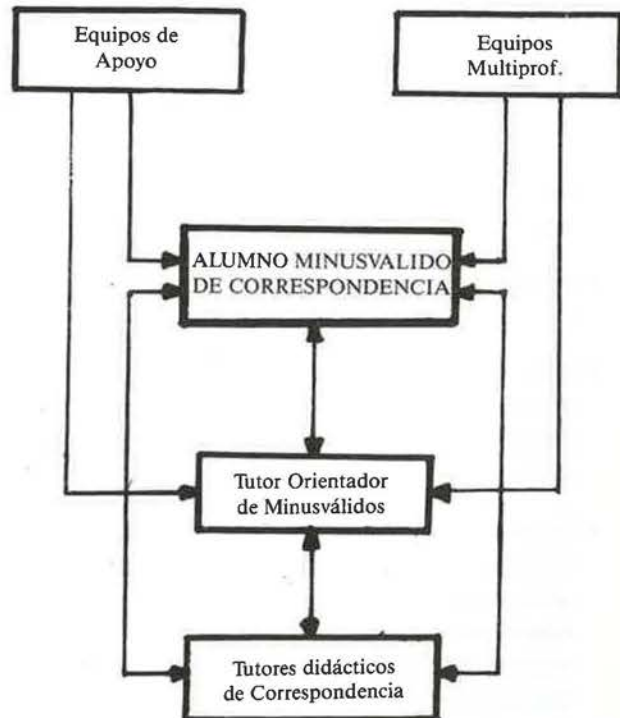
Los Equipos Multiprofesionales (con sus servicios de Logopedia) o los Equipos de Apoyo a deficientes visuales, se hacen particularmente necesarios a la hora de proporcionar una atención educativa eficaz, personalizada y específica, dada la atipicidad del alumno.

El servicio de Asistencia Social de los Equipos Multiprofesionales que puedan estarse ocupando del apoyo a nuestros alumnos minusválidos tiene una función muy importante si el alumno además es tutelado por correspondencia, ya que los asistentes sociales conocen bien las posibles ayudas de todo tipo que los distintos Organismos Públicos tienen establecidas para los discapacitados. Además su contacto directo con las familias es particularmente útil en el caso de personas que estudian solas en sus casas y que debido a sus minusvalías suelen necesitar mucha colaboración por parte de sus personas más allegadas.

Por otra parte, el alumno disminuido que estudia en su domicilio, con un número escaso de salidas a bibliotecas, museos, exposiciones,... necesita abrir sus horizontes y a ello contribuiría el desplazarse, aunque sólo se una vez al trimestre,

al Centro de Educación a Distancia en que se encuentra matriculado, para que contacte con todos sus profesores y se relacione con otros alumnos, porque ello sería especialmente motivante. El problema puede estar en cómo sufragar tales viajes que a veces son muy largos y hay que realizarlos en vehículos contratados por el alumno o sus familias. El tutor orientador puede tratar de gestionar estos costes a través de los Centros Base de Minusválidos del I.N.S.E.R.S.O. de la provincia correspondiente.

Las relaciones entre los servicios de apoyo al deficiente no psíquico en la enseñanza a distancia, los tutores de correspondencia, y el propio alumno, quedan esquematizados en el diagrama adjunto, donde las flechas indican los flujos de apoyo e intercambio entre ellos.



Relaciones entre el alumno minusválido por correspondencia y los Servicios que recibe, en un Centro de Bachillerato a Distancia.

ANÁLISIS DE LOS CONDICIONANTES DEL ALUMNO

Dado que el fin último de todo proceso educativo es el mejoramiento constante del individuo, es necesario, antes de proceder a llevar a la práctica dicho proceso con un alumno minusválido, hacer un análisis de sus diferencias, así como un diagnóstico de los condicionantes físicos; emocionales; psicopedagógicos; socioambientales; económicos; familiares; etc., que inciden sobre él.

También habrá que estudiar los recursos tanto materiales como humanos del Centro, para ver cómo pueden adaptarse a las especificidades educativas del disminuido que estudia por correspondencia. Entre tales especificidades, podríamos destacar:

- * Hay que tener en consideración sus problemas físicos de los que se derivan los otros, tales como fatiga en la lectura, lentitud en la escritura,...
- * La necesidad de un material específico o al menos adaptado a algunas deficiencias, sobre todo sensoriales.
- * El importante papel del familiar o amigo que le ayuda, porque estudia en casa.
- * Resulta muy interesante que domine algunas técnicas de estudio, ahorradoras de esfuerzo, para lo cual debe ser muy organizado y metódico.
- * Es preciso que exista realismo en la valoración, orientado por el tutor, de sus posibilidades de abordar los estudios que va a cursar, manifestando una actitud prudente en la cantidad de materias de que se matricula, ya que para tal decisión deberá tener en cuenta, no sólo su minusvalía, sino la propia dificultad del estudio en solitario.
- * La importancia que el minusválido concede a su labor académica ya que la enfoca como un

intento de superación de su propia deficiencia: el estudio actúa como un elemento casi terapéutico.

- * El profesorado debe entender que, casi siempre, el nivel de conocimientos es más bajo que en los alumnos ordinarios, ya que el disminuido suele tener menos vivencias que éstos, lo cual en algunos casos, puede coartarle a la hora de tomar sus propias decisiones.

Pensamos que la valoración de los conocimientos adquiridos por el estudiante discapacitado que utiliza la vía de la correspondencia, puede llevarse a cabo de una manera continuada a partir, no sólo de los tradicionales exámenes (que deben estar adaptados a las posibilidades físicas del examinando y que se realizarían en el propio domicilio del alumno, si fuera preciso), sino también por el esfuerzo continuado que se desprende de las respuestas a las actividades quincenales que debe contestar y enviar al tutor.

6. CONCLUSIÓN

Para concluir, queremos dejar claro que, aunque la enseñanza a distancia para los adultos no es un objetivo en sí mismo, sino sólo un medio para otros fines, sin embargo para el alumno minusválido, sobre todo para aquél aquejado de una discapacidad grave, física o sensorial, que le impide desplazarse periódicamente al Centro de Bachillerato a Distancia, una tutoría **Mixta** que combine la correspondencia con la relación presencial individualizada podría ser una solución muy recomendable para unas personas que no se ajustan a un patrón normalizado de enseñanza y que han preferido no acogerse a una filosofía de la presencialidad que les ignora y que en ocasiones les margina.

BIBLIOGRAFÍA

1. ÁVILA PLASENCIA, D.: «*Igualar desigualdades: El Minusválido Físico y Sensorial en el I.N.B.A.D.*», en Boletín del INBAD, n.º 1, 1986.
2. EQUIPO DE TUTORES ORIENTADORES: «*Proyecto de Apoyo Tutorial por Correspondencia*», en Boletín INBAD, n.º 4, 1985.
3. GARCÍA LLAMAS, J. L.: «*El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*», en Edit. Narcea, Madrid, 1986.
4. GIRALT, Federico: «*Los Minusválidos*», Edic. Dopesa, Barcelona, 1978.
5. ROBLEDO MONASTERIO, E.: «*La Tutoría de Orientación en el INBAD*», en Boletín INBAD, n.ºs 3-4, 1984.
6. SARRAMONA, Jaime: «*La Enseñanza a Distancia. Posibilidades y desarrollo actual*», Edic. CEAC, Barcelona, 1975.

Dámaso Ávila Plasencia
INSTITUTO DE BACHILLERATO A DISTANCIA
SANTA CRUZ DE TENERIFE

* Cuando aparece una nota entre corchetes, se refiere a la Bibliografía.

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

INTRODUCCIÓN

Una ORDEN MINISTERIAL de 4 de junio de 1987 (BOE del 6) convoca con carácter experimental para el curso 1987-88, proyectos de orientación educativa en los centros públicos docentes de Enseñanzas Medias. El número de proyectos es de 150 y podrán participar todos aquellos centros que estén ubicados dentro del área de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Por su parte, una RESOLUCIÓN de 15 de septiembre de 1987 (BOE del 26) de la Dirección General de Renovación Pedagógica disponía la publicación de los centros públicos que habían sido seleccionados para implantar proyectos de orientación educativa, con carácter experimental, durante el presente curso 1987-88.

Han sido seleccionados ciento treinta y tres, 79 de Bachillerato y 54 de Formación Profesional, de los 220 que en un principio habían presentado sus solicitudes. Paralelamente se han tomado otras medidas, como es el designar un coordinador de la experiencia en cada una de las Direcciones Provinciales, que garantice el apoyo a los profesores encargados en cada centro de la puesta en marcha de este servicio.

Como era de esperar, entre los seleccionados no aparece ninguno que imparta el Bachillerato por la modalidad «a distancia». No es intención argumentar con suposiciones sobre las convenien-

cias de que fueran unos y no otros los que iniciaran esta experiencia. No obstante, numerosas razones avalan la **necesidad de que los Centros de Bachillerato a Distancia puedan también desarrollar en la práctica proyectos de orientación educativa.**

En el presente trabajo recogemos algunos criterios específicos para el funcionamiento de este servicio en el INBAD, derivados de las peculiaridades y características que presenta la enseñanza a distancia en contraste con la presencial.

En el próximo número de este BOLETÍN INFORMATIVO, analizaremos los recursos materiales y humanos necesarios para su implantación y organización así como el papel que han de jugar en su consolidación y desarrollo la Jefatura de Servicio Pedagógico de la Subdirección General de Educación Permanente y el Departamento de Orientación de la Sede Central del INBAD.

LOS CENTROS DEL INBAD

El INBAD (Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia), desde su creación (octubre de 1975), ha ido desarrollando una red de centros tanto en España como en el extranjero. En la actualidad cuenta con 23 EXTENSIONES: centros de Bachillerato a Distancia que se dedican con exclusividad a la atención directa al alumno con metodología específica; 28 CENTROS COLABO-

RADORES: centros presenciales de Bachillerato que dedican parte del horario de sus profesores y de sus instalaciones a esta forma de enseñanza y un número variable de AULAS CONCERTADAS mediante convenio suscrito con entidades públicas o privadas que son supervisadas por el INBAD.

El INGABAD (Instituto Gallego de Bachillerato a Distancia), el UBEI-IVAD (Instituto Vasco de Bachillerato a Distancia), el IBAD-C.V. (Instituto de Bachillerato a Distancia de la Comunidad Valenciana), los Institutos de Bachillerato a Distancia de Las Palmas y de Santa Cruz de Tenerife son centros que funcionan en Comunidades autónomas con competencias plenas en educación y tienen, por lo tanto, una organización propia. Su vinculación pedagógica con el INBAD es variable según los convenios firmados en cada caso.

Por otra parte, la sede Central del INBAD tutela directamente a un número bastante significativo todavía de alumnos que residen en el extranjero, una vez que ha sido regulada toda la educación en el exterior (abril de 1987) y han desaparecido las antiguas EXTENSIONES y AULAS que venían funcionando en diversos países. No obstante, en lo sucesivo las nuevas **Agrupaciones Escolares** que se crean, como consecuencia de la aplicación del referido Decreto, podrán atender dentro de su demarcación a alumnos por esta modalidad educativa.

Por último, hay que tener en cuenta también a los alumnos internos en Instituciones Penitenciarias, los cuales son atendidos por un equipo de profesores del INBAD, de acuerdo con el convenio firmado entre los Ministerios de Justicia y Educación.

En definitiva, pensamos que la infraestructura actual del INBAD y la que pueda resultar de su futura remodelación, a pesar de que la normativa legal que lo regula es todavía insuficiente, permite que sus centros tengan una personalidad propia y diferenciada que los distinga de los demás. Como Centros de Bachillerato oficiales, acogen

a alumnos adultos que se encuentran en situaciones «atípicas» para el estudio y que en su mayoría encuentran graves dificultades tanto personales como estructurales para estudiar.

LA ORIENTACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Ya La Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, BOE 187 de 6 de agosto de 1970. Corrección de errores en el BOE de 7 de agosto) nos brindaba dos artículos, el 125 y el 127, que permitían albergar la esperanza de la creación de unos servicios de orientación en breve tiempo para todos los centros docentes. Sin embargo, nunca se produjeron los Decretos correspondientes que la desarrollarían por lo que la orientación escolar se ha visto limitada a algunos esfuerzos privados y al funcionamiento de algunos Equipos de Apoyo a la Escuela encargados de atender de modo masivo a la población escolar.

En 1980, los antiguos Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia, pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (DECRETO 2689/1980, de 21 de noviembre, BOE 16-12-80, y ORDEN MINISTERIAL del 28-11-80, BOE 6-10-82) ocupándose de las tareas de orientación de los Institutos de Bachillerato y Formación Profesional, en estrecha relación con el profesorado y el personal especializado que pudiera haber en estos centros. La falta de recursos humanos y económicos para el normal cumplimiento de sus fines, los ha llevado a un fracaso, no por esperado menos importante.

La Ley Orgánica 8/1985 (LODE), de 3 de julio, que regula el Derecho a la Educación, reconoce también el **derecho a la orientación educativa de todos los alumnos**. Finalmente, la ORDEN MINISTERIAL de 4 de junio de 1987, aunque todavía de forma experimental, puede ser el primer paso para convertir estas propuestas en realidad. En lo sucesivo, paulatinamente y bien planificado, se deberá generalizar a todo el sistema educativo.

LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DEL INBAD

La orientación se hace tanto más necesaria cuanto que el proceso educativo no puede en modo alguno quedar reducido a aspectos puramente cognoscitivos, ni a procedimientos didácticos válidos para una eficaz transmisión-recepción de tales conocimientos.

Los alumnos de los centros del INBAD, más si cabe que los de la enseñanza presencial, tienen problemas y dificultades que necesitan un servicio de orientación. La mayoría de las veces, son cuestiones de tipo académico, pero también son frecuentes las dificultades de carácter personal, laboral, familiar, social, etc. Muchos de estos problemas, al no poderse circunscribir a ninguna asignatura en concreto y por no ser fácil ni frecuente la relación que el alumno tiene con sus profesores-tutores o con los mismos compañeros de estudio, quedan sin resolverse, con lo que dificultan la continuación de sus estudios o incluso pueden llegar a hacerlos inviables (1).

El alumno del INBAD suele tener dificultades debidas a la ausencia de ciertos hábitos y potencialidades en torno al acto de estudiar: falta de memoria, falta de hábitos y técnicas de estudio, etc. Si a esto unimos la falta de base en determinadas materias y el escaso tiempo disponible para estudiar, llegamos a la conclusión de que el alumno del INBAD está generalmente en **inferioridad de condiciones** con respecto al de la enseñanza presencial (2).

Por otra parte, si diferentes son sus dificultades, también lo son sus necesidades y expectativas, no siempre comprendidas y valoradas adecuadamente por los propios profesores-tutores.

Los profesores-tutores, que en su mayoría provienen de una enseñanza presencial con adolescentes, aun reconociendo su dedicación y profesionalidad, encuentran no pocas dificultades y problemas para adaptarse a una clase de enseñanza centrada más en el **autoaprendizaje** del alumno que en la simple transmisión de conocimientos.

Por todo lo que acabamos de exponer, consideramos de absoluta necesidad que se dote a estos centros de un servicio de orientación educativa, como mínimo en las mismas condiciones que ya se ha previsto para los convencionales, aunque respetando su singularidad y con una dimensión distinta por lo específico de sus características y las peculiaridades que ofrece el propio sistema.

Sólo así podremos garantizar al alumno una ayuda útil que le permita, mejorar o resolver alguna de esas múltiples dificultades y no perder la «segunda oportunidad» que tan entusiastamente muchos ven en el INBAD.

En nuestra opinión, el elevado número de alumnos que en la actualidad no concluyen los estudios para los que se matriculan en el INBAD (3), podría descender considerablemente con un adecuado servicio de orientación que tenga en cuenta la peculiar relación profesor-alumno que se da en la educación a distancia, y dirigida de forma sistemática y continuada por **un profesor cualificado y conocedor del sistema**.

LA FIGURA DEL ORIENTADOR Y SUS FUNCIONES

El servicio de orientación educativa en los centros del INBAD, según lo concebimos aquí, **tendrá como objetivo fundamental la programación y realización de todas aquellas actividades de orientación personal y escolar de los alumnos**, ofreciendo, además, el asesoramiento y la coordinación necesarios en las tareas de tutoría que realice el profesorado.

a) El Orientador

Todos los profesores, de una forma u otra deben tener **responsabilidades en la orientación de sus alumnos**, pero su labor ha de ser coordinada por un profesor responsable, con formación profesional específica y con una preparación técnica suficiente para el desempeño de sus funciones.

A ella unirá la capacidad de organización y las habilidades necesarias para una relación individual de orientación (dominio de técnicas de exploración, de diagnóstico, de entrevista, etc...) y otras, esenciales también, para dirigir y coordinar grupos.

Orientador y tutores deben tener funciones propias, necesarias y, en cierto modo, complementarias. El orientador realiza el diagnóstico, el asesoramiento y presta la ayuda técnica precisa tanto a los tutores como a los alumnos. El tutor, en cambio, con los datos aportados por la exploración psicológica, las sesiones de evaluación y la información recibida del equipo docente, podrá asumir y desempeñar sus funciones sobre la base de un conocimiento comprensivo y de una relación humana cálida y respetuosa.

El tutor debe ser un buen animador de grupo, capaz de catalizar y coordinar la labor del equipo de profesores de su grupo de alumnos. No se le puede exigir que sea un técnico en estos campos de la relación humana, pero sí que esté dotado de una gran **capacidad empática**, de **flexibilidad para el diálogo** y se muestre **sensible a la problemática** del alumno.

El orientador, en cambio, es quien debe brindarle los instrumentos necesarios para llevar a cabo su misión y, en muchos casos, la misma información debidamente elaborada e interpretada. Además, en el caso concreto que nos ocupa, a su formación psicopedagógica, imprescindible siempre, sería de desear que uniera un conocimiento del sistema y de la metodología a distancia, así como de las características y condicionantes del aprendizaje del alumno adulto.

b) Funciones

Las FUNCIONES GENERALES de la orientación educativa vienen perfectamente delimitadas en la ORDEN MINISTERIAL de 4 de junio, cualquiera que sea el centro en cuestión.

Serán, por tanto funciones de la orientación educativa las siguientes:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que los profesores realizan en el Centro con sus correspondientes grupos de alumnos.
- Proporcionar información y orientación a los alumnos, colectiva e individualmente, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales que en cada momento se le presentan a su elección, facilitando el conocimiento de las posibilidades existentes en otras modalidades y niveles educativos, así como el mundo de las profesiones y, en general, del trabajo.
- Proporcionar a los profesores instrumentos educativos que permitan una enseñanza más efectiva en los alumnos con problemas.

Por lo que respecta a los Centros del INBAD, podemos hablar de FUNCIONES ESPECIFICAS. Apuntan éstas a tres planos que en cierta manera se complementan:

1. En relación con el Centro.
2. En relación con el equipo de tutores-profesores.
3. En relación directa con la actividad escolar y personal de los alumnos (4).

A MODO DE CONCLUSIÓN

- La administración educativa tiene que tomar conciencia de la importancia de la orientación escolar en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- En los Centros del INBAD, cualquiera que sea su dependencia, los **tutores-orientadores** son una pieza clave (como así se ha puesto de manifiesto en multitud de ocasiones), pero en modo alguno podrán suplir al **Orientador** que con formación específica tiene una visión globali-

zadora de los múltiples aspectos que van a concurrir en la tarea educativa del alumno. Por ello, creemos que es **el momento oportuno para la implantación de este servicio de orientación educativa en todos sus Centros**, con los presupuestos que aquí se han expuesto.

- Dada la trascendencia del tema, en posteriores trabajos se seguirá profundizando con el fin de **articular un modelo de orientación eficaz** que garantice el seguimiento del alumno a lo largo de su proceso educativo dentro del sistema INBAD.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) • GARRIDO, Luis Mario: «*La tutoría de orientación en el Centro Piloto durante el curso 1982-83*». Boletín Informativo del INBAD, n.º 4, 1983, págs. 29-31.
- ROBLEDO MONASTERIO, Emilio: «*La tutoría de orientación en el INBAD*». Boletín Informativo del INBAD, n.ºs 3-4, 1984, págs. 9-16.
- «*Programación para un plan experimental sobre tutoría de orientación en el INBAD*». Boletín Informativo del INBAD, n.º 1, 1985.
- (2) • «*El INBAD visto por sus alumnos*», 1.ª y 2.ª parte. Publicaciones del Departamento de Estudios del INBAD, Madrid, 1983-85.
- «*El alumno del INBAD*». Encuesta 1983-84. Publicaciones del Departamento de Estudios del INBAD, Madrid, 1986.
- (3) SIERRA, Pedro: «*Seguimiento de una cohorte de 1.407 alumnos*». Publicaciones del Departamento de Estudios del INBAD, Madrid, 1985.
- (4) Dada la amplitud de estas funciones, al requerir un tratamiento específico, en el siguiente número del BOLETÍN INFORMATIVO, se articularán y se estudiarán detenidamente, además de la organización de este servicio de orientación y su vinculación con la Sede Central del INBAD y la Jefatura del Servicio Pedagógico en la Subdirección General de Educación Permanente.

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

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO EN VENEZUELA



INTRODUCCIÓN

La historia del desarrollo del sistema educativo de Venezuela nos muestra que la educación se está convirtiendo en este país en un mecanismo, primero de creación de estructuras sociales y después de consolidación de las mismas (1).

(1) QUINTANA, LÜKEN, FERRÁN MAITE, MÁRQUEZ MARITZA: *Estudio prospectivo del Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela*. Cuaderno del Cendes 2-3, Dilemas de la Educación Venezolana, Edit. Ateneo, Caracas, 1984. Citado por MILTON, J.: *La integración de la educación superior venezolana. Metas y perspectivas*. Revista PLANIUM, Universidad de Carabobo. Año 4, n.º 7, enero-junio, 1985, Valencia - Venezuela, pág. 180.

El proceso de democratización de la sociedad venezolana, iniciada en 1945 y retomada en 1958 a raíz del derrocamiento de Marcos Pérez Jiménez, se fundamentó en este campo en una particular concepción del proceso de la Educación, que vio en el sistema educativo uno de los principales e importantes canales de movilidad y ascenso social de los sectores emergentes.

El esfuerzo económico del Estado venezolano en relación con los planes y políticas educativas, enmarcados dentro del desarrollo social, ha sido muy significativo y se ha ido incrementando de manera relevante a partir de 1958. Las estadísticas más recientes del Ministerio de Educación y la OPSU nos señalan una participación porcentual del gasto público en educación respecto del presupuesto del Gobierno, que va del 14,7 % en 1964 al 24,6 % en 1983 (2).

La Educación Primaria y luego la Media, constituyen los niveles en los que se refleja en primer lugar, los efectos de la masificación y el crecimiento matricular explosivo. Estos fenómenos afectan seriamente la calidad y pertinencia social de la Enseñanza impartida.

(2) MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Memorias, año 1983*. OPSU. Boletín estadístico, 1983.

Las consecuencias de esta masificación se extendieron después a la Educación Superior, lo que obligó al Gobierno a dirigir su atención en forma espontánea hacia las instituciones de este tipo de Enseñanza (aunque también requería una acción planificada debido a las necesidades del desarrollo nacional). La baja productividad de este nivel universitario se reflejó en un progresivo deterioro, que en gran parte fue el resultado de dicha problemática y de las pocas salidas intermedias hacia el mercado de trabajo.

Las Universidades han reaccionado frente a los problemas que generaba la masificación en forma individual, lo que ha dado lugar a una baja calidad de la enseñanza impartida. La admisión de un número de estudiantes muy superior al que racionalmente podían atender las instituciones, obligó a reunir al profesorado de una forma apresurada, y con la consiguiente falta de experiencia, requerida para ejercer la docencia a este nivel.

En julio de 1984, los rectores de las universidades venezolanas, en un documento conocido como «Declaración de la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios» recomendaron la constitución de una Comisión de eminentes personalidades de este país, de alto rango académico, para que en el plazo de un año realizaran un estudio prospectivo de todo el sistema educativo venezolano.

La Comisión se creó mediante Resolución del Ministerio de Educación de fecha 14 de marzo de 1985. El coordinador de esta comisión para el estudio del Proyecto Educativo Nacional fue Arturo Uslar Pietri. En septiembre de 1986 se emitió un informe dirigido al presidente de la República. En él había dos partes, la primera contenía una visión general de la Educación en Venezuela, en la que se hacía una apreciación de sus problemas más importantes. La segunda establecía los principios fundamentales del Proyecto Educativo, y hacía una serie de recomendaciones generales sobre el sistema en su conjunto, para terminar formulando recomendaciones específicas sobre la educación preescolar, básica, media y superior, Educación especial, Educación de adultos y la Educación no formal.

Una visión del conjunto de la situación actual de la Educación de Venezuela como la que realizó la Comisión, permite una apreciación suficientemente aproximada de la dimensión del problema y de sus características actuales.

Los objetivos que se proponían en el Informe y que deberían alcanzarse son:

1. Consolidar el desarrollo cuantitativo alcanzado en los niveles preescolar y básico y extenderlos progresivamente a la totalidad de la población escolarizable antes del año 2000.
2. Definir y desarrollar una educación media diversificada y profesional acorde con las necesidades del país.
3. Redefinir y articular la educación superior de conformidad con el desarrollo de los niveles precedentes.
4. Tomar en cuenta las diferencias sociales para compensarlas y auspiciar el desarrollo integral de todos los ciudadanos en pro de una sociedad más justa y productiva, así como la plena incorporación de la mujer.
5. Formar a los ciudadanos para lograr una plena vigencia de los deberes, derechos y garantías constitucionales.
6. Ampliar la participación social, unida a una mayor conciencia de las responsabilidades ciudadanas.
7. Educar a los ciudadanos desde muy temprana edad en los valores del trabajo, la libertad, la justicia y la solidaridad social.
8. Estimular la capacidad de las ciudadanías para tomar decisiones, seleccionar opciones, adoptar estrategias, diseñar programas y ejecutar acciones con el fin de lograr su efectiva integración a la sociedad.
9. Fomentar el reconocimiento del perfeccionamiento a través del esfuerzo permanente en el estudio y el trabajo, que convierta al

hombre en un ciudadano cada vez más útil a la sociedad.

10. Tener en cuenta las demandas de los posibles escenarios del desarrollo del país.

El logro de estos objetivos estará sujeto a la participación social, tanto en la determinación de las políticas educativas, como en la evaluación permanente de sus resultados.

Para facilitar la aplicación de una política educativa nacional, el Gobierno ha intentado descentralizar y desconcentrar funciones y unidades de servicio y transferir potestades de decisión y administración, por lo que la política educativa se ha concebido, teniendo en cuenta la regionalización, y haciendo frente a una fuerte tradición centralista o centralizadora. Debido a una vieja tradición, el centralismo, la implantación de esta regionalización tuvo una primera gran dificultad, y fue la disposición mental y anímica de los funcionarios, a todos los niveles sin excepción.

Los propósitos dentro de este campo de innovación educativa se dirigieron hacia la experimentación educacional a todos los niveles y en concreto:

- en el mejoramiento de la calidad de la instrucción, y
- en 2.º lugar se tiende a una mayor individualización del proceso de aprendizaje basada en las necesidades, aptitudes y aspiraciones, que estimule la capacidad creativa.

2. LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

El sistema educativo venezolano comprende los siguientes niveles: la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media - diversificada y profesional, y la educación superior.

2.1. LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

Evidentemente es la fase previa al nivel de educación básica. Y su finalidad es orientar al niño

en las experiencias socio-educativas propias de la edad, atender sus intereses infantiles en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de moral, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas, y ofrecerle como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.

En algunas ocasiones las empresas, bajo la orientación del Ministerio de Educación, colaboran en la enseñanza pre-escolar de los hijos de los trabajadores, en la forma y condiciones económicas que determinan éstas y según las circunstancias de su localización.

2.2. LA EDUCACIÓN BÁSICA

Tiene una duración de unos seis años, de los 7 a los 13, y es el Ministerio de Educación el que se encarga de organizar el aprendizaje de las disciplinas y las técnicas que le presentan al niño, así como los cursos artesanales o de oficios que poco a poco van formando al alumno en esta temprana edad.

Su finalidad es contribuir a la formación integral del niño y mantener el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.

Una vez finalizados estos estudios, el alumno obtiene su certificado correspondiente.

2.3. LA EDUCACIÓN MEDIA - DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL

Este nivel educativo tiene una duración de cinco o seis años, según las ramas que se sigan en el segundo ciclo. El Ciclo básico comprende tres cursos y el Ciclo superior varía, dos o tres. Esta variedad de tiempo implica una valoración de las dificultades para conseguir la maestría en un determinado campo de actuación.

Doc. 1. Asignaturas del Ciclo Básico

ASIGNATURAS	CICLO BÁSICO ÁREAS DE EXPLORACIÓN	ASIGNATURAS
<ul style="list-style-type: none"> — Matemáticas — Geografía e Historia — Trabajos manuales — Biología — Química — Física — Inglés — Educación Cívica — Castellano — Puericultura — Educación Física 	<p style="text-align: center; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TRABAJOS MANUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> — INDUSTRIAL — ESTÉTICA — HOGAR — AGROPECUARIA — COMERCIO 	<ul style="list-style-type: none"> — Metales I — Metales II — Dibujo Técnico — Electricidad — Madera — Construcción Civil — Fundición — Automotriz — Música — Dibujo y pintura — Cerámica — Artes Gráficas — Educación Hogar I — Educación Hogar II — Jardinería — Agricultura — «Pecuaria» — Iniciación Comercial

Doc. 2. Plan de Estudios del Ciclo Superior

A) ÁREA COMÚN		
<ul style="list-style-type: none"> — Lengua y Literatura castellana — Matemáticas — Historia de Venezuela — Inglés — Educación Física — Geografía de Venezuela 		
B) ÁREA DIVERSIFICADA		
RAMA SECUNDARIA	RAMA NORMAL	RAMA TÉCNICA
<p>A) Mención en Ciencias asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura española. • Matemáticas. • Física. • Química. • Ciencias biológicas. • Dibujo. • Filosofía. <p>B) Mención en Humanidades asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura española. • Matemáticas. • Filosofía. • Francés. • H.^a del Arte. • Sociología. • Latín y griego. 	<p>A) Menciones en Preescolar y Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias biológicas. • Química. • Física. • Música y Artes plásticas. • Psicología. • Seminario de Educación para la salud y la familia. • Experiencias sociales. • Castellano. • Matemáticas. • Filosofía. • Ciencias de la tierra. • Planeamiento de administración del sistema. • Currículum. • Seminario sobre recursos para el aprendizaje. • Fundamento de evaluación. • Orientación. • Sociología y antropología. • Prácticas docentes (ciudadana). • Seminario sobre formación. 	<p>Tiene a su vez varias subramas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subrama agropecuaria: <ul style="list-style-type: none"> a) Menciones en fitotecnia, geotecnia y mecánica agrícola. b) Mención en patrones de pesca. c) Mención en Tecnología de alimentos. • Subrama asistencial: <ul style="list-style-type: none"> a) Mención de enfermería. b) Mención de trabajo social. c) Mención en Puericultura. • Subrama comercial: <ul style="list-style-type: none"> a) Mención de contabilidad. b) Mención en Secretariado. c) Mención en Mercado. d) Mención en Turismo. • Subrama Servicios administrativos: <ul style="list-style-type: none"> a) Mención en admón. de personal. b) Mención en Organización y sistemas. c) Mención en Técnica presupuestaria. d) Mención en Administración policial. • Subrama industrial: <ul style="list-style-type: none"> a) Mención en Dibujo técnico. b) Menciones en Hidrocarburos... c) Mención en Confección industrial. d) Menciones en construcción civil... • Subrama en comunicaciones: <ul style="list-style-type: none"> a) Menciones en comunicación y transmisión. <p>(Las asignaturas de esta rama técnica se encuentran en el Doc. 3).</p>

Doc. 3. Asignaturas impartidas en la Rama Técnica

<p>SUB-RAMA AGROPECUARIA</p> <p>Menciones en fitotecnia, zootecnia y mecánica agrícola</p> <p><i>Asignatura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas. 2. Ciencias biológicas. 3. Física. 4. Química. 5. Maquinaria agrícola. 6. Agricultura general. 7. Zootecnia general. 8. Economía agrícola. 9. Conservación de recursos naturales renovables. 10. Núcleo opcional. 11. Pasantía. 	<p>SUB-RAMA ASISTENCIAL</p> <p>Mención en Enfermería</p> <p><i>Asignatura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Física. 4. Química. 5. Ciencias biológicas. 6. Filosofía. 7. Enfermería. 	<p>SUB-RAMA COMERCIAL</p> <p>Mención en Contabilidad</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Contabilidad. 4. Mecanografía. 5. Taquigrafía. 6. Organización y Administración de empresas. 7. Caligrafía. 8. Legislación. 9. Impuesto sobre la renta. 10. Técnica bancaria y Contabilidad pública. 11. Prácticas de oficina.
<p>Mención en patrones de pesca</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas. 2. Física. 3. Relaciones industriales. 4. Oceanografía. 5. Navegación. 6. Tecnología y Práctica. 	<p>Mención en Trabajo social</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Sociología. 4. Psicología. 5. Antropología. 6. Legislación social. 7. Filosofía. 8. Trabajo social. 	<p>Mención en Secretariado</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Mecanografía. 4. Taquigrafía. 5. Contabilidad. 6. Organización y Administración de empresas. 7. Caligrafía. 8. Redacción y Correspondencia. 9. Legislación. 10. Prácticas de oficina.
<p>Mención en Tecnología de alimentos</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas. 2. Química. 3. Física. 4. Microbiología. 5. Organización de empresas. 6. Tecnología y Práctica. 	<p>Mención en Puericultura</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Sociología. 4. Psicología. 5. Nutrición. 6. Filosofía. 7. Puericultura. 	<p>Mención en Mercado</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano y Literatura. 2. Matemáticas. 3. Contabilidad. 4. Organización y Administración de empresas. 5. Caligrafía. 6. Prácticas de oficina. 7. Relaciones humanas. 8. Tecnología y Práctica de la especialidad.
		<p>Mención en Turismo</p> <p><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría y Técnica de turismo. 2. Tecnología de la comunicación. 3. Historia de la cultura. 4. Prácticas de Mecanografía y Contabilidad. 5. Inglés (prácticas de conversación). 6. Geografía turística. 7. Legislación y Reglamentación turística. 8. Teoría y Técnica del comportamiento. 9. Práctica de la especialidad.

<p align="center">SUB-RAMA SERVICIOS ADMINISTRATIVOS</p> <p>Mención en Administración de personal</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Castellano y Literatura. Matemáticas. Estadística. Administración pública y Régimen constitucional venezolano. Contabilidad. Presupuesto. Finanzas públicas y Legislación fiscal. Administración de personal. Planificación, Programación y Organización. Técnica de administración de personal. Régimen de carrera administrativa. Sistemas de información práctica. 	<p align="center">SUB-RAMA INDUSTRIAL</p> <p align="center">Menciones en:</p> <p>Construcción civil. Construcciones metálicas. Construcción naval. Ebanistería. Electricidad. Electrónica. Instrumentación. Maquinaria pesada. Mecánica automotriz. Mecánica de mantenimiento. Mecánica de máquinas-herramientas. Metalurgia. Refrigeración y aire acondicionado. Topografía.</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Matemáticas. Física. Química. Relaciones industriales. Dibujo. Tecnología general. Práctica y tecnología. 	<p align="center">SUB-RAMA EN COMUNICACIONES</p> <p align="center">Menciones en Comunicaciones y Transmisión</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <p>Matemáticas I, II y III. Física I y II. Inglés I, II y III. Orientación I y II. Dibujo I y II. Materiales y Componentes eléctricos. Electricidad I y II. Mediciones eléctricas. Electrónica I y II. Telefonía I, II, III y IV. Taller. Transmisión I y II. Radio. Telegrafía I, II y III. Sistemas de comunicaciones. Equipos de potencia. Normas y Convenciones. Planta externa. Micro Ondas I y II. Antenas. Geografía de Venezuela. Orientación y Formación militar.</p>
<p align="center">Mención en Organización y Sistemas</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Castellano y Literatura. Matemáticas. Estadística. Administración pública y Régimen constitucional venezolano. Contabilidad. Presupuesto. Finanzas públicas y Legislación fiscal. Administración de personal. Planificación, Programación y Organización. Sistemas y Procedimientos administrativos. Sistemas de información y práctica. 	<p align="center">Mención en Dibujo técnico</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Matemáticas. Física. Química. Relaciones industriales. Tecnología y Práctica. 	
<p align="center">Mención en Técnica presupuestaria</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Castellano. Matemáticas. Estadística. Administración pública y Régimen constitucional venezolano. Contabilidad. Presupuesto. Finanzas públicas y Legislación fiscal. Administración de personal. Planificación, Programación y Organización. Contabilidad fiscal. Sistemas de información y práctica. 	<p align="center">Menciones en Hidrocarburos, Química Plástica y Textiles</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Matemáticas. Física. Dibujo. Relaciones industriales. Tecnología general. Práctica y Tecnología. 	
<p align="center">Mención en Administración policial</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Primer año <ul style="list-style-type: none"> Castellano y Literatura. Matemáticas. Historia de Venezuela. Inglés. Tecnología policial. Legislación. Sociología. Psicología. Mecanografía. Educación Física. Segundo año <ul style="list-style-type: none"> Castellano y Literatura. Matemáticas. Inglés. Geografía de Venezuela. Tecnología policial. Legislación. Psicología. Administración. Drogas. Mecanografía. Educación física. 	<p align="center">Mención en Bomberos</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Dibujo. Física. Química. Dibujo. Redacción y Correspondencia. Relaciones industriales. Organización y Administración de empresas. Núcleo profesional. Núcleo especializado. 	
	<p align="center">Mención en Confección Industrial</p> <p align="center"><i>Asignaturas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Castellano. Derecho del trabajo. Dibujo. Física. Matemáticas. Inglés. Organización y Administración de empresas industriales. Química. Tecnología. Taller, Laboratorio y Asignaturas de la especialidad. 	

Así, pues, este último ciclo, el diferenciado o diversificado está formado por tres grandes **ramas**: Secundaria, Normal y Teórica.

Las dos primeras se dividen a su vez en **menciones**:

- ciencias y humanidades para Secundaria, y
- educación pre-escolar y educación primaria, para Normal.

La rama Técnica es mucho más rica, diferenciada y flexible y se encuentra organizada en **Su-
bramas**, y éstas en **Menciones**.

Sirva de ejemplo, que mientras la educación secundaria (general, académica) tiene dos años en cualquiera de sus menciones (ciencias o humanidades), la formación docente —que supone una responsabilidad profesional definida— tiene tres, también en cada mención.

2.3.1. Los planes de estudio de la educación media

El plan de estudio del **Ciclo básico** de secundaria comprende las siguientes asignaturas: Castellano, Matemáticas, Biología, Química, Física, Geografía e Historia, Inglés, Educación artística, Formación Cívica, Puericultura, Educación física y Trabajos manuales. Esta última asignatura se cursa a través de los programas correspondientes a las Áreas de Exploración, que son: La **Industrial** con Metales I, Metales II, Dibujo Técnico, Electricidad, Madera, Construcción Civil, Fundición o Automotriz. La de **Comercio**, con Iniciación comercial. La **Agropecuaria** con Jardinería, Agricultura, o «Pecuaria». La de **Estética**, con Música, Dibujo y pintura, Cerámica o Artes Gráficas. Y la de **Hogar**, que ofrece la Educación Hogar I y Educación Hogar II (Vid. Doc. 1).

Los planes de estudios del **Ciclo Superior** comprenden: el Área Común y el Área Diversificada (Vid. Doc. 2).

En la primera de las áreas se encuentran las asignaturas comunes a todos los estudiantes de este nivel (Vid. Doc. 3).

2.3.2. Los objetivos de esta educación media

Se pueden resumir en los siguientes:

- continuar el proceso formativo del alumno, iniciado en los niveles precedentes,
- ampliar el desarrollo integral del niño y de su formación cultural,
- ofrecerle oportunidades para que defina su campo de trabajo o de estudio,
- brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo, y
- orientarle hacia los estudios superiores.

2.3.3. Requisitos de acceso

La edad mínima para cursar estos estudios medios es la de los 12 años. Y no hay límite de edad para acceder a ellos.

En general para ingresar en la educación media el único requisito es estar en posesión del Certificado de 6.º curso. Sin embargo, para estudiar algunas especialidades del ciclo diversificado es necesario cumplir otras formalidades. En el Ciclo diversificado en Comunicaciones se exige haber aprobado el primer año del ciclo diversificado en Ciencias, o su equivalente en la rama de Educación Técnica, y aprobar el concurso de admisión correspondiente. En el ciclo diversificado en Servicios administrativos, mención Administrativa Policial, los candidatos deberán: 1.º haber aprobado los estudios correspondientes al ciclo básico común, 2.º haber cumplido los 18 años, 3.º presentar certificado médico de no padecer enfermedad o defecto físico que lo incapacite para el ejercicio de sus funciones profesionales y 4.º someterse a las pruebas de selección ordenadas por la escuela de Policía.

(3) OLIVEROS, Angel: *La Educación secundaria en Iberoamérica*. Tomo II. Estudio por países. (Oficina de educación Iberoamericana) OEI, Madrid, 1981, págs. 289-303.

2.4. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es la enseñanza que se ofrece una vez finalizados los estudios de media. Y comprende la formación profesional y la de los postgraduados. Sus objetivos son:

- continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas, así como promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.
- difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral de hombre, y
- fomentar la investigación de los nuevos conocimientos, e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de las sociedades y del desarrollo independiente de la nación.

Pero, la masificación de este nivel educativo ha hecho reaccionar al Estado, que ha destinado un aumento de los presupuestos asignados a estos fines y ha multiplicado el número de instituciones, que ofrecen la posibilidad de estudiar carreras cortas en las áreas de ciencias, tecnología y del sector servicios. Sin embargo, estas medidas no han resuelto la problemática y a principios de la década de los 80 se planteó el cierre de las posibilidades de continuar el desarrollo de la educación superior dentro del modelo de puertas abiertas.

El modelo de organización del sistema de Educación Superior propuesto en el Proyecto de Ley se fundamenta en una concepción de la integración que va más allá de las connotaciones meramente administrativas de dicho proceso. Se parte de la necesidad de crear nuevos modelos pedagógicos que permitan relacionar la creación y transmisión del saber con el estado del desarrollo del conocimiento científico y la realidad social; ello mediante la organización de los procesos educativos en el nivel superior en ciclos escalonados y por áreas de conocimiento y áreas problemáticas.

La integración de la educación superior, se piensa, permitirá racionalizar la absorción del crecimiento matricular, sin que deba recurrirse, por el momento a la adopción de medidas más radicales, como serían la limitación del acceso mediante el establecimiento del cupo y la implementación de mecanismos de selección.

2.4.1. La formación de un cuadro profesional intermedio. Los IUT

La necesidad de formar profesionales de cuadros «intermedios» se convirtió en una tarea imperativa del Gobierno. Se formó una Comisión que pidió información a países, que ya disponían de este tipo de enseñanza, Francia, Alemania, Inglaterra e Italia. Y les pareció el modelo francés, el más apropiado por tres razones:

- se trataba de un programa de enseñanza nacional con garantía de uniformidad y con capacidad de expansión y adaptación a las exigencias de cada región,
- existía una experiencia razonable y un desarrollo que hacían factible su implementación en Venezuela,
- y el Gobierno francés garantizaba, mediante acuerdos de cooperación técnica, el desarrollo del proyecto en Venezuela (4).

La cooperación francesa consistió en:

- formar en Francia a los profesores venezolanos, con el fin de capacitarlos en la pedagogía particular de estos institutos,
- proporcionar los profesores que le fueran solicitados para los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) venezolanos, mientras se capacitara al personal local, y
- participar en los costos de inversión inicial en equipos y laboratorios.

Se creó entonces el Instituto Universitario de Tecnología - Región Capital (IUT-RC) bajo la dependencia directa de la Dirección de Educación

(4) MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *El IUT como sistema. Características, evaluación y prospectiva*. Caracas, 1980, págs. 8 y 9.

Superior y Media del Ministerio de Educación. Así se inició la actuación de un tipo de institución capaz de formar técnicas a nivel universitario en las áreas prioritarias para el desarrollo del país, cubriendo así la deficiencia de este cuadro en la pirámide ocupacional, y realizar programas de investigación aplicada, como medio de satisfacer las demandas nacionales en servicios tecnológicos.

Muchas fueron las dificultades encontradas para difundir el nivel de incorporación y la formación de este nuevo cuadro profesional, así como para colocarles en el sector productivo a la primera promoción. Sin embargo, los resultados que se fueron consiguiendo fueron buenos y el Ministerio de Educación continuó con la política de creación de nuevos institutos en el país.

En resumen, el IUT es un sistema educacional nítidamente definido dentro del Sistema de Educación Superior, con un claro nivel de formación universitaria.

El objetivo educacional de este Sistema IUT es el de formar Técnicos Superiores Universitarios en especialidades prioritarias para el desarrollo industrial del país, cuyo nivel, sea similar al de los Técnicos de los países industrializados.

3. MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

Entre estas modalidades se encuentran: la Educación a Distancia, la Educación especial, la Educación para las Artes, la Educación militar, la Educación de adultos y la Educación extraescolar.

3.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

A través de esta modalidad de Educación se puede atender a una población relativamente dispersa y con especial énfasis a las zonas periféricas, que carecen de las infraestructuras del siste-

ma educativo formal. Y sus características se pueden resumir en éstas:

- estimular el estudio autorresponsable e incentivar las expectativas para «aprender a estudiar»,
- mantener al estudiante en su medio natural y en su lugar de trabajo con lo cual se transforma su propio ambiente en «situación de aprendizaje»,
- adoptar un régimen de créditos y administración por módulos, para favorecer una secuencia académica conforme a las posibilidades de rendimiento individual,
- producir una comunicación humana bidireccional, organizada y frecuente, de manera que las asignaciones dadas al estudiante sean examinadas, comentadas y devueltas a fin de promover una relación dinámica de estudio,
- preparar cursos auto-instruccionales que eviten el apoyo del profesor y que presenten una síntesis apropiada de los enfoques diversos acerca de cada tema,
- elaborar cursos escritos y programas audiovisuales, así como recursos diversos que en su conjunto se administran dentro de una estrategia de «multimedia»,
- establecer una comunicación no contigua, es decir, quien aprende está generalmente a distancia del que enseña, y
- adoptar un sistema logístico caracterizado por la centralización de la producción y la descentralización del aprendizaje.

Aunque no se dispone de un estudio de alto rigor técnico, ni de gran objetividad, los alumnos de educación a distancia suelen ser **adultos** en ejercicio de funciones docentes; **personas** que se encuentran en regiones periféricas en donde no existen instalaciones educativas de nivel superior, **gente** que tiene un sentimiento de progreso socio-cultural y una expectativa de ascenso académico - administrativo; y **jóvenes** que no disponen de

posibilidades económicas, ni disponibilidad de tiempo para dedicarse a los estudios que exigen un esfuerzo a educación exclusiva.

El Ministerio de Educación nacional en Venezuela empezó el año 1959 a impartir los estudios por correspondencia para aumentar el número de profesores de enseñanza elemental. El sistema se completó con cursos intensivos durante el verano. En 1960 se creó el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) como organización responsable de la formación profesional del país. Los cursos que se impartieron fueron de cultura general y teoría relacionada con la profesión ejercida. Las edades de los alumnos oscilan entre los 16 y 26 años y su procedencia era del campo profesional, de las fuerzas armadas e instituciones penitenciarias.

En 1973 España colaboró con Venezuela a través del Centro de Estudios CEAC, en el perfeccionamiento de los cursos de adultos por correspondencia. Este centro de Estudios CEAC tiene firmado un convenio de asistencia técnica para la puesta en marcha de un plan de estudios por correspondencia (E.U.S.) con la universidad Central de Venezuela (5).

3.2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Su objetivo principal es atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo. Incluso, está destinada esta modalidad para atender también a quienes posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más, áreas del desenvolvimiento humano.

La educación especial se orienta a conseguir el máximo desarrollo del individuo con necesida-

(5) SARRAMONA, Jaime: *La Enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1975, pág. 148.

des especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones y proporcionará a la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal, facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país.

3.3. LA EDUCACIÓN PARA LAS ARTES

Se preocupa en especial de ampliar las facultades creadoras y de realizar su proceso de formación potenciando los aspectos culturales y espirituales de la persona.

Sistemáticamente atiende también el desarrollo de la imaginación, creatividad, sensibilidad y capacidad de goce estético, mediante el conocimiento y práctica de las artes y el fomento de actividades estéticas en el medio escolar y extraescolar. Asimismo, presta atención y orienta a los estudiantes cuya vocación, aptitudes e intereses están dirigidos al Arte y su promoción, asegurándoles la preparación idónea para ejercer profesionalmente en este campo.

3.4. LA EDUCACIÓN MILITAR

La educación que se ofrece en esta modalidad se rige por las disposiciones de leyes especiales.

3.5. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Está destinada a las personas mayores de quince años que desean adquirir, ampliar, renovar y perfeccionar sus conocimientos o cambiar su profesión.

Su objetivo principal es la formación profesional y cultural que les capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.

Esta modalidad se impartirá en forma directa en planteles o mediante la libre escolaridad o con el uso de técnicas de comunicación social, sistemas combinados de varios medios y otros proce-

dimientos que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

Para la admisión de alumnos, la organización de los cursos, el régimen de estudios y el proceso de evaluación se tiene en cuenta los conocimientos, experiencias, destrezas, el grado de madurez, las diferencias de intereses y de actividades de los concursantes.

Los mayores de 18 años pueden optar en las mismas condiciones al título de bachiller en la especialidad respectiva.

La historia de la educación de adultos en Venezuela es relativamente breve. En el s. XIX, la expresión «Educación de adultos» se restringía a la enseñanza superior de los adultos en las artes liberales, pero no incluía la preparación profesional o vocacional de los adultos. En el s. XX el concepto ha sufrido modificaciones significativas, en concreto en 1963, se incluyó la alfabetización de adultos, y más reciente aún ha sido la opción de estudiar enseñanza secundaria, formación profesional de los trabajadores y la educación de jóvenes del campo y de la ciudad en escuelas especiales.

En resumen los programas educativos para adultos que funcionan en el país, referidos a aquellas actividades educativas organizadas, son:

1. La División de Educación de Adultos.
2. La Dirección de Educación Secundaria y Superior.
3. La Dirección de Educación Artesanal, industrial y comercial.
4. El Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE).
5. Las Universidades.

Las tres primeras son dependencias del Ministerio de Educación; el INCE funciona con carácter de Instituto autónomo con patrimonio propio y

está adscrito al Ministerio de Educación. La quinta está regida por la Ley de Universidades (6).

3.6. LA EDUCACIÓN EXTRA-ESCOLAR

Es la que atiende los requerimientos de la educación permanente.

Esta modalidad de educación aprovecha los recursos que para esta clase de Educación poseen las instituciones docentes públicas o privadas, los talleres libres de artes, la bibliotecas, las instalaciones deportivas y recreativas, las industrias establecidas y demás posibilidades existentes dentro de las comunidades, y en algunas ocasiones utiliza al máximo la potencialidad educativa de los medios de comunicación social.

Sus programas están diseñados para proveer a la población de conocimientos y prácticas que elevan su nivel cultural, artístico y moral y se dirigen también hacia el perfeccionamiento de la capacidad del individuo para el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

1. BORRERO CABAL, Alfonso S. J.: *Algunas consideraciones sobre la Reforma Universitaria*. Revista Trimestral, n.º 13, marzo 1980. Imprenta Universidad Nacional, Bogotá, pág. 65.
2. BRICEÑO, César y PIÑANGO, Ramón: *La estratificación social de las instituciones de Educación Superior*. Informe de Avance. Taller sobre investigaciones de la Educación Superior, Caracas. Noviembre 1982.
3. CASTILLO, Eduardo: *La Educación Superior en Venezuela y el concepto de Sistemas*. Revista PLANIUM. Universidad de Carabobo, año 3, n.º 6, julio - diciembre 1984, Valencia, Venezuela, págs. 87-112.
4. CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO U.C.V. Grupo Educación. *Proyecto y Desarrollo Nacional*, Caracas, 1981.
5. CONTASTI, Max.: *Modelo de Enseñanza-Aprendizaje. Aspectos conceptuales, operaciones e instrumentales*. Año 1983.

(6) LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LOS PLANES DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN VENEZUELA. Ministerio de Educación, Oficina de Educación de adultos, Caracas - Venezuela, 1965, pág. 11.

6. DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LOS PLANES OPERATIVOS REGIONALES, 1978. Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, 1978.
7. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LOS PLANES DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN VENEZUELA. Ediciones ODEA, Ministerio de Educación, Oficina de Educación de adultos, Caracas - Venezuela, 1965.
8. FOSSI, Víctor: *El conjunto de la Educación Superior*. Grupo Asesor por la ley de Educación Superior. Caracas, 1981.
9. LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Informe General. Ministerio de Educación, Caracas, 1977.
10. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y PROGRAMACIÓN. Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, Caracas, 1976.
11. MILTON, J. y GRANADOS, P.: *La integración de la Educación superior venezolana. Metas y perspectivas*. Revista Planium, Universidad de Carabobo, año 4, n.º 7, enero y junio 1987, Venezuela, págs. 179-214.
12. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *El IUT como sistema. Características, evaluación y prospectiva*. Caracas, 1980.
13. OLIVEROS, Angel: *La Educación Secundaria en Iberoamérica*. Estudio por países, tomo II, Oficina de Educación Iberoamericana. OEI, 1981.
14. PAREDES PISANI, Edgar: *Planificación universitaria en el marco de una reestructuración académica y administrativa*. Revista PLANIUM, Universidad de Carabobo, año 3, n.º 6, julio-diciembre de 1984, Valencia - Venezuela.
15. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: ESCUELA BÁSICA. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, Caracas, 1976.
16. QUINTANA, LUKEN, FERRRÁN MAITE, MÁRQUEZ MARITZA: *Estudio prospectivo del desarrollo de la Educación Superior en Venezuela*. Cuaderno del Cendes, 2-3. Dilemas de la Educación Venezolana, Edit. Ateneo, Caracas, 1984.
17. SARRAMONA, Jaime: *La Enseñanza a distancia. Posibilidades y desarrollo actual*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1975.

Pilar Flores Guerrero

Enrique Medina Expósito

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD

RELACIÓN DE REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 8 DE SEPTIEMBRE DE 1987 HASTA EL 23 DE NOVIEMBRE DE 1987

ACCIÓN EDUCATIVA

Núm. 45, julio, 1987.

ALFOZ

Núm. 44, septiembre; núm. 45, octubre, 1987.

ANALES DE PEDAGOGÍA

Núm. 5, 1987.

ANTHROPOS

Núm. 77, octubre, 1987.

APUNTES DE EDUCACIÓN. ANAYA

Núm. 27, octubre-diciembre, 1987.

ARBELA

Núm. 4, 1987.

AULA ABIERTA

Núm. 48, mayo, 1987.

BEIJING INFORMA

Núm. 24, 16 de junio; núm. 27, 7 de julio; núm. 29, 21 de julio; núm. 30, 28 de julio; núm. 33, 18 de agosto; núm. 34, 25 de agosto; núm. 37, 15 de septiembre; núm. 39, 29 de septiembre; núm. 40, 6 de octubre; núm. 42, 20 de octubre; y núm. 36, 8 de septiembre de 1987.

BIBLIOGRAFÍA DE ARTÍCULOS SELECCIONADOS DE REVISTAS DEPORTIVAS EXTRANJERAS

Núms. 10, 11, 12, octubre, noviembre, diciembre, 1983.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 5-6, 1987; núms. 7-8, 1987.

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

Núm. octubre-noviembre, 1987.

BOLETÍN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 172, agosto-septiembre; núm. 173, octubre, 1987;
núm. 174, noviembre de 1987.

BOLETÍN DE REVISTAS. CEMIP

Núm. 9, enero, febrero, marzo; núm. 10, abril-mayo, 1987.

BOLETÍN DE SUMARIOS CIDE. MEC

Núm. 57, mayo; núm. 58, junio; núm. 59, julio; núm. 60,
agosto-septiembre, 1987.

BORDÓN

Núm. 266, enero-febrero; núm. 267, marzo-abril; núm.
268, mayo-junio, 1987.

BULLETIN DE L'A.P.M.E.P.

Núm. 360, septiembre, 1987.

BULLETIN GRAND VITESSE DE L'A.P.M.E.P.

Núm. 16, septiembre, 1987.

CANON

Núm. 136, abril-mayo; núm. 137, junio-julio; núm. 138,
agosto-septiembre, 1987.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 257, octubre, 1987.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 361, 1-15 de septiembre; núm. 362, 15 de septiem-
bre; núm. 363, 1-15 de octubre, 1987.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 155, 2 de septiembre; núm. 156, 9 de septiembre; núm. 159, 30 de septiembre; núm. 160, 7 de octubre; núm. 161, 14 de octubre; núm. 162, 21 de octubre; núm. 163, 28 de octubre; núm. 164, 4 de noviembre; núm. 165, 11 de noviembre, 1987.

CONCILIUM

Núm. 212, julio, 1987.

CONVERGENCE

Núm. 1, 1987.

COSMOPOLITAN

Núm. octubre; núm. noviembre, 1987.

CUADERNOS DEL NORTE

Núm. 43, julio-agosto, 1987.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 151, septiembre; núm. 152, octubre; núm. 153, noviembre, 1987.

CHINA CONSTRUYE

Núm. 7, julio, 1987.

DAS RAD

Núm. 1, septiembre-octubre, 1987.

DER ROLLER

Núm. 1, septiembre-octubre, 1987.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 4, 1987.

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Núms. 238-239, 1.º y 2.º trimestres de 1986; núms. 240-241, 2.º y 3.º trimestres de 1986.

ECONOMIST, THE

Núm. 7.509, 1 de agosto de 1987.

EDUCACION

Núm. 4, julio-octubre, 1987.

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Núm. 22, abril-junio, 1987.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 5, septiembre, 1987.

EPSILON

Núm. 8.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 28, mayo, 1987.

ESCUELA HOY

Núm. 97, 16-23 septiembre; núm. 98, 23 de septiembre; núm. 99, 1-8 de octubre; núm. 100, 14-21 de octubre; núm. 102, 4-11 de noviembre, 1987.

L'EXPRESS

Núm. 1.878, 10 de agosto; núm. 1.886, 4 de septiembre; núm. 1.887, 11 de septiembre; núm. 1.888, 18 de septiembre; núm. 1.889, 25 de septiembre; núm. 1.890, 2 de octubre; núm. 1.891, 9 de octubre; núm. 1.892, 16 de octubre; núm. 1.893, 23 de octubre; núm. 1.894, 30 de octubre; núm. 1.895, 6 de noviembre, 1987.

FRAGUA

Núm. 21, 1987.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 211, agosto-septiembre; núm. 212, octubre, 1987.

GACETA REAL MUSICAL

Núm. 61, septiembre; núm. 62, octubre, 1987.

GRAPHIS

Núm. 251, septiembre-octubre, 1987.

GUÍA

(Revista de información juvenil)

Núm. 158, 30 de junio; núm. 159, 15 de julio; núm. 160, 30 de julio; núms. 161-162, 30 de agosto; núm. 163, 15 de septiembre; núm. 164, 1 de octubre; núm. 165, 15 de octubre; núm. 166, 1 de noviembre, 1987.

HUMBOLDT

Núm. 91, 1987.

ÍNDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES

Núm. enero-diciembre, vol. VII, 1983.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 49, junio; núm. 51, agosto, 1987.

INFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCACIONALES

Núms. 50-51, marzo-junio, 1987.

INSULA

Núm. 487, junio; núms. 488-489, julio-agosto, 1987.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 132, septiembre; núm. 133, octubre, 1987.

**JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE
DE L'EDUCATION**

Núm. 3, septiembre, 1987.

**JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION. REVUE
DE L'ENSEIGNEMENT Á DISTANCE**

Núm. primavera, 1987.

JUGENDSCALA

Núm. 3, septiembre, 1987; núms. 3, 4, 5, 1987.

MONDE, LE. DOSSIERS ET DOCUMENTS

Núm. 148, octubre, 1987; núm. 147, septiembre, 1987.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 141, septiembre; núm. 142, octubre; núm. 143, noviembre, 1987.

MUNDO OBRERO

(Suplemento de emigración)

Núm. 443, 25 de junio-1 de julio; núm. 444, 2-8 de julio; núm. 445, 9-15 de julio; núm. 446, 16-22 de julio; núm. 452, 3-9 de septiembre; núm. 454, 10-16 septiembre; núm. 455, 17-23 septiembre; núm. 456, 24-30 de septiembre; núm. 457, 1-7 de octubre; núm. 458, 8-14 de octubre; núm. 459, 15-21 de octubre; núm. 460, 22-28 de octubre; núm. 461, 29 de octubre-4 de noviembre; núm. 462, 5-11 de noviembre, 1987.

NEW YORKER, THE

Núm. del 27 de julio; núm. del 3 de agosto; núm. del 10 de agosto, 1987.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 8, septiembre-octubre; núm. 9, noviembre, 1987.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.182, 3-9 de julio; núm. 1.190, 28 de agosto; núm. 1.191, 4-10 de septiembre; núm. 1.193, 18-24 de septiembre; núm. 1.194, 25 de septiembre; núm. 1.195, 2-8 de octubre; núm. 1.196, 9-15 de octubre; núm. 1.197, 16-22 de octubre; núm. 1.198, 23-29 de octubre; núm. 1.199, 30 de octubre-5 de noviembre, 1987.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 144, enero, 1987.

**L'ORIENTATION SCOLAIRE ET
PROFESSIONELLE**

Núm. 3, septiembre, 1987.

PERSPECTIVAS

Núm. 62, 1987.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 5, septiembre, 1987.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 6, septiembre, 1987.

PLANIUC

(Universidad de Carabobo)

Núm. 6, julio-septiembre, 1984; núm. 7, enero-junio, 1985.

PLET

Núm. 3, agosto, 1986.

PUERTA NUEVA

Anexo 1, junio, 1987.

PUERTA DEL SOL DE MADRID

Núm. 11, julio-agosto; núm. 12, septiembre-octubre, 1987.

REFLET

Núm. 21, julio, 1987.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Núm. 131, julio-septiembre, 1987.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 282, enero-abril, 1987.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 76, septiembre; núm. 77, octubre; núm. 78, noviembre, 1987.

REVISTA DE REVISTAS. INEF

Núms. 6, 7, 8, 9, 1986.

SABER LEER

Núm. 7, agosto-septiembre; núm. 8, octubre; núm. 9, noviembre, 1987.

SAL TERRAE

Núms. 7-8, julio-agosto; núm. 9, septiembre; núm. 10, octubre, 1987.

SCALA

Núm. 5, septiembre-octubre, 1987.

SINAL

Núm. 7, enero, febrero, marzo, 1987.

SOLANA, LA

Núm. 24, octubre, 1987.

SUMARIOS DE REVISTAS DE EDUCACIÓN. OEI

Núms. 9-10 (I), I y II semestre, 1986.

**T.E. SINDICATO REGIONAL DE ENSEÑANZA
DE C.C.OO. MADRID**

Núm. 43, octubre, 1987.

THALES

Núm. 8, 1.^a p., junio, 1986.

UNIVERSITAS

Núm. 4, junio, 1987.

VIAJAR

Núm. 27, octubre; núm. 28, noviembre, 1987.

VILLA DE MADRID

Núm. 112, 15-30 de septiembre; núm. 113, 1-15 de octubre; núm. 114, 16-31 de octubre, 1987.

VILLA DE MADRID

(Revista)

Núm. 92, II, 1987.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 3, 1987.

Pilar Flores Guerrero

Enrique Medina Expósito

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN

«HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LOS MEDIOS»

Informe sobre la VI Convención de Televisión y Educación

Barcelona, Palacio de Congresos (Sonimag, 87) 30 de septiembre al 2 de octubre de 1987

El proceso de introducción de nuevas tecnologías audiovisuales en la educación ha despertado un notable interés en España, tanto en instituciones públicas como privadas. En este contexto se inscriben las seis convenciones sobre televisión y educación que ha promovido hasta ahora la Sociedad de Estudios de Educación, Tecnología y Comunicación en el marco de Sonimag, muestra comercial sobre imagen y sonido que este año ha celebrado su XXV edición.

Numerosos profesionales de la educación, de la comunicación y de las industrias afines se reúnen en estas convenciones para intentar contrastar la incidencia de las nuevas tecnologías en la cultura de la comunidad en general y particularmente en el ámbito educativo. Si tenemos en cuenta que la educación a distancia tiene en la utilización de los medios audiovisuales uno de sus retos más inmediatos, la participación del INBAD en estas reuniones está más que justificada. Daremos aquí una breve reseña de lo tratado en esta VI Convención de Televisión y Educación a la que asistieron los profesores que suscriben este escrito.

PROYECTOS Y EXPERIENCIAS

Una parte de las ponencias versó sobre experiencias concretas, realizadas por distintos organismos. Así, los representantes de los programas

que el MEC tiene iniciados sobre nuevas tecnologías (proyectos «Atenea», «Mercurio» y Programa Prensa-Escuela) informaron sobre cursos impartidos, material entregado, líneas generales de los trabajos que se realizan, etc.; se expuso el desarrollo de las jornadas de Barbastro sobre informática y se dialogó sobre las compatibilidades de los sistemas informáticos y el intercambio de mensajes. Por su parte, el Departamento de Medios Audiovisuales de la Generalitat de Cataluña presentó algunas de sus producciones didácticas más recientes y dio a conocer a los asistentes la estructuración de este servicio, pionero, en muchos aspectos, del vídeo didáctico institucional.

Específicamente pensado para la educación a distancia, y presentado también en esta convención, es el Programa Olympus de la Agencia Espacial Europea, en el que se ponen de manifiesto las enormes posibilidades educativas de la televisión vía satélite.

La mesa redonda sobre «Conservación y acceso a la comunicación audiovisual» dio a conocer diversos aspectos sobre catalogación de fondos audiovisuales, servicios al usuario y algunos casos de legislación específica para la utilización de los programas televisivos en las aulas. Contó con representantes de la ZDF alemana, de la NIS holandesa, de la TVE y de la televisión catalana.

ANEXO: Programa de la VI Convención de Televisión y Educación

1.ª JORNADA: 30 DE SEPTIEMBRE DE 1987

Sesión de mañana

- 10,00 h. Acto de apertura.
- 10,15 h. Conferencia inaugural.
- 11,30 h. Presentación de «Experiencias y proyectos en torno a los Medios», a cargo de diversas instituciones y personas invitadas. Coordinación: Santiago Mallas y Miguel Martínez.

Sesión de tarde

- 16,00 h. Continuación de la presentación de «Experiencias y proyectos en torno a los medios».
- 19,30 h. Recepción.

2.ª JORNADA: 1 DE OCTUBRE DE 1987

Sesión de mañana

- 9,30 h. Mesa Redonda. Tema: «Conservación y acceso a la información audiovisual». Intervienen: Carlos Arnaldo (UNESCO), Robert Egeter Van Kuyk (NIS), Josepa Piñol (TV3) y Fernando Labrada (RTVE).
- 11,30 h. Conferencia: «La compatibilidad de los sistemas informáticos y el intercambio de mensajes», por Carlos del Ama (APL).
- 12,15 h. Presentación del Instituto Tecnológico BULL.

Sesión de tarde

- 16,00 h. Continuación de la presentación de «Experiencias y proyectos en torno a los Medios».

3.ª JORNADA: 2 DE OCTUBRE DE 1987

Sesión de mañana

- 9,30 h. Mesa Redonda: «Prospectiva de la Educación y la Comunicación». Moderador: Mariano Cebrián. Intervienen: Angel Benito, Ricardo Marín, J. A. Mingolarra, J. L. Rodríguez Dieguez, Gonzalo Vázquez.
- 11,30 h. Mesa Redonda. Tema: «Prospectiva de la Educación y de la Tecnología Educativa». Moderador: Jaume Serramona. Intervienen: Vicente Benedito, José Luis Castillejo, Juan Manuel Escudero, Francisco Martínez, Arturo de la Orden.
- 14,30 h. Proyección del documental «El desarrollo de la imagen y el sonido».

Sesión de tarde

- 15,00 h. Conexión vía satélite con Washington a través de la red Worldnet. Tema: «La imagen y el sonido en la sociedad del futuro». Moderador: Henry Ingle. Intervienen desde Washington: Christopher J. Dede, Theodore A. Laliotis, Ray Padilla, Beverly Wolf.
- 16,00 h. Clausura de la Convención.
- 16,30 h. Asamblea General de la Sociedad de Estudios de Educación, Tecnología y Comunicación.

ASPECTOS GENERALES

Otras intervenciones tuvieron un carácter más general y pretendieron incidir, desde un punto de vista teórico, en el lugar que se le asigne a los medios audiovisuales en el proceso educativo. Tal fue el caso de la conferencia inaugural («Información y sociedad»), propuesta sobre el sentido de los medios de comunicación en la sociedad actual y su repercusión en la educación.

Cuestiones como la mayor o menor concreción que deben tener los mensajes audiovisuales y el papel del profesor en este proceso comunicativo fueron debatidos en otras mesas redondas («Prospectiva de la educación y la comunicación» y «Prospectiva de la educación y la tecnología educativa»). Para unos, las nuevas tecnologías no aportan nada a los contenidos, son sólo un medio, y por ello el emisor debe conocer, mejor que nunca, lo que desea comunicar y disponer de unos objetivos muy precisos; para otros, la mayor am-

bigüedad y el inductismo que permiten los mensajes audiovisuales, fomentan la creatividad y salvaguardan la libertad individual.

En cualquier caso, es un hecho cierto que las nuevas tecnologías pueden presentar numerosos hechos de la experiencia en estado primario. El valor docente de la presentación de estos hechos dependerá de que la educación sea capaz o no de asumir estas novedades en la comunicación con profesionalidad y con unos objetivos claramente definidos.

«La imagen y el sonido en la sociedad del futuro» fue el tema genérico de las intervenciones de varios especialistas norteamericanos que mediante teleconferencia contestaron a diversas cuestiones planteadas por los asistentes a la convención. La conexión televisiva con Washington se realizó en directo, vía satélite, a través de la red Worldnet y tuvo un carácter teórico-práctico-espectacular que sirvió de cierre a las sesiones.

Teresa Fernández de la Pradilla

Isabel Arenas Ferriz

Manuel Morillo Caballero

*DEPARTAMENTO DE MEDIOS AUDIOVISUALES
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD